

”Du berga livet på kar´n”

*Mellom-menneskelige relasjoner
mellom lærer og elev i dagens skole*



*Doktoravhandling
Jan Birger Johansen*

Innhold 2

3 Innhold

Innhold

| | |
|--|-----------|
| INTRODUKSJON OG | 9 |
| BAKGRUNN FOR TEMADANNELSEN..... | 9 |
| KAP. 1 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING..... | 10 |
| <i>Noen ord om uttryksmåten</i> | <i>13</i> |
| <i>Hvordan stiller problemet seg?.....</i> | <i>15</i> |
| <i>Mål og hensikt.....</i> | <i>18</i> |
| <i>Problemstillinger</i> | <i>18</i> |
| KAP. 2 SENTRALE BEGREPER | 19 |
| <i>Samhandlingsperspektivet i elevens utviklingsprosess.....</i> | <i>20</i> |
| <i>Samhandling i et psykologisk perspektiv.....</i> | <i>20</i> |
| <i>Samhandling i et sosiologisk perspektiv</i> | <i>23</i> |
| <i>Samhandling i et pedagogisk perspektiv</i> | <i>25</i> |
| <i>Samhandling i et pedagogisk psykologisk perspektiv.....</i> | <i>25</i> |
| <i>Samhandling i et pedagogisk sosiologisk perspektiv</i> | <i>26</i> |
| KAP. 3 AVGRENSNINGER | 27 |
| <i>Læringsprosessen - et analytisk begrep</i> | <i>27</i> |
| <i>Fra læringsprosess til «utvikling- og vekstprosess»</i> | <i>27</i> |
| <i>Fra «sosial» samhandling til «mellom-menneskelig» samhandling</i> | <i>29</i> |
| <i>Mellom-menneskelig samhandling og didaktikk</i> | <i>32</i> |
| Oppsummering | 35 |
| KAP. 4 MINE EGNE TANKER OM SKOLEN | 36 |
| Kommentar | 39 |
| <i>Kontekstuelle utdypinger til egen oppvekst.....</i> | <i>39</i> |
| <i>Refleksjoner fra min første lærererfaring</i> | <i>41</i> |
| Oppsummering | 46 |
| KAP. 5 FORSKNINGSTILFØRDRINGER, METODEVALG OG FORSKNINGSDSIGN | 47 |
| <i>Forskningsutfordringer.....</i> | <i>47</i> |
| Metodevalg | 49 |
| Breddeundersøkelse som metode..... | 53 |
| Dagbøker | 54 |
| Retrospeksjon som metode..... | 57 |
| Forskningsdesign..... | 60 |
| KAP. 6 DAGENS UNGE - OG FORHOLDET TIL VOKSNE | 64 |
| <i>Uvalg og utforming av Breddeundersøkelse – skole.....</i> | <i>65</i> |
| <i>Uvalg og utforming av Breddeundersøkelse – ungdomsprosjekt</i> | <i>66</i> |
| <i>Innholdskategorier basert på breddeundersøkelsene.....</i> | <i>67</i> |
| «De verdifulle gode handlingene» | 67 |
| Kommentar | 68 |
| Refleksjoner..... | 68 |
| «Tidsutnyttelsen i skole og fritid» | 69 |
| Kommentar..... | 69 |
| Refleksjoner..... | 70 |
| «Utvikling av samhandlingen mellom lærer og elev» | 70 |
| Kommentar..... | 71 |
| Refleksjoner..... | 71 |
| Oppsummering av breddeundersøkelsen | 72 |
| DEL II..... | 75 |
| FRA AKTØRENE STÅSTED | 75 |
| KAP. 7 ”21 ÅR ETTER...” | 76 |
| <i>Forberedelser til de kvalitative undersøkelsene.....</i> | <i>79</i> |
| <i>Den enkeltes refleksjoner.....</i> | <i>81</i> |

4 Innhold

| | |
|---|------------|
| <i>Kategorier basert på refleksjonsbøkene</i> | 82 |
| «Læreren var - i ord og handling - til stede for eleven» | 82 |
| Kommentarer | 85 |
| «Likeverdfølelsen i et «varmt» klima ga motivasjon» | 85 |
| Kommentarer | 88 |
| «Den mentale omsorgen fra læreren ga overskudd» | 89 |
| Kommentarer | 91 |
| <i>Sammenfatninger</i> | 92 |
| Lærerhandlinger som fremmer nærhet og varme..... | 92 |
| Lærerhandlinger som fremmer den empatiske stemningen | 92 |
| Lærerhandlinger med betydning for elevens selverkjennelser..... | 93 |
| Lærerhandlinger og elevens opplevelse av motivasjon og mening..... | 93 |
| Oppsummering | 94 |
| <i>Tilbakeblikkseminar</i> | 94 |
| <i>Empiriske kategorier</i> | 98 |
| «Utvikling og vekst»..... | 98 |
| Glimt fra Elevgruppene | 98 |
| Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen | 101 |
| Kommentarer | 102 |
| «Pedagogisk virksomhet» | 103 |
| Glimt fra Elevgruppene | 103 |
| Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen | 106 |
| Kommentarer | 107 |
| «Interaktive verdier»..... | 109 |
| Glimt fra Elevgruppene | 109 |
| Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen | 111 |
| Kommentarer | 113 |
| «Alternativ pedagogisk virksomhet» | 114 |
| Glimt fra Elevgruppene | 114 |
| Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen | 116 |
| Kommentarer | 119 |
| «Fra spesiell til generell undervisning» | 120 |
| Glimt fra Elevgruppen | 120 |
| Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen | 121 |
| Kommentarer | 122 |
| Oppsummering | 123 |
| <i>Lærerstudentenes refleksjoner</i> | 123 |
| «En stemningsrapport» | 124 |
| Inntrykk fra gruppeseminarene | 125 |
| Kommentar | 126 |
| <i>Dybdeintervju</i> | 126 |
| <i>Feilkilder knyttet til innhenting av empiri</i> | 128 |
| Aktørene en mulig feilkilde | 128 |
| Felles fokus - en mulig feilkilde | 129 |
| Oppsummering | 130 |
| KAP. 8 FRA EGET STÅSTED SOM LÆRER I VERKSTEDKLASSEN | 131 |
| <i>Dagbøkens bidrag - 21 år etter</i> | 131 |
| <i>Det strukturerte innholdet i klassesdagbøkene</i> | 134 |
| Oppsummering | 142 |
| <i>Stabile trekk ut fra sammenligning av empiri</i> | 142 |
| <i>Kommentar til analyse av empirien</i> | 145 |
| Oppsummering | 148 |
| DEL III | 152 |
| DISKUSJONER | 152 |
| KAP. 9 SAMMENFATNINGER OG DISKUSJONER | 153 |
| <i>Sosial læringsteori som vitenskapelig teoretisk utgangspunkt</i> | 155 |
| <i>To sentrale kontekster for mellom-menneskelig samhandling</i> | 156 |
| «Strukturkontekst» | 157 |
| Lærerenes rådløshet - en medvirkende årsak til strukturen | 159 |

5 *Innhold*

| | |
|---|------------|
| Empati og suksessopplevelser innenfor strukturen..... | 162 |
| Samarbeid om læringsobjektet - et bidrag til suksess innenfor strukturen..... | 165 |
| Oppsummering | 168 |
| «Ustrukturkontekst»..... | 169 |
| Mellom-menneskelig kontekst i psykoprosessen - en del av ustrukturen | 171 |
| Oppsummering | 172 |
| <i>Vekslingen mellom struktur og ustruktur</i> | 173 |
| Oppsummering | 177 |
| DEL IV | 180 |
| KONKLUSJONER OG UTSYN | 180 |
| KAP.10 BETYDNING AV MELLOM-MENNESKELIG SAMHANDLING | 181 |
| <i>Lærere og skolelederes bevissthet i forhold til den gode samhandlingen</i> | 185 |
| <i>Forbedringer i utøvelsen og skjønnet for den gode samhandlingen</i> | 186 |
| <i>Epilog</i> | 189 |
| SUMMARY | 190 |
| LITTERATUR | 201 |
| VEDLEGG | 217 |

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

Forord

Å få tilhøre det vitenskapelige forskningsmiljøet i *Centrum for forskning i Lärande* ved Luleå tekniska universitet, har gitt meg mulighet til å utvikle økt kunnskap til mine omgivelser både faglig og personlig. Under ledelse av professor Henning Johanssons innsiktsfulle organisering, har forskningsstudiet gitt meg perspektiver på at forskning i *lärande* vil bringe ny og spennende viten inn i en forskningsverden som er opptatt av å forstå innholdet i menneskers læringsprosesser.

Jeg vil rette en spesiell takk til min hovedveileder professor Tom Tiller. Han har vist meg at forskning på egne og andres erfaringer, er et viktig bidrag til utvidet og fordypet forståelse i forhold til utvikling og vekst. Han har vært en sterk inspirator til tankeutvikling og kreative forskningsstrategier.

Problemstillingens utfordringer gir krav til forholdsvis mye nytenkning. Møtene med Henning Johansson og den tette veiledningen med Tom Tiller har inspirert meg til å være dristig i forhold til språk og design.

Jeg vil rette en hjertelig takk til mine med-doktorander. De har vært til uvurderlig hjelp og støtte gjennom forskningsstudiet. Dette kontaktnettet vil være naturlig for meg å holde fast ved i veien videre.

Jeg vil også rette en spesiell takk til Ketil Born. Som en av mine tidligere elever og informant i studiet, har han bidratt med de fotografiske illustrasjonene. Som utøvende kunstner og fotograf gir han uttrykk for at relasjoner mellom mennesker opptar mye av hans kreative refleksjoner.

Jeg vil takke 1. amanuensis Harald Nilsen ved Høgskolen i Nesna for verdifull bistand til å se med vitenskapelige øyne på språk og korrekturarbeid i avhandlingen, til lektor May Kristin Vårhus som har oversatt det innledende utdraget og avsluttende sammendraget til engelsk og til slutt en takk til faglærer Per Ulrik Arntsen i arbeidet med å omforme avhandlingen etter trykkeriets krav til format.

Det er selvfølgelig flere som burde vært takket personlig, men det er vanskelig å begrense dette til noen linjer i et forord. Jeg håper det kommer anledninger der jeg kan rette en takk til de det gjelder.



DEL I

INTRODUKSJON OG BAKGRUNN FOR TEMADANNELSEN

Bildeintroduksjonen formidler det unge menneskes tvil og fortvilelse i søken etter håp i en traumatisk tilværelse.

Sammendrag:

Kapittel 1 gir en innledende utdyping i avhandlingens tittel. Her blir den tematiske konteksten satt inn i en sammenheng i forhold til lærerens profesjon og den språklige stilen i avhandlingen. Videre beskrives i hvilket perspektiv problemene stiller seg, mål og hensikt og til slutt problemstillingen.

Kapittel 2 gir en omfattende gjennomgang av sentrale begreper tilknyttet problemstillingen. Valget av plassering av dette kapitlet er begrunnet med viktigheten av å ha begrepsavklaringen nært knyttet til problemstillingens innhold og avgrensninger.

Kapittel 3 avgrensner og konkretiserer innholdet av begreper i problemstillingen.

Kapittel 4 gir en introduksjon til min egen førforståelse for forskning på relasjonen mellom lærer og elev.

Kapittel 5 omfatter de forskningsutfordringer og metodiske valg problemstillingen gir. Videre beskrives et design på hvordan forskningsprosessen er utført.

Kapittel 6 omhandler en breddeundersøkelse gjennomført for å få en oversikt i forholdet mellom dagens unge og voksne.

Kap. 1 Innledning og problemstilling

«Otto» var ikke en spesielt vanskelig elev. En kald vinterdag hadde han bestemt seg for ikke å ha bassengtime sammen med de andre elevene. Han fikk sitte inne i bassenghallen mens undervisningstimen ble gjennomført. Etter en tid tok han seg til å spyle kaldt vann på medelevene som var ute i bassenget. Jeg advarte han med at dersom dette ikke ble avsluttet, hev jeg han ut i bassenget med klærne på.

Utdrag fra min lærerdagbok, 17. januar 1978:

Jeg kasta Otto i bassenget med klærne på. Ute var det 27 kuldegrader. Han hadde ingen tørre klær å ta på seg, men ble bedt om å møte på skolen til samme tid som de andre elevene etter bassengtiden. Han bor like ved skolen og hadde ca. 20 minutt på å komme seg heim, skifte for så å møte på skolen til rett tid. Otto møtte opp - uten noen form for negativ atferd, men med et stort glis om munnen. Han arbeidet med stor iver og var sjeldent motivert.

Utdrag fra min lærerdagbok, 17. januar 1978:

Ottos utsagn:

«Pappa ble helt spinnvill». Han sa: «Den der læreren skulle han virkelig få ut av skolen, han må jo være gal som jaga deg ut i vinterkulden».

Jeg sa til pappa: «Dersom du rører læreren - slutter jeg på skolen. Endelig er det en lærer som tør ta oss på alvor. Han er en kjempekar. Jeg har aldri lært så mye som nå».

Dette er noen av sitatene fra min lærerdagbok. Innholdet har gjort meg sterk i troen på at vi må bli mer oppmerksom på det man intuitivt kjenner som viktige mellom-menneskelige handlinger i relasjoner mellom lærer og elev. På en måte er dette en del av den oppmerksomme lærerens hverdag. Her følger han de kontante handlingene så tett at begrunnelser og reaksjoner vanskelig kan beskrives. Flere år senere fikk jeg besøk av faren og sønnen. Otto var ansatt i oljeindustrien - offshore - og hadde det faglige ansvaret for en gruppe på 8 industri-rørleggere. Han var samboer og far til 2 sønner. I årene som var gått, hadde det blitt klart for faren at dette spesielle skoleåret endret forventningene til sønnens utvikling. Som far ble det viktig for han å oppsøke meg for å gi uttrykk for at, "du berga livet på kar`n". Han mente at den mellom-menneskelige væremåten og respekten for de unge og deres foreldrene var viktige faktorer for påstanden. Disse handlingene mellom lærer og elev ønsker jeg å få innsikt i og videre beskrive og å belyse. Umiddelbart kan det virke lite fornuftig og paradoksalt å la en elev gå gjennomvåt ut i vinterkulden og senere få tilbakemelding på at dette

var med på å *berge livet hans*. Disse handlingene uttrykker et behov for å bli tatt hånd om og bli vist omsorg fra en voksen.

Jeg har på samme måte opplevd dramatikken fra å være liten i en vanskelig livssituasjon. Senere fikk jeg som lærer ta hånd om elever med liknende utgangspunkt. Jeg fikk mulighet å hjelpe elever med det som jeg selv hadde følt på kroppen og i sinnet var så viktig for et verdig liv. Etter mange år og et gjennomlevd liv innenfor dette arbeidsfeltet, har jeg nå tatt tak i dette som for meg oppleves som kimen til en helhetlig utvikling. Min erfaring har gitt meg forståelsen av at utøvelsen av læreryrket som profesjon innebærer noe mer enn lærerens formidling av faglige overføringer i læringsprosessen. Nært knyttet til innledningen vil jeg dvele litt ved oppfattelsen av læreryrket som profesjon.

Jarl Stormbom (1992) setter dette begrepet i en historisk sammenheng. Læreryrkets status som profesjon er avhengig av tre faktorer. Den første faktoren er et spørsmål om kriteriene for lærerprofesjonen, og dermed det forskningsmessige bakenforliggende paradigmet. Det andre er samfunnets oppfattelse og forståelse av lærerprofesjonen. Til sist er det et spørsmål om danning, yrke og yrkesutdanning. Det første forholdet er en forskningsmessig generell forståelse av hvordan paradigmet både teoretisk og vitenskapelig skal forstås. De to andre forholdene er spørsmål om samfunnets politiske legitimitet og våre egne holdninger til yrke og yrkesutdanning. Profesjonen har sterk sammenheng med den historiske oppfatning av at enkelte yrkesgrupper hadde politisk og statlig legitimitet for at disse grupper i samfunnet fikk profesjonsstatus (leger, prester, arkitekter, apotekere). Vi kan vel si at samfunnet fremdeles preges av at enkelte yrkesspesialister får status som profesjon og andre ikke. Hvordan kan læreryrket bli betraktet som profesjon? En undersøkelse gjennomført blant lærerutdanningsinstitusjoner viser at lærerprofesjonen inneholder flere momenter; faglig dyktighet, lærerens evne til fornying og utvikling, undervisningsferdighet og lærerpersonlighet (ibid, s. 178-183). Profesjonsspørsmålet blir også avhengig av hvilke kategorier lærere det dreier seg om.

Gjennom forskning for å komme frem til kriterier for hva lærerprofesjonalitet innebærer som begrep i et sosiologisk perspektiv, foreslår Mats Ekholm (1994) fem faktorer som karakteriserer lærerprofesjonalitet; *yrket har en spesiell kunnskapsbase, ansvar for utvikling av yrket, en nedtegnert yrkesetikk, kontrollen med hvem som får utøve yrket og autonomi i yrkesutøvelsen*.

Samfunnets krav til lærerens kvaliteter i sin yrkesutførelse endrer seg i takt med samfunnets endringer. Samfunnskraftene har stor innflytelse på skolens - og dermed lærerens hverdag. Gjennom skolepolitiske reformer får lærerprofesjonaliteten et stadig endret innhold. Dette er ytre krav og betingelser for lærerens

profesjon. Skolemiljøet - det profesjonelle kollegiale miljø og elevenes forventninger og forhåpninger til læreren - har sine egne normer for hva pedagogisk profesjonalitet er. Dette legger på sin måte betingelser for de indre krav til lærerprofesjonalitet. I tillegg til å formidle faktakunnskap, og å legge til rette for elevens intellektuelle utvikling, skal læreren være med på å påvirke elevens utvikling av identitet og selvforståelse¹. Denne påvirkningen krever sannsynligvis at forståelsen for lærerens sosiale kompetanse i lærerprofesjonen får en endret status. Det er i det helhetlige perspektivet lærerprofesjonen får sitt fokus i denne avhandlingen. Med det mener jeg at lærerens profesjon skal ivareta både elevens personlige og intellektuelle utvikling. Dette bør gjenspeiles i den reelle samhandlingsverdi mellom lærer og elev i skoledagen. Derfor kjennes det riktig å belyse denne tematisk side i den pedagogiske hverdag som ellers muligens har blitt glemt eller skjult. Her mener jeg det ligger et utviklingspotensiale i dagens skole.

Hva mennesker føler, hva som stimulerer til handlinger og reaksjoner, krever sensitivitet for forskningssituasjonen. Denne innlevde innsikten betinger en "tilstedeværelse" hos forskeren som ikke kan erfares gjennom tilfeldige observasjoner og møter med sine informanter eller respondenter, men som på en eller annen vitenskapelig måte krever at forskeren er "medeier" i den emosjonelle opplevelsen. Sigrun Gudmundsdottir² (1990) mener at målene med kvalitativ forskning innenfor områder av pedagogikk er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger. For å oppnå dette kreves lange og intensive opphold på et bestemt og avgrenset forskningssted. Hun sammenligner dette oppholdet i forskningsfeltet med vikingenes «vetursetu». Det er begrepet som betegner deres overvintring på et bestemt sted. Her var de sammen med menneskene. Vikingene levde i feltet, i kulturen og fikk kjennskap til hva som var normalt kontekstuel.

Denne avhandlingen har betingelser i seg fra forskingsfeltet som krever «vetursetu». Den dype og nære relasjonelle forståelsen er hentet ut fra erfaringer med samhandling og samarbeid i en bestemt gruppe elever sammen med sin lærer i ulike situasjoner. Undervisning, læring og utviklingsprosesser foregikk - bl.a. gjennom mellom-menneskelige samhandlinger - i løpet av ett skoleår - det avsluttende skoleåret i grunnskolens ungdomstrinn. Her var jeg lærer i alle fag for disse elevene, og hadde alene det faglige ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisning. Det er her - fra den bevisste danningen av denne didaktis-

¹ I noen sammenhenger blir elevens utvikling av identitet og selvforståelse gitt betegnelsen *personlig utvikling*.

² Gudmundsdottir, S., (1992): *Den kvalitative forskningsprosessen*.

ke -/ og mellom-menneskelige erfaringen - at jeg fra å være lærer nå er forsker på eget felt. Empirien har et tosidig grunnlag. Den ene delen er basert på en undersøkelse der mine tidligere elever, lærerkolleger og skoleledere fra en felles skoletid (skoleårene 1976 – 1980) har vært deltakere. Den andre delen av empirien er hentet fra mine dagbøker fra klasseopplevelser og personlige reaksjoner fra denne tiden. Mine personlige opplevelser med betydning for egen utvikling og egenforståelse fra oppveksten, er knyttet til førforståelsen og presenteres tidlig i avhandlingen. Klasseopplevelsene og hendelsene i lag med elevene, er utnyttet som sammenligningsgrunnlag i forhold til undersøkelsesempirien og presenteres til slutt i Del II. Metodeførståelsen blir beskrevet i forhold til forskningens utfordringer. Ut fra de metodiske valg blir det utformet et forskningsdesign. Utdyping av metodeløsningene, metodebruk og gjennomføring blir knyttet til de enkelte undersøkelser. Dette er gjort for å gi en utdypet begrunnelse for de metodiske valg. Å knytte metodebruken og metodevalgene så nært til undersøkelsen ser jeg som viktig for å beholde kontinuitet i den empiriske delen.

Noen ord om uttrykksmåten

I en vitenskapelig avhandling forstår jeg nødvendigheten av å holde en viss «stil³» eller uttrykksform som vi kan forbinde med en kollektiv norm for vitenskapelig arbeid. Men den språklige stilen vil nødvendigvis være individuell, og på den måten være et verktøy for formidling av saksforhold, episoder eller hendinger slik som forfatteren opplever innholdet i budskapet. I tradisjonell forstand vil et sterkt fokus på innholdet av de mellom-menneskelige relasjoner åpenbart være en uvant vitenskapelig tilnærming. For mange kan den språklige stilen virke uvanlig. For meg innebærer den relasjonistiske tilnærmingen til forskningsfeltet flere dristige sprang både vitenskapelig og personlig, men jeg har valgt denne språklige stilen i tråd med temaets særpreg.

Renkema (1993) forklarer individualiteten som ulike forklaringsformer for det samme innholdet. Når et menneske gir uttrykk for en hendelse, kan denne uttrykkes på ulikt vis alt etter hvem som har opplevd hendelsen. Når vi skriver for å formidle et budskap, mener Renkema at hver forfatter har sin stil:

It is possible to say approximately the same thing in any number of different ways. The word `style` is used to denote these `different ways`. This

³ «Stil» er et latinsk ord for fremstillingsmåte eller uttrykksmåte. Begrepet forbindes helst med litterære eller kunstneriske uttrykksformer.

word is derived from the Latin word 'stilus' which means 'pen'. The form of letters is influenced by the way in which a pen (feather quill) is cut, yet it is possible to write the same letters with different pens; the letters only differ in their style. When we examine the use of the word 'pen' in the expression «His pen is dipped in blood», we can see that 'how to write' also means 'how to formulate'. (ibid. s. 97)

Gjennom å ta del i budskapet som forfatteren formidler, kan leseren forstå innholdet og også ta del i bakgrunnen for stemningen forfatteren forsøker å sette leseren inn i. Dette betinger at leseren kan kjenne igjen begreper og begrunnelser for innholdet i budskapet. Å bringe leseren til sin perspektivforståelse er forfatterens utfordring. I vitenskapelig betydning ønsker jeg å påvirke til forståelse uten bevisst å virke provoserende eller sette leseren inn i en irrasjonell stemning. Som annet skrivearbeid betrakter jeg det som utfordrende å finne et begrep som igjen kan defineres som *den vitenskapelige stilen*. Hvor mye av den individuelle vektleggingen kan tåles før det bryter med den vitenskapelige sosiale normen? Hvor strengt skal jeg følge vitenskapelige rituelle normer i vår individuelle språklige form? Språkets symbolske funksjon skal referere til en realitet. Altså skal språket - i en vitenskapelig sammenheng - også sikre en referensiell funksjon.

I samhandling mellom mennesker vil det være til stede ulik grad av empatisk interaksjon. Av ulike årsaker vil vi som lesere og lyttere av livsopplevelser og hendelser, være mottakelige for «budskapene» som er til stede. Vår egen evne til å motta og omdanne budskapene til bevisstgjøring og egen utvikling, avhenger bl.a. av hvor aktuelt og virkelig budskapet er for oss, og hva vi selv kjenner igjen i vår egen kontekst. Slik jeg forstår forskning og forståelse av budskap mellom mennesker, vil kvaliteten også være forbundet med faren for å bli hensatt i stemninger der følelser styrer våre reaksjoner og handlinger. Bildene eller livsopplevelsene som vitenskapsteksten speiler, kan få følelsene til å hensette oss i et ubalansert og ensidig fokus. Dette gir uhensiktsmessig verdi for vitenskapelig arbeid. På den måten kan det subjektive hindre et objektivt innsyn.

I utnyttelse av forskerens egen kontekst og livsopplevelser i samhandling med andre, kan vitenskapsteksten «speile» autentiske bilder til bevisstgjøring og forståelse. Å komme frem til den vitenskapelige teksten kan dermed være som et resultat av samhandling mellom forskeren og den som formidler innholdet av de autentiske bildene. I fortellerens formidling av budskap - der livsopplevelser og hendelser i livet er gitt ut fra en bestemt kontekst - kan resultatet være at

budskapet ikke danner noen form for innsyn i den virkelighet budskapet er ment å gi. I slike tilfeller kan likevel livsopplevelsen eller fortellingen lede forskeren til å se seg selv eller innholdet i budskapet i et annet perspektiv, og muligheter til «perspektivforflytting» og utvidet forståelse. I de senere år har livshistorieforskning fått sin renessanse eller fornying. Gjennom å se på fortellinger som utgangspunkt for laborativt arbeid - i en prosess som kan være med på å gi begrunnet innsyn - kan vi se hensikter og sammenhenger. Ved å lokalisere sosiale strukturer i den konteksten mennesker opplever den, har vi større muligheter til å forstå meningen.

Andrew Sparkes (1995) har forsket på pedagogisk fornying og mulighetene for endringer og forbedringer av læreres arbeid. Han ser muligheten for at menneskers livshistorier og livsopplevelser kan være et viktig bidrag til forbedring/utvikling av samhandlingskvaliteter mellom mennesker:

...that even where active collaboration between storyteller and researcher do not emerge, the contextualisation of the life story within a life history can lead people to see themselves and other in a different ways so as to form the basis for change (ibid, s. 78)

Sparkes drøfter sin forståelse i forhold til annen forskning på området (Widderhoven, 1993, Collingwood, 1946, Gadamer, 1975) der han konkluderer med at mennesker som gjennom sine fortellinger gir uttrykk for livsopplevelser, er individuelle og internt relatert. For meg som forsker i et retrospektivt perspektiv, blir det vesentlig å forstå det andre forteller om sine liv og på den måten være i en interaktiv og empatisk nærhet til de ulike fortellere. På den måten ser jeg mulighet til å ta del i virkeligheten slik fortellerne har opplevd den, og som jeg selv har vært en del av.

Hvordan stiller problemet seg?

Å forske på innholdet i samhandlingsprosesser kan i første omgang forstås som vitenskapelig uforsvarlig. De subjektive begrunnelser av innsikt i forbindelse med følelsesmessige reaksjoner kan - av ulike grunner - ligge mer eller mindre skjult for oss. Vår mentale evne til bevisst eller ubevisst å fortrenge kan være et hinder til å forstå egne reaksjoner. Atferdsmessige unormale og avvikende reaksjoner i forbindelse med følelsespåvirkning kan knyttes til fortregning av opplevelser. Forventninger / forhåpninger i forbindelse med psykososiale behov kan være en del av denne atferden. Slike skjulte og diffuse kommunikative dimensjoner er i første omgang vanskelig å få innsikt i og videre

generalisere. Dermed kan dette virke uoppnåelig å ta del i gjennom metodisk planlegging, innsamling og behandling av data. De individuelle opplevelsene vi har i samhandling med andre, kan dermed virke vitenskapelig ufruktbare. Jeg mener aktørenes «bilder» av livsopplevelser fra felles sosial samhandling kan danne et godt forskningsmessig grunnlag for analytiske rammer for empiri og teoretisk diskusjon spesielt.

Dagens skoleforskning har mer enn noen gang større fokus på skolen som sosialiseringarena. Forskningen dreier seg om skolen som institusjon der mennesker forhåpentligvis samhandler og utvikler hverandre sosialt for å fungere helhetlig som lærere, ledere og elever på en felles arbeidsplass (Tiller, 1990). Forutsetningene for de gode læringsprosesser blir dannet gjennom det nødvendige sosiale fellesskapet i kommunikasjon mellom lærer og elev (Dale, 1989). Det sosialpedagogiske forskningsperspektivet ser elevens sosialisering og utvikling som samhandlingsprosesser mellom eleven og andre i skolemiljøet. At den didaktiske virksomheten tar hensyn til elevens identitet-, norm-, verdi- og holdningsutvikling i sin planlegging av lærings- og undervisningsopplegg (Frønes, 1997, Lave/Wenger, 1991) blir dermed en forutsetning for elevens helhetlige utvikling. Ut fra et psykoanalytisk perspektiv blir det påpekt at skolen er den mest naturlige arena for sosial læring. Skolen gir muligheter for mentalhygienisk forebygging og utvikling. Fra flere hold gis det uttrykk for skolens mulighet til å være en sosial og mentalhygienisk læringsarena for sine elever, der sosialisering, samhandling og elevenes personlige identitetsutvikling får sentral plass (Frønes, 1997, Magnussen 1983, Duesund ,1995, Lave/Wenger, 1991).

Skoleforskning har de senere tiår i større grad konsentrert seg om *det meningsfylte læringsinnholdet for eleven*. Gjennom etnografisk forskning kan vi anvende forståelse og kunnskap til den pedagogiske virksomheten med vekt på verdifulle betingelser i forståelsen for hva som gir individet meningsfull utvikling (Qvarsell, 1994). Fra fenomenologisk forskning har vi muligheter til å finne større forståelse av betingelser for individets motivasjon og hva som er viktige moment for økt tankekraft for læring og kunnskapstilegnelse (Marton, 1998).

I det reformerte skoleplanverk blir det fremhevet viktigheten av å sikre elevens personlige og faglige utvikling. Det endelige reformerte læreplanverket har felles formulert generell del for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Den generelle delen vektlegger å sikre elevens personlige utvikling integrert i fagdelen. Læreplanen danner dermed et individuelt forpliktende grunnlag for utforming av faglige læreplaner og for utforming av fag i grunnskole og videregående opplæring. Barn og voksne skal sikres mulighet til utdanning etter sine

forutsetninger og interesser. Læreplanverket beskriver følgende om elevens personlige utvikling:

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Læreplanverket for den 10-årige grunnskole, 1996, innledningen)

Opplæringens mål er altså å mestre oppgaveløsninger i samarbeid og gjennom samhandling med andre. Videre skal opplæringen være slik at hver enkelt elev får utviklet sin personlige identitet, beholde sin integritet og får utviklet selvtilit til selvstendighet.

Opplæringen må være slik at elevene utvikler motivasjon for å involvere seg i mellom-menneskelige problemstillinger, og videre hjelpe og støtte andre ut fra sin forståelse og sosiale kompetanse. Denne målsettingen betinger en subjektiv tilnærming til eleven. I samhandling med lærer og medelever kan det være mulig å utvikle elevens personlige identitet og selvilde. Gjennom «*nærhet og varme*» - *den mentale omsorgen* - i møtet mellom lærer og elev mener jeg det kan skapes positive relasjoner. Dette gir grunnlag for positive følelser, toleranse og respekt og videre motivasjon for å ta fatt i felles utfordringer. Som det nye læreplanverket innleder med, påpekes det at den pedagogiske virksomheten skal ivareta den enkelte:

«Utgangspunktet for oppfostring er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevens forskjellige interesser og anlegg.»
(Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, innledningen)

Den generelle delen i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen beskriver at større likhet i resultat og bredde i ferdigheter skapes gjennom innsats mot den enkelte elev. I utgangspunktet blir det vesentlig å vektlegge elevens sosiale og faglige kontekst i det pedagogiske arbeidet for å nå de personlige målsettingene for den enkelte. Lærerens forståelse for hva hver enkelt elev har med seg inn i læringssituasjonen av ressurser eller mangler på ressurser og forutsetninger, krever involvering. Med det menes en empatisk forståelse av hva som er årsak til elevens kommunikative reaksjoner og handlinger. Det betyr en samhandling

med eleven der det skapes en trygg atmosfære. Et slikt miljø kan gi elevene mulighet for å uttrykke årsaker og virkninger av de mest nære, viktige og ofte problematiske opplevelser i elevens kontekst.

Mål og hensikt

Det er flere målsettinger som blir helt sentrale. For det første å gjennomføre dette forskningsarbeidet i eget og medaktørers forskningsfelt på en legitim vitenskapelig forsvarlig måte. For det andre å danne grunnlag for å generere hypoteser med innsiktsfull verdi i jakten på å forstå hva som er med på å skape den utviklingsmessige gode samhandlingen mellom lærer og elev. Dessuten er det et håp om at avhandlingen kan komme til nytte for unge mennesker der den gode samhandlingen mellom lærer og elev har betydning for deres liv, og for lærere som kjenner denne virkeligheten tett innpå livet.

Problemstillinger

Hva betyr mellom-menneskelig samhandling mellom lærer og elev som grunnleggende vilkår for læring og utvikling?

Hva konstituerer og hva hindrer god samhandling mellom lærer og elev?

Er lærere og skoleledere bevisst verdien av den gode samhandlingen, og hvordan kommer det til uttrykk?

Kan det utvikles retningslinjer for utøvelse og skjønn for den gode samhandlingen?

Kap. 2 Sentrale begreper

Begrepsavklaringer og avgrensinger knyttet til problemstillingen er med på å tydeliggjøre det teoretiske forskningsområdet. For å gjøre forskningsmessige valg, er det en forutsetning at jeg som forsker har ideer om hva som kan velges ut som avgrensende teoretiske perspektiver og begreper med betydning for en fruktbar forskningsprosess. Mine erfaringer, den sosiale og kulturelle kontekst og førteoretiske forståelse gir prosessen en bestemt forskningsvei. Dette må betraktes som «ståsteder» eller utgangspunkt som gir retning til både metoder, begreper og teorier (Wadel, 1991). I søken og studie av andre forskeres begrepsforståelser og erkjennelser gir dette forventninger til en utfyllende eller ny kunnskap med relevans i forskningstemaet. Dette vil være betydningsfullt for bevisstgjøringen av utfordringer og for utarbeidelse av forskningsdesignet.

Problemstillingen fremhever den mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærer og elev som grunnvilkår for utvikling og vekst. Som en innledning til en flersidig gjennomgang av begrepene, vil jeg kort presisere følgende:

Samhandling mellom lærer og elev har en sosial- og interaktiv karakter. De er interaktører med et preg av empati i et sosial samvær. Noen ganger møter vi begrepet *samarbeid* i møtet mellom mennesker. Min forståelse av dette begrepet er at her er partene gjensidig avhengig av hverandre i arbeidet med å nå et mål eller komme frem til bestemte resultater.

I denne begrepsklargjøringen⁴ vil *samhandlingen*, eller mer presist den *mellom-menneskelige samhandlingen* bli vektlagt som begrep innenfor den pedagogiske virksomheten. Det leder til en forståelse om at perspektivet bringer inn *nærhet og varme* i relasjonen mellom lærer og elev som betydningsfullt for elevens utvikling og vekst. I ulike sammenhenger vil jeg presentere begrepsinnholdet med betydning for det unge menneskets utvikling, for til slutt å gi begrunnelser for avgrensninger i forhold til problemstillingen.

⁴ I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996) blir *samhandling* betegnet som *samspill* med andre i utvikling av identitet og evner. Dette samspillet skjer i et samarbeid om felles oppgaver (generell del). Fuglestad (1993) bruker begrepet *samhandling* om undervisning der lærer og elev i relasjon til hverandre utvikler et mønster for kunnskapsformidling og læring.

Samhandlingsperspektivet i elevens utviklingsprosess

Begrepet *sosial samhandling* kjenner vi igjen innenfor sosiologi og psykologi, men overraskende nok ikke like tydelig innenfor oppdragelse i forbindelse med barn og unges utvikling og vekst - altså den pedagogisk- / didaktiske virksomheten. Begrepet kan kjennetegnes i sosiologien som; gruppeaktiviteter, gruppesamarbeid og i interaksjonelle sammenhenger der mennesker møtes både i formelle og uformelle sammenhenger. I psykologien kjenner vi igjen begrepet i forbindelse med; gruppeterapi, empatiske møter i forbindelse med emosjonell læring og utvikling. I pedagogikken og didaktikken integreres de sosiologiske og de psykologiske perspektivene i læringsprosessen. Vi kan kjenne igjen samhandling som begrep i forbindelse med; relasjoner i klassen som gruppe, mellom elever og i relasjoner lærer og elev. Her møtes ulike kulturer og kontekster i kommunikasjon og utveksling av erfaring og opplevelser. I forbindelse med barnet og de unges utvikling og vekst er det knyttet stor oppmerksomhet til hva og hvilke verdier samfunnet tilfører individet. I denne prosessen blir det lagt vekt på individets muligheter for å ta imot læring, og betingelser for tilrettelegging av utvikling.

Samhandling i et psykologisk perspektiv

Med psykologi menes den vitenskapelige forståelse av mennesker og dyrs atferd. Under forskjellige betingelser⁵ forsøkes det å finne lovmessigheter for denne atferden. Ut fra et psykoterapeutisk perspektiv blir sosial samhandling betraktet som en del av lærerens og skolens mentalhygieniske arbeid i forbindelse med læring og utvikling (Magnussen, 1987, Auestad, 1992). Selv om psykiatrien ser den sosiale samhandlingen som en del av det terapeutiske behandlingsarbeidet, er det i menneskets utviklingsprosess et spørsmål bl.a. om menneskesyn og samfunnssyn.

Innenfor humanistisk psykologi er det tradisjon for å se mennesker som ressurs i møtet med hverandre, der utvikling av mennesket er basert på gjensidig likeverd, toleranse og respekt. Dette menneskesynet (Braaten, 1988) gir tydelig uttrykk for at mennesker i sosial samhandling også kan være en ressurs for; autensitet, bevissthet, selvaktualisering, kreativitet, personlig vekst, humanistisk psykoterapi, konfluent oppdragelse, verdier, identitet og kjærlighet (ibid, s. 65).

⁵ Individets forestillinger / forventinger, følelser, ulike kommunikative handlinger mellom mennesker med påfølgende reaksjoner.

Et utgangspunkt for de mentalhygieniske verdier er at menneskene i et psykologisk perspektiv er like. Ulike oppvekstvilkår og forutsetninger i det samfunnet vi befinner oss, er ofte forskjellige, men vi har det meste felles. I sin ytterlighet kan f.eks. mennesket av ulike årsaker ha tanker om å ta sitt eget liv. Smerter er så uoverkommelige at vi kapsler oss inn og får problemer med å omgås andre. I samhandling og samarbeid med nettverket⁶ kan terapeuten være med å hjelpe individet for komme ut av vanskene og videre sette den unge i stand til å være i sin egen utvikling.

I det psykologiske perspektivet forstår jeg den sosiale samhandling også som en del av en «psykodynamisk» prosess der mennesker utveksler og utnytter andres erfaringer i sin egen utvikling. I forbindelse med terapi betyr psykodynamikk at mennesker har følelser i seg og med seg inn i relasjonene til hverandre som viktige bidrag til innsikt og utvikling. Auestad (1992) ser dette i en samhandlings-terapeutisk sammenheng når hun refererer til en av Freuds viktigste tanker;

«Hans teorier innebar at vi mennesker er i samme bås, at det slett ikke er slik av det finnes noen bare syke og noen helt friske, noen sunne og noen nevrotiske, noen helt gale og noen alldeles fri for galskap. Psykens dynamikk gjelder oss alle» (ibid, s.922).

Med dette som utgangspunkt nærmer dette psykologiske-/ teoretiske perspektivet seg forståelsen for i hvilken sammenheng begrepet *sosial samhandling* har tilhørighet til pedagogisk virksomhet. Her ligger grunnlaget for emosjonell læring. Auestad (1992) mener at *emosjonell læring* er tuftet på det psykodynamiske begrepet i et menneskesyn og faglig syn. Hun mener her læring med grunnlag i tilknytning, erfaring, opplevelse og selvstendig tenkning. Hun stiller spørsmål om ikke all læring er emosjonell. Kan noe læres uten at følelsene er involvert? Noen kan lære uten at følelsene har noen dominerende og tilsynelatende betydning. Med intellektet og forstanden kan man lære utenatt og reprodusere andres viten, men det kan stilles spørsmål ved verdien av denne form for kunnskap i egen anvendelse og i samhandling med andre ⁷ (Dreyfus/Dreyfus, 1999, Sivertsen, 1996). Slik jeg kan forstå emosjonell læring, stilles det forutsetninger til læreren som ressurs i de tette interaktive møtene med elevene. Denne forutsetning betyr at læreren må ha en intuitiv forståelse for hva som skal til for å støtte eleven i sin utvikling. På ett eller annet vis må læreren ha tilegnet seg en erfaring som blir synlig og merkbar i kommunikasjon og i hand-

⁶ Barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT).

⁷ Se Dreyfus, H&S (1999): *Mesterlære og eksperters læring* art. i Nielsen / Kvale (1999): *Mesterlære*. Sivertsen, J., 1996: «Vitenskap og rasjonlitet», kap.5, «Forståelse av tekst og handling»

linger overfor elevene.

Pedlers (1974) teori om overføring av læring bruker begreper som *grunn* og *dyp* læring. Dypnivået er nivået for *overføring* av kunnskap eller *anvendelse* av kunnskap. Begrepene, faktakunnskapen og ideene er her etablert som kompetanse og kan overføres til beslektete læringssituasjoner. Når kunnskapen blir redskapet for utvikling og mestring av nye situasjoner, vil målet for læringsprosessen være nådd, kunnskapen er integrert som en del av følelsene, reaksjonene og handlingene. Det er på dypnivået anvendelse av erfaring og kunnskap jeg mener læreren må befinne seg som ressurs i den sosiale og emosjonelle samhandlingen med elevene.

Sosial samhandling forutsetter sosial ekspertise hos læreren. Handlingene må avspeile seg i lærerens pedagogiske handlinger og i kommunikasjon med eleven.

Den *intuitive sosiale forståelsen* dreier seg om de spontane handlingsgrep som forbindes med hva eksperten spontant utfører innenfor sitt fag. For oss utenfor denne ekspertisen handler eksperten spontant uten tilsynelatende vurderinger. Uviklingen til intuitivitet betegner Dreyfus' (1999) som en prosess over flere stadier på flere nivå. De laveste stadier omhandler læringsprosessen der læreren demonstrerer og handler uten å ta hensyn til elevens kontekst. Alt læres ut fra regler. Eleven lærer ut fra bestemte system - som når vi følger programmet i et dataprogram (ibid, s. 53). Stadium 2 og 3 (*viderekommen nybegynner* og *den kompetente*) er nivåene fra å reprodusere til å oppleve mening og videre den begynnende frigjøring fra regler og inn til selvstendige valg. På grunnlag av å forstå og se mening og hensikt med reglene opparbeides erfaring til selv å ta avgjørelser som er kompetente i forhold til situasjonene. De to siste stadiene (*den dyktige* og *eksperten*) er nivåene for selvstendighet. Her vil den dyktige være fordypet i sine vurderinger av hvilke løsninger som gir det beste resultat, mens eksperten ikke bare vet hva som skal til for å lykkes. Eksperten vet også hvordan situasjonen skal løses.

Den sosiale samhandlingen i det psykologiske perspektivet dreier seg også om at læreren har den *intuitive følelsen* av hva som er de riktige tiltak og kommunikative handlinger. Sammen med elevene vekkes følelser og reaksjoner som utløser respons hos den læreren som vet hva som skal til og som handler ut fra forståelsen. Tiller (1993) mener både skolen og læreren må tilrettelegge for at det gis rom for sosiale handlinger i klasserommet.

«Læreren må kunne se ansiktene til elevene i klassen, og de må bry seg om

det de ser. En tåre som skyndsomt tørkes bort. Redde blikk. Eller gnisten og lyset i ansiktene. Dette møtet handler om langt mer enn metodikk og håndgrep» (ibid, s.169).

I klasserommet forekommer det at eleven har behov for en lærer som er til stede for dem. I emosjonelle sammenhenger forstår jeg det slik at følelser og handlinger blir tatt hensyn til i en dynamisk sammenheng og tilpasset idealer og mål for utvikling og vekst.

Samhandling i et sosiologisk perspektiv

Med sosiologi forstår jeg læren om de samfunnsmessige forhold⁸ mellom mennesker. Begrepet *interaksjon* eller *sosial interaksjon* er et sosiologisk begrep som betegner enhver form for direkte kommunikasjon mellom to eller flere personer. Dette er en kommunikativ handling der det utnyttes språk, mimikk, gester og symboler i interaksjonen. Ut fra et sosiologisk perspektiv kan dette begrepet forståes som sosial samhandling eller bare samhandling. I avhandlingen veksles det mellom å bruke uttrykket «*interaksjon*» og «*sosial samhandling*» eller bare «*samhandling*»- og endelig «*mellom-menneskelig samhandling*».

Skolesamfunnet er naturlig nok den arena der barn, unge og voksne gis mulighet for sosialisering, og dermed også skaffe seg utgangspunkt for samhandling. I et sosiologisk perspektiv betegner sosial samhandling de sosialiseringprosesser vi setter barn og unge inn i. Samhandlingen inneholder alle bevisste og ubevisste mekanismer som påvirker individets personlige utvikling. I ulike sosiale miljøer og på ulike sosiale arenaer får samhandlingen forskjellig innhold. Innenfor sosiologien betegnes disse ulikhetene som enten formelle eller uformelle *sosialisatorer*. Formelle sosialisatorer er familien, skolen, barnehager, barne- og ungdomsinstitusjoner. De uformelle er venner, naboer, massemedier. I en kontekst preget av sosial samhandling blir det skapt forventninger som er med på å forme den unges utvikling og videre legge betingelser for utvikling (Bunkholdt, 1994). Berger & Luckman (1979) betegner de ulike sosialiseringsmiljøer som to forskjellige former for sosialisering med ulike betydning for den personlige utvikling. De skiller mellom primær -og sekundærsosialisering. Primærsosialiseringen er den første og mest gjennomgripende oppdragelsen og påvirkningen som former personligheten. Sekundærsosialiseringen er senere påvirkningsprosesser som bygger på det primære, og som har som mål å styre individet inn i nye roller og funksjoner. Familien har tradisjonelt hatt an-

⁸ Hvordan samfunnet er organisert, samfunnets kulturelle kontekster, levere regler, normer og moral.

svaret for denne primærfunksjonen. I vårt samfunn mener Haugstveit (1979) at det har skjedd en forskyvning av sosialisersingsansvaret. Nærings- og samfunnsstruktur har forandret seg med den følge at familien har blitt utarmet som oppdragerinstitusjon. I stedet tar de sekundære sosialisatorer over. I dagens samfunn får de formelle sosialisatorer (skoler, skolefritidsordningen, barnehager) i større grad ansvaret for primærsosialiseringen gjennom de sosiale samhandlingsprosesser (ibid, s. 107-204).

Det virker som et paradoks at effekten av et konkret innhold i den sosiale samhandlingen er mangelfullt uttrykt. Begrepet får et diffust innhold, men det gis samtidig uttrykk for at de sosiale samhandlingene har basal verdi for de unges utvikling og vekst. Sosialisering, og dermed sosial samhandling, refererer til aktiviteter i kommunikative handlinger mellom mennesker der individene utvikler sin identitet og unike personlighet. I søken etter å forstå hva de fundamentale sosialiseringssprosessene har av konkret innhold, er det vanskelig å finne forståelse for dette innenfor det sosiologiske fagfeltet. Frønes, 1994, påpeker sosiologiens oppmerksomhet rettet mot *grupper* i samfunnet, og sosialiseringens betydning for grupper av mennesker. Forskning har rettet oppmerksomhet mot det sosialpedagogiske arbeidet i skolen, der barn og unge lærer i visse sammenhenger uten at det har generert noen form for klar sosialiseringsteori i forbindelse med læring.

«Sosialisering dreier seg om hvordan vi utvikles, og om hva vi utvikles til. Sosialiseringssanalyse kan ikke avgrenses til hvordan menneskers fortid har formet dem, sosialisering dreier seg også om hvordan man skal møte framtida» (ibid, s. 20).

Utfordringen blir å forstå hva sosial samhandling som sosialiseringssprosess har av betydning for formingen av barn til unike individer innenfor en bestemt kultur i samfunnet.

Samhandling i et pedagogisk perspektiv

Begrepet «*pedagogikk*» blir definert som læren om oppdragelse og undervisning⁹. Begrepsinnholdet i det svenske begrepet «å *fostra*» ligger nært opp til det vi på norsk vil uttrykke som *oppdragelse*. Det har til hensikt å overføre verdier og kunnskaper om hvordan ting skal gjøres, eller hvordan ting henger sammen. Fostringen har dermed å gjøre med hvordan den atferd skal være som et resultat av fostringen, som; vaner, ferdigheter, oppfatninger og måter å tilnærme seg oppfatningene, dvs tanke- og opplevelsesinnhold. For å utdype begrepet *samhandling* med betydning for vekst og utvikling i et pedagogisk perspektiv, blir det nødvendig å vise innsikt i hva som skaper forståelse for begrepet i forbindelse med elevens læring og lærerens undervisning.

Pedagogikken støtter seg også til andre vitenskaper i forståelsen bl.a. for hva som kan være viktig for utvikling og vekst i et sosialt samhandlingsperspektiv. *Pedagogisk psykologi* og *pedagogisk sosiologi* bidrar til denne innsikten.

Samhandling i et pedagogisk psykologisk perspektiv

For å forstå sin egen aktive funksjon som oppdragere støtter pedagogen seg til de psykologiske teorier om hvordan læring og utvikling skjer, og hva som skal til for å fremme læring og utvikling gjennom undervisning (Næss, 1974). I lærerens egen profesjonsutvikling til faglige identitet og bevisstgjøring vil pedagogisk psykologi være et bidrag til å synliggjøre den enkelte pedagogs forståelse av utviklingsteori. Med andre ord er det snakk om å anvende psykologisk kunnskap i samhandling med barn og unge på en måte som fremmer vekst og utvikling (Evenshaug / Hallen, 1993, Einar Næss, 1984). Psykologien har tilført den pedagogiske virksomheten stor og nødvendig kunnskap om barn og unges læring og utvikling ut fra hvilke stadier og faser de befinner seg. Piaget, Freud, Eriksson og Vygotskij har bidratt med kunnskaper om betingelser for naturlige og avvikende utviklingsprosesser hos barn og unge. Disse legger særlig vekt på aldersspesifikke faser, hva som forventes av barn på ulike nivå og utviklings-trinn. Her formidles innsikt i kriser og utfordringer barn og unge er i og som læreren i sitt arbeid kan gjenkjenne. Denne kunnskapen omsatt til handlingskompetanse gir grunnlag for lærerens stimuleringstiltak og didaktiske opplegg i den pedagogiske hverdag (Eide / Winger, 1997). Nyere forskning i utviklingspsykologien påpeker at mennesker utvikler seg i samhandling med andre i sta-

⁹ Begrepet har sitt utgangspunkt i det greske uttrykket; *paidagogike* og betyr *tillvägagångsätt, som praktiseras i fostran och utbildning* (Pedagogisk oppslagsbok, 1996).

dige foranderlige materielle, sosiale og kulturelle kontekster (Doverborg / Pramling, 1995). Forståelsen peker i retning av at interaksjonen, relasjonene og dermed den sosiale samhandlingen har fått utviklingspsykologisk større betydning. Dermed er det større bevissthet for at begrepet *sosial samhandling* har utviklingsmessig påvirkning til utvikling og vekst.

Samhandling i et pedagogisk sosiologisk perspektiv

Innenfor *pedagogisk sosiologi*¹⁰ finner jeg en begrepsforståelse for den sosiale samhandlingens betydning for utvikling og vekst. Den sosiale samhandlingen innebærer - i det sosiologiske perspektivet - en søken etter sammenhenger, mening med livet, tilhørighet, selvfortolkning, utvikling av selvbildet og identitet og mestring. Identitet og en positiv selvfølelse gjennom samhandling med andre er en viktig basis for læring og trivsel. Pedagogikken høster kunnskap fra sosiologiens erfaringer om sosialiseringens prosessens betingelser for det pedagogiske - sosiologiske innhold og struktur. Pedagogisk-sosiologi bringer forståelse for at sosialiseringens prosessen innebærer komplekse sammenhenger for barn- og unges oppvekstvilkår. Sosiologien bygger på det teoretiske perspektiv som ser sosialiseringens prosessen som en sosial samhandling mellom individene og mellom individet og samfunnet (Eide/ Winger, 1997).

Nettopp fordi fostring innebærer en stor variasjon av betingelser av psykologisk og sosial karakter, får *pedagogisk filosofi* stor vekt i utvikling av læringsteorier i forbindelse med elevers læringsprosess.

¹⁰ Betegnes også som *utdanningssosiologi*, *skolesosiologi*. Utdanningssosiologien betegner de formelle organiseringer av oppdragelses -og utdanningssystemet. Skolesosiologien omfatter grunnskolen- og videregående skoles struktur og innhold.

Kap. 3 Avgrensninger

I dette kapitlet vil jeg sette samhandlingsperspektivet inn i en utviklings- og vekstsammenheng. Her gir jeg en avgrenset førteoretisk begrunnelse for betydningen av mellom-menneskelig samhandling mellom lærer og elev i lærerens pedagogiske arbeid.

Læringsprosessen - et analytisk begrep

Gjennom skolepolitiske pålegg, læreplaner og lovverk legges føringer for hva skolen skal inneholde og bety for elevens utvikling og vekst. De pedagogiske og didaktiske valg som tas av skolen og den enkelte lærer, er bygd på tolking og forståelse av disse skolepolitiske føringer. Dette er også med på å prege læringsprosessen for eleven. Læreren planlegger, gjennomfører og evaluerer sin undervisning mer eller mindre i samhandling med eleven. Påvirkning av elevens læringsprosess med betydning for utvikling og vekst, må sees i sammenheng med skolens totale forståelse og holdninger til hva som skaper opplevelsen av læringsutbytte for eleven. Her vil også lærerens intuitive pedagogiske handlinger være avgjørende for den støtte som gis til elevene. Dermed aktualiseres avgrensningen til å gjelde *skolen som pedagogisk institusjon, den enkelte lærer og eleven*. Læreprosessens innhold fra *et skolepolitisk perspektiv* ligger i skoleplaner, læreplaner, målsettinger, skolestruktur, ressursutnyttelse og på denne måten preger dette skolens agenda mer eller mindre. *Fra et lærerperspektiv* er læreprosessens betinget av den enkelte lærers forståelse av læreplaner, pedagogisk / didaktisk grunnsyn ut fra læringsteori, og *muligheter* for å være profesjonell og intuitiv ut fra sin egen pedagogiske forståelse.

Avhandlingens empiri vil forhåpentligvis bl.a. bidra med analytisk forståelse av hva som bevisst bør vektlegges i samhandlingen mellom elev og lærer ut fra et *elevperspektiv*.

Fra læringsprosess til «utvikling- og vekstprosess»

Problemstillingen flytter begrepet om *læring og læringsprosess* til elevens *utvikling og vekstprosess*. Avgrensningen betyr ikke et motsetningsforhold til læring, men et endret fokus fra den eksplisitte kunnskaps- og faktalæring til en implisitt læringsprosess. I dette fokuset er kommunikasjon og sosial samhandling med på å sikre en helhetlig utvikling og vekst.

Psykologiens faglige tradisjon har bidratt til innsikt i å forstå viktige sider ved læring som begrep. Å overføre denne teoretiske innsikten til læring og utdanning blant mennesker i samhandling med hverandre, er forbundet med ulike bevisste og ubevisste utfordringer. Avgrenset til elevens utvikling og vekst dreier det seg ikke om den antisubjektive forståelse av læring som begrep, men om elevens utvikling og vekst både personlig og kunnskapsmessig. Å *anvende* psykologisk teori på pedagogisk virksomhet krever bl.a. kompetanse i å ta utgangspunkt i elevens kontekst. Den levende og pluralistiske konteksten som eksisterer blant elever i klasserommet, utfordrer lærerens handlingskompetanse i å sette elevens behov inn i bestemte sammenhenger med betydning for å fremme utvikling og vekst.

Når Bruner (1997) omtaler den sosiale samhandlingen som; «*at lærere og elever kommer sammen for å foreta den viktige, men mystiske samhandlingen som vi så glatt kaller «utdanning».....(ibid, s. 71)*», mener han, slik jeg forstår det, at i denne samhandlingen foregår det læring og utdanning i skolesammenheng. Bruner (1997) beskriver det «foreliggende problem» som læringsoppgaven. Dette foreliggende problemet blir grunnlaget for samhandlingen mellom lærer og elev. Denne samhandlingen om læringsoppgaven er alltid til stede og skaper en intersubjektiv utfordring for læreren uttrykt som: «hvordan kan jeg nå barna?» eller av eleven uttrykt som: «hva er det læreren vil frem til»? Denne intersubjektive opptattheten i møtet mellom lærer og elev - å sette den andres bevissthet i fokus for utdanning - mener Bruner har vært oversett inntil det siste tiåret. Forskingen har i de senere 10-år hatt større fokus på den sosiale samhandlingens verdi i forbindelse med situert læringsverdi, den didaktiske kontekstuelle oppmerksomheten rettet mot eleven, mentalhygieniske verdier i forbindelse med emosjonell læring og de fenomenologiske verdier for læring og utvikling (Braaten, 1988, Auestad, 1992, Magnussen, 1987, Marton, 1998, Tiller, 1995, Lave / Wenger, 1994, Adalsteinsdottir, 1997, Alexander, 1992, Cooper / McIntyre, 1996). På denne måten har både psykologisk og pedagogisk /didaktisk forskning gitt den lærende større oppmerksomhet rettet mot både personlig utvikling og vekst.

Bruner (1997) mener - i likhet med læringssynet som preget utdanningen for bare et par tiår siden - at antisubjektive behaviorister overså verdien for utvikling gjennom interaksjonen mellom lærer og elev:

«... er vår interaksjon med andre sterkt påvirket av våre dagligdagse intuitive teorier om hvordan andre bevisstheter fungerer. Disse teoriene blir

sjelden gjort eksplisitte, de er allestedsnærværende, men det er først nylig at de er blitt gjenstand for intense studier» (ibid, s. 72)

Fra «sosial» samhandling til «mellom-menneskelig» samhandling

Fokuset for læring er i avhandlingen satt på det kommunikative innholdet og utbytte av samhandlingen med verdi for elevens utvikling og vekst. Dette kan betraktes som en implisitt veg frem til kunnskap og intellektuell læring der elevens personlige utvikling av identitet og selvfølelse har likeverdig status med elevens kognitive utvikling. Slik jeg forstår Bruner (1997), skiller han ikke mellom samarbeid og samhandling i det sosiale samspillet mellom lærer og elev for å nå klare kognitive mål. Innholdet og virkningen av disse prosessene er ikke tydelige, men innbakt som *viktige handlinger* mellom lærer og elev. I denne interaksjonen skjer den ”mystiske” samhandlingen rettet mot det foreliggende problem. Samhandling mellom lærer og elev om læringsoppgaven innebærer at begge har forventninger til at de på en eller annen måte gjensidig skal være bevisst hverandres bevissthet om det foreliggende problem - nemlig læringsoppgaven (ibid, s.71). I forskningen leter jeg etter *innholdet* i den mellom-menneskelige samhandlingen. Dermed aktualiseres spørsmålet i problemstillingen hva konstituerer eller hindrer den gode samhandlingen, og er i tilfelle disse handlingene grunnleggende forutsetninger for elevens utvikling og vekst.

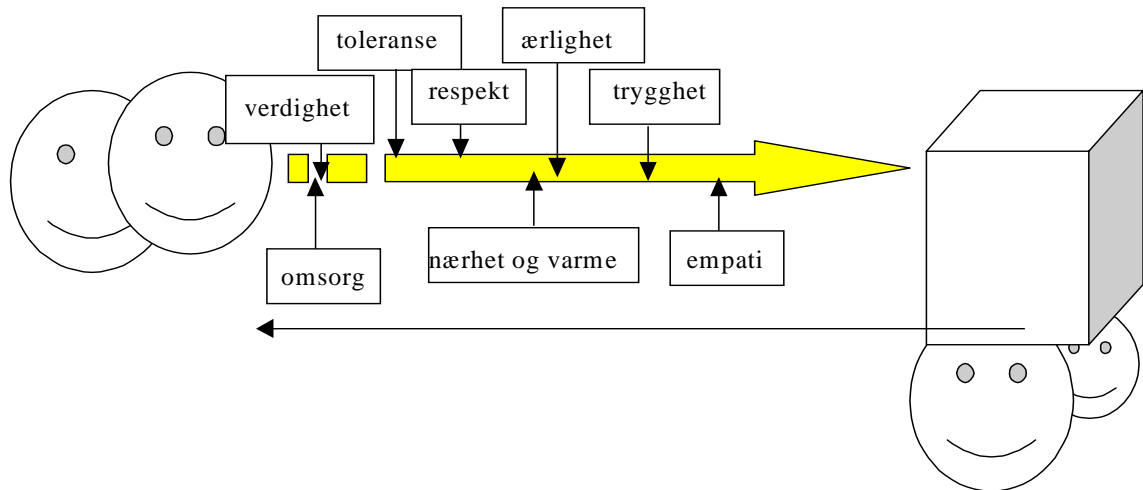
Begrepet «*mellom-menneskelig samhandling*» defineres som den «nære og varme» samhandling mellom den voksne læreren og eleven. Med andre ord vil fokuset belyse hva elevens egentlige bevissthet dreier seg om¹¹, og hva mellom-menneskelig samhandling kan tilfredsstillende av behov for utvikling og vekst.

¹¹ Elevens bevissthet dreier seg om et konteksttuelt, fenomenografisk og ontologisk utgangspunkt.

Modell 1 viser prosessen *Mellom-menneskelig samhandling* og *Samarbeid*:

Mellom menneskelig samhandling

Samarbeid



Modell 1: Prosessen mellom-menneskelig samhandling og samarbeid.

Som jeg tidligere har begrunnet, innebærer begrepet *mellom-menneskelige samhandling* en sosial prosess der det gis rom for kommunikative handlinger med en karakter av *nærhet og varme*. For noen antas det å være avgjørende viktige - grunnleggende vilkår - for utvikling og vekst. Når de grunnleggende vilkårene («respekt», «verdighet», «toleranse».....) er tilfredsstilt i prosessen, gjennom «nærhet og varme», «ærlighet» og «mental omsorg», har jeg en forståelse av at *Samarbeid*, en interaksjon mellom lærer, elev og læringsoppgave, får større oppmerksomhet. Jeg antar også at denne prosessen kan være en reversibel prosess med samme kommunikative innhold som er nødvendig for å holde den personlige utviklingsprosessen og den kognitive fakta- og kunnskapsprosessen ved like.

Dagens samfunn har utbredte trekk som bevisst gjør menneskene opptatt av ting på bekostning av de mellom-menneskelige verdier. Vår sivilisasjon og medie-fokuserte samfunn fetisjerer teknikker der kjærligheten blir absorbert av ting på bekostning av et menneskeverdig liv (Dale, 1986, Aasen, 1993, Imsen, 1998, Bunkholt, 1994). For mange gir dette en opplevelse av mellom-menneskelig distanse som vi forbinder med sosial *kulde*. På samme måten som kulden er et grunntrekk ved sivilisasjonen, utgjør den mellom-menneskelige *varmen* et positivt grunnelement for menneskelighet. Ved å være klar over betydningen av den rasjonelle kulden mellom mennesker, kan vi være i stand til å forhindre dens betydning for mellom-menneskelige relasjoner. Dermed forstår jeg også at be-

tydningen av varme og nærhet mellom mennesker også kan betraktes som grunnvilkår for positive relasjoner. Adorno (1972) mener *varmen* mellom mennesker som uttrykk for ømheten mellom mennesker og som er basert på tiltrekning og spontan attraksjon, ikke er en strategisk utnyttelse av den mellom-menneskelige varmens betydning, men heller en empatisk forståelse av varmens mening for den mellom-menneskelige samhandling. Denne varmen kan vi forbinde med de grunnleggende verdier for menneskenes estetiske erfaringer og som det særegne med mennesket. Det er nærliggende å oppfatte menneskers lengsel etter nærhet og varme som en pedagogisk-didaktisk og oppdragende utfordring. Mange vil nok være skeptisk til å utnytte denne dimensjonen strategisk i samhandling mellom mennesker. Får denne samhandlingen innhold av følelsesmessige overvekt i form av nærhet, kan dette skape skepsis og dermed virke mot sin hensikt. Innholdet i begrepet *mellom-menneskelig samhandling* når det gjelder *nærhet og varme*, ligger nærmere det jeg omtaler som *mental omsorg og empati*.

Vetlesen (1994) mener empatievnene er menneskets grunnleggende følelsesmessige evne. Han stiller spørsmål om hvorfor denne grunnleggende evnen ikke forbindes med begrepene *kjærlighet* eller *medlidenhet*. Kjærlighet er eksklusiv og dermed ekskluderende. Den er rettet mot den ene eller noen få, og for disse er kjærligheten og dermed den inkluderende opplevelsen av kjærlighetens varme og nærhet selektiv og forbeholdt den man elsker. Kjærligheten blir derfor aldri et profesjonelt pedagogisk foretakende. Hva er varme og nærhet i forbindelse med medlidenhet? Hvorfor kan ikke dette være en grunnleggende følelsesmessig evne? Medlidenhet er også selektiv, men på en annen måte enn hva kjærlighet er i forholdet mellom mennesker. Medlidenhet oppstår under forutsetning av at den andre oppleves å lide, er i nød eller trengende. Nærhet og varme i denne form for sosial samhandlingen er ment å lindre eller redusere den andres tilstand av å lide. Den empatiske evnen er dypere og bredere enn medlidenhet og den empatiske evnen favner videre enn kjærligheten. Den empatiske evnen i mellom-menneskelig samhandling dreier seg om å gi mental omsorg på en slik måte at den andre opplever trygghet og tillit. Den gir opplevelse av respons og å bli tatt hensyn til på en slik måte som gir følelsen av at den andre ønsker å forstå senderens bevissthet. Dermed kan den føre til kommunikative handlinger der hverandres bevissthet kan bli hver enkelt bevisst. Dette gir igjen grunnlag for en kommunikativ utvikling i handling der kognitive etableringer om identitet, selvbylde og intellektuelle forutsetninger blir vasket frem, styrket og utviklet.

Mellom-menneskelig samhandling og didaktikk

Didaktikk er avledet av det greske uttrykket *didaskhein* og forbindes med vår tids organisering av ”å lære fra seg”, ”undervise”, ”klargjøre” eller ”bevise”. Foruten en generell forståelse av didaktikk, er begrepet blitt definert inn i spesielle former for pedagogisk virksomhet¹². Innenfor det didaktiske arbeidsfeltet legges det til rette for prosessene der *hvilket innhold* (faglig og pedagogiske), *hvordan* og *hvorfor* skal være bestemmende for den pedagogiske virksomheten. De senere 10-årene har didaktikken fått større oppmerksomhet rettet mot et mer spesifikt innhold.

I forbindelse med begrepet mellom-menneskelig samhandling, vil det her bli rettet fokus på relevansen til *nærhet og varme, mental omsorg og empati* i et didaktisk perspektiv. Hensikten med undervisning og dermed didaktisk virksomhet er de målrettede aktiviteter for å utvikle læring hos elevene. Forutsetningene er at lærer og elev samhandler på en slik måte at begge har et felles utbytte av undervisning og læring, og at undervisningen fungerer kommunikativt mellom partene (Dale, 1989, s. 43). Dale (1989) mener målrettet undervisning innebærer målrettet læring gjennomført med didaktisk rasjonalitet. Det eksisterer didaktisk rasjonalitet dersom det er et indre samspill mellom lærerens aktiviteter og elevens aktiviteter i forhold til undervisningens hensikt. Altså blir det viktig å opprette en indre funksjonell relasjon mellom lærerens og elevens aktiviteter i undervisningen. Dale (1989) betegner samspillet mellom lærer og elev som didaktisk rasjonelt når aktivitetene dreier seg om en felles hensikt om læringsmål. Dersom dette indre samspillet om felles mål ikke er til stede eller at fraværet av samspillet vedvarer - og vedvarer som en psykisk struktur (ibid, s. 44) - er interaksjonen didaktisk irrasjonell. Dersom læreren ikke gir den irrasjonelle situasjonen oppmerksomhet og «behandling», opparbeides grunnlag for konflikt i samhandlingen mellom lærer og elev. Det er i dette behandlingsperspektivet eller det didaktiske tiltaksperspektivet jeg mener tilknytningen til den mellom-menneskelige samhandlingen er med på å utløse forståelse for rasjonelle tiltak.

For å oppnå en felles bevissthet (Bruner, 1997) eller et indre samspill (Dale, 1989) mellom lærer og elev, er det en forutsetning at den mellom-menneskelige samhandlingen har en gjensidig gyldighet for begge parter. At begge kan oppleve og føle autonomi og subjektivitet i det gjensidige empatiske møte. For å

¹² Utover den generelle didaktikken har utviklingen av innholdet nærmet seg både fagene (fagdidaktikk) og elever med spesielle forutsetninger (spesialdidaktikk).

forklare denne interaksjonistiske gyldigheten tar Dale (1989) utgangspunkt i Skjervheims (1968) essay, «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi». Problemet har i hovedsak to vesentlige dimensjoner. Dette gyldighetens interaksjonistiske virkelighetsproblem dreier seg om lærerens didaktiske og epistemologiske forhold til det foreliggende problems innhold, i motsetning til lærerens filosofiske forhold til undervisningsinnholdet. Problemet er nettopp (i det epistemologiske perspektivet) forskjellen mellom å vise og handle ut fra forståelsen om eleven som subjekt der lærerhandlingene dreier seg om å *overbevise*, eller at elevene er objekt der det dreier seg om å *overtale*. Å overbevise ut fra subjektive undervisningshandlinger dreier seg om å redegjøre, argumentere og drøfte det foreliggende problem der begge er gjensidig oppmerksom på hverandres gyldighet og bevissthet. Her forutsettes det didaktiske handlinger i en felles kommunikasjon der begge opplever et indre samspill som dermed fungerer oppdragende og utviklende for begge parter. Å betrakte eleven som *objekt* kan oppleves som et emosjonelt spill eller manipulasjon med følelser, der læreren føles som falsk og uærlig i sin hensikt med undervisningshandlingene. De «samtaler» læreren har med eleven er ikke en opplevelse av at læreren «er med», men læreren bruker den tilsynelatende varmen i samhandlingen til å få sporet handlingen inn på sine premisser. Elever kan oppleve denne formen for samhandling som et «skjult» maktbruk der læreren utnytter samhandlingen instrumentelt til sin fordel.

Å skape gode og gyldige kommunikative handlinger er lærerens ansvar i den didaktiske undervisningsprosessen. Fuglestad (1997) nærmer seg den empatiske forståelse i sin refleksjon om samhandlingen mellom lærer og elev når han uttrykker det slik: «*Læreren sin yrkeskompetanse er eit relasjonelt fenomen*» (*ibid*, s.145). Denne kompetansen - mener Fuglestad (1997) - må utvikles gjennom en prosess sammen med den andre parten i samhandlingen. Lærerens kompetanse i å nå frem til elevens bevissthet og indre stemning, skjer ved at læreren kan utvikle didaktiske tiltak gjennom sitt møte med eleven. Slik jeg ser det, kan lærerens didaktiske læring i møtet med eleven skje ved at læreren kan lytte med en empatisk nysgjerrighet til eleven og videre utnytte dette i sitt ærlige didaktiske arbeid.

Tiller (1997) mener didaktiske rasjonelle handlinger dreier seg om en trinnvis progresjon der første del i prosessen dreier seg om dele erfaringer, bli kjent med hverandres kontekst. Gjennom «*løs prat om erfaringene*» (*ibid*, s.21)» metter man situasjonen med erfaringer: «*Praten inneholder den viktige sosiale dimensjonen, den varme nerven i en læringsprosess*» (*ibid*, s. 21). Selv om Tiller (1997) ser denne prosessen i et lærer / lærer-perspektiv, er dette også et ut-

gangspunkt for å skape grunnlag for *det indre samspillet* mellom lærer og elev - slik jeg ser det. Det dreier seg om å ta utgangspunkt i elevens erfaringer - gjennom samtalen - og gjennom de mellom-menneskelige handlingene. Dette kan være med på å danne gyldig samspill mellom lærer og elev, og videre som gyldig didaktisk utgangspunkt (Tiller, 1995, s. 39).

I et vitenskapelig forskningsperspektiv stiller Adalsteinsdottir (1998) seg spørsmålene:

Hva er viktig i samspillet mellom lærer og elev?

Hvilken innflytelse kan det ha hvis læreren gir seg tid til å høre på elevene, hva de virkelig sier om det som er viktig for dem?

Med disse spørsmålene som utgangspunkt refererer hun til senere forskning gjennomført i England og Island. Samspillet mellom mennesker består av mellom - menneskelige kommunikative handlinger og reaksjoner. Adalsteinsdottir (1998) påpeker at viktigheten for en god mellom- menneskelig interaksjon er at partene som opplever interaksjonen forstår handlingene og reaksjonene. Det blir også gitt uttrykk for at selv om kommunikasjonen foregår ved ord, kroppsspråk og ansiktsuttrykk, må dette vise at partene i den mellom-menneskelige interaksjonen er følelsesmessig til stede både fysisk og psykisk. Dersom en lærer f.eks. er anspent og urolig i sitt møte med eleven, kan det føles som om læreren ikke er tilgjengelig. En avslappet voksen lærer betyr at læreren er behagelig å være nær, at kroppsspråket (ansiktsbevegelser, blikk-kontakt....) viser vilje til kommunikasjon. Psykisk åpenhet mot den man kommuniserer med viser engasjement og har positiv betydning for tillit og trygghet.

Undersøkelser viser (Alexander, 1992) at samspillet mellom lærer og elev har stor innflytelse på elevens læring. Det refereres til at det foregikk mye samspill, men mye verdifull tid gikk med til læreroppgaver (daglige plikter og rutiner) med liten betydning for utvikling og vekst hos eleven. Undersøkelser, Cooper / McIntyre (1996), viser at læring kan styrkes gjennom å forstå det som foregår i klasserommet. Slik jeg kan forstå dette, blir den didaktiske rasjonalitet styrket gjennom gjensidighet, felles aktivitet, læreren viser elevene omtanke og engasjement. Et grunnleggende utgangspunkt for læring (Cooper / McIntyre, 1992, s. 91) var at læreren tok hensyn til elevens følelsesliv på samme måten som de tok hensyn til elevens tankeevne. Det sies likevel lite om på hvilke måter læreren skal kommunisere eller handle for å fremme utvikling og vekst gjennom samhandling med elevene.

Oppsummering

Problemstillingen avgrensner elevens utvikling og vekst knyttet til begrepene i det sosiale læringsfeltet. Nærmere bestemt dreier det seg om de mellommenneskelige handlingene mellom lærer og elev, og i hvilken grad og på hvilke måter dette er grunnvilkår for læring og utvikling, både personlig og intellektuelt.

Kap. 4 Mine egne tanker om skolen

I dette kapitlet vil jeg, gjennom utdrag fra egne dagbøker, gi et innblikk i min sosiale kontekst som barn og ungdom, og fra min første tid som lærer. I underkapitlet *Kontekstuelle utdypninger til egen oppvekst* settes mine opplevelser inn i den sosiale situasjonen jeg befant meg i. Underkapitlet *Refleksjoner fra min første lærererfaring* beskriver mine opplevelser fra den første tiden som lærer. Her gis det dagboksutdrag fra klasseromssituasjonen, møtet med skolens organisasjon og foreldre. Både faglige og personlige hendelser elevene bar med seg inn til skolesituasjonen ble tatt vare på i form av dagboksnotater. Notatene med vekt på de faglige og sosiale hendelser i klasserommet blir utnyttet som empiri og omtalt i kap. 8, *Fra eget ståsted som lærer for Verkstedklassen*.

Dengang dagbøkene ble skrevet, hadde jeg ikke til hensikt å utnytte materialet vitenskapelig. Dagbokskrivningen ble utløst av tanker og refleksjoner knyttet til mine elevers problematiske livssituasjon i heimen og på skolen (elevenes kontekst er nærmere beskrevet i kap. 7, *21 år etter...*). Refleksjonene bar preg av en intuitiv gjenkjennelse av at "dette har jeg opplevd". Mye av elevenes atferd og uttrykte behov ble ofte gjenkjent. Utdrag fra dagbøkene som presenteres, er ofte skrevet i frustrasjon og tvil om min egen funksjon som ukvalifisert lærer og voksenperson for disse unge menneskene. Det lå en egenerapi i å skrive ut mine opplevelser. Opplevelsene ble ofte til samtaletema med min egen mor og søster. I samtalen ble mine læreropplevelser fra klasserommet tatt frem, bearbeidet og i ettertid nedskrevet i dagbøker. Gjennom denne bearbeidningen av opplevelsene ble det utviklet større forståelse av hvordan min oppvekst hadde vært. Som innholdet i dagbøkene gir innblikk i, beskrives det en livssituasjon med varierende og ofte manglende tilfredsstillelse av ulike behov. Å forstå min egen livssituasjon fra oppveksten ga dermed en intuitiv fornemmelse av hva som kunne være gode handlinger i forhold til elevenes utvikling.

Nedenfor er det gjort et utvalg i dagbøkene som berørte mine personlige refleksjoner, og som gir uttrykk hendelser fra mine egen oppvekst og utvikling:

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen**Dagbok, 15. oktober 1976:**

Angsten eller mistenksomheten blandet med håpet om å oppleve betingelsesløs omsorg er til stede i mitt møte med frøken i barneskolen. Denne voksne personen som jeg håper kan være der for meg. Som ta kan ta del i min hverdag, forstå min redsel for å måtte utlevere meg selv. Som kan være til stede uten at jeg må begrunne og forklare forholdene i heimen min og mine følelsmessige reaksjoner til omgivelsene. At faren min drikker opp pengene våre, at han slår moren min, truer med å drepe oss og sjikanerer oss fordi han mener vi har gjemt unna mat-penger som han ikke får til bruk på alkohol. Etter hvert erfarer jeg at det voksne mennesket - læreren og omsorgspersonen - ikke er det voksne mennesket som på en naturlig måte tar del i mitt liv.

Skuffelsen over at mine forhåpninger til læreren viskes ut, går over til den erkjennelse at min livssituasjon er jeg alene om. Andre familiers hverdag - «glansbildet» - blir for virkelighetsfjernt og følelsmessig vondt å ta del i. Skolens metaforer og samfunnsorienteringer er for langt unna mine opplevelser i hverdagen. Mine fortellinger og opplevelser blir for negativt ladet i skolens hverdag - og for andre - virkelighetsfjernt. Jeg må stadig begrunne mitt liv overfor andre. Sosiale situasjoner og hendelser jeg selv ikke riktig forstår kan være årsaken til konsentrasjonssvikt og mental fortregning i samhandling med andre barn er det ingen i skolen som bryr seg om. En fortregning av behov som resulterer i atferdsavvik, vulgært språk, løgn og overdrivelser preger min hverdag. Følelsene og energien som blir brukt for å overvinne, for å se alternativer, er jeg nokså alene om. I min hverdag er det få som kan hjelpe meg å se håpet. Bitterheten og håpløsheten innad i min familie fortrenger muligheten til å se alternativer.

Men samtidig er det noe meningsfylt over denne frustrerte samhandlinga i lag med andre. Jeg får et innblikk i andres verden - som forhåpentligvis er uten denne angsten. At en heim kan ha denne etterlengtede tryggheten fylt av nærhet, tillit og et fellesskap med familien i fritid og i forhold som har med skole og arbeid å gjøre.

Dagbok, 10. juni 1977:

Hva skal du gjøre i ferien? Hva kunne jeg svare andre som ikke kjente til min situasjon. Ofte ble det unnnvikende svar. Det ble for tungt å innrømme at vi sjelden eller aldri hadde ferieplaner. Dersom vi dro bort noen dager, var det for å «rømme unna alle vanskene med far». Til slike helgeturer hadde mor klart å spare penger hun hadde tjent på vaskejobber. I forbindelse med høytider kom angsten for hva denne perioden kom til å inneholde av plager, fars fyll og vold og frykten for at noen kom for å besøke oss i denne situasjonen. Ofte forbinder jeg fritid med ensomhet, særlig dersom far hadde sine alkoholperioder. Men andre voksne var oppmerksomme mot meg, og fikk indirekte betydning for oppdragelse og utvikling. Dette var voksne personer som jeg tok kontakt med og som jeg følte tok meg til seg. Gode ord, litt praktiske ting å gjøre i lag med dem, uten alle spørsmålene og mobbinga fra jevnaldrende. Det var gode stunder av mental omsorg som jeg gjerne oppsøkte. Endelig fikk jeg et glimt inn i en harmoni mellom voksne og barn som jeg antakelig ubevisst følte behov for. En sommer fikk vi tilbud om sommerleir for barn. Det var et tiltak gjennom Kirkens Indremisjon. Fjorten dager på leir. En drøm om ferie - og noe annet - ble virkelighet. Med disse positive opplevelsene kom håpet og troen på en god fremtid for meg også. Jeg fikk lyst til å se fremover, skulle bli til noe for meg selv og for andre.

Dagbok, 15. juni 1978:

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

Da jeg endelig kom i en såkalt hjelpeklasse, følte jeg at skoledagen ble bedre. Etter hvert som bitterheten over å ikke kunne gå i en «vanlig» klasse ble mindre eller forsvant, når mobbingen ble overvunnet i denne forbindelse og at jeg kunne snakke med læreren om denne utsattheten, opplevde jeg - langsomt - en positiv endring av selvbildet. En fremmed følelse av selvstendighet vokste og ble synlig. Selv om jeg ikke alltid fikk roen hjemme til lekser, så følte jeg et større fellesskap og tilhørighet til mine klassekamerater og til læreren. Jeg opplevde læreren som virkelig omsorgsfull, selv om det ofte manglet på engasjement basert på en forståelse om hvilke behov jeg hadde i min hverdag.

Dagbok, 10. september 1978

Overføringa til hjelpeklasse ble gjort fordi læreren la merke til at jeg sjelden eller aldri klarte å løse faglige oppgaver på en tilfredsstillende måte. De fag som ikke krevde lange perioder med konsentrasjon eller hjemmearbeid (kreative fag som formingsfag, gymnastikk, historie o.l) hadde jeg størst suksess med. Læreren så få muligheter til å påvirke til suksessopplevelser i andre fag. Jeg ble antagelig en pedagogisk vanske for læreren i en presset pedagogisk situasjon. Gjennom de etterlengtede suksessopplevelser i krevende fag, kom også den faglige forståelsen. Hjelpeklassen ga hjelp og lyst til å ta fatt i vansker som jeg før hadde hatt i norsk, matematikk osv. Motivasjonen for å gjøre «vanskelige» oppgaver fortrenget nok frustrasjonen over de manglende mulighetene for hjemmearbeid. Jeg begynte å gjøre lekser - jeg så en mening med dette. Arbeidsmotivasjonen overskygget arbeidshemmingen.

Dagbok, 20. mai 1979:

Mine ensomme vandringer rettet seg mot hendelser rundt meg. Der det var mennesker som drev med en eller annen form for aktivitet, var jeg ofte å se. Jeg var kontaktsøkende og hadde lett for å få kontakt med andre. Fremmede som gjorde ett eller annet praktisk, eller som drev med på med noe synlig, gjorde inntrykk på meg. Å være i nærheten eller ta del i deres virksomhet skjerpet motivasjonen til å skaffe meg innsikt og forståelse for kunnskapsfelt som aldri ble nevnt hjemme. Kontakten med fremmede kulturer ga meg innsikt inn i ei mulig fremtid fylt av spenning og eventyr. Et eller annet var tent i meg, men overskudd og engasjement hos mine foreldre for å støtte meg i min utvikling av nysgjerrighet og lyst til å lære var ikke til stede. Yrkesfaglig utdanning ble forstått og akseptert hjemme, og til en viss grad uttrykt positiv holdning til, men mitt ønske etter arkeologi og historie ble betraktet som en eller annen form for uvesentlighet som ikke betød noe for min fremtid, mente de. Mitt møte med arkeologiske utgravninger i Rana fikk en brå slutt. At jeg var med på å laste sjøflyene med arkeologisk utstyr og motivasjonen for å kunne utvikle arkeologi til i et fremtidig yrke, forble en drøm som aldri ble oppfylt. Møtet med yrkesfaglig utdanning ble min redning. Her fikk jeg møte voksne lærere som kommuniserte og handlet ut fra min kontekst. Endelig et møte med andre som jeg kunne identifisere meg med gjennom meningsfulle prosjektoppgaver. I stor grad ble de sosial behov for voksne tilfredsstilt gjennom felles engasjement. Det følte som om det å mestre læringsoppgaver i lag med andre utviklet et behov og motivasjon for læring og kunnskapsutvikling.

Dagbok, 20. juni 1979

Læring gjennom yrkesfag tilfredstilte mye av mitt behov for sosialisering med voksne og identifisering med en kultur jeg følte var en del min egen kontekst. Gjennom dette fellesskapet ble jeg på en ny og - en opplevd positiv måte - knyttet til mine medelever. Jeg følte en større tilfredshet med å dele suksessopplevelser både faglig og menneskelig. Selvbildet økte. Men på en nesten uforklarlig måte følte jeg meg hemmet i min egen utvikling og vekst. Skoledagen dreide seg for lite om å ta hensyn til mine undringer i forhold til utfordringene som fagene og situasjonene stilte. Jeg hadde ofte en opplevelse av at jeg måtte innpasse meg til det som «var» planlagt fra før. Jeg følte meg styrt inn i faglige mål og sammenhenger som jeg innerst inne ikke var fornøyd med. Det var noe inni meg som ikke ble brukt,.....som ikke ble verdsatt, som ikke hadde plass i den faglige sammenheng. En del av meg ble realisert - noe annet lå uforklarlig avventende. Gjennom å finne faglig forståelse, så jeg også meningen og motivasjonen med læringen. Men noe inne meg ble ubesvart - som jeg ikke visste hva var - lå liksom å ventet på å bli funnet, for så å bli bearbeidet i tanke og handling. Hvorfor fikk ikke dette «undefinerbare» plass i skoledagen. Jeg var ikke fornøyd med den ensidige dreininga. Jeg fikk ikke «utnyttet» hele meg. Alt ble for fagopptatt. Fant det ikke andre veier inn til å se sammenhenger - som i større grad dreide seg om mine tanker. Skulle vi som elever bare tenke andres tanker frem til faglig forståelse. Livets mening for meg som elev - andre folks tanker, handlinger og refleksjoner - hadde ikke dette betydning for hvordan vi så og angrep utfordringene i skoledagen? Var mine betraktninger feil nettopp fordi jeg hadde en avvikende oppvekst? Hvorfor hadde jeg slike tanker om livet. Jeg følte meg alene med mine behov og forventninger. Dette ble ikke tatt hensyn til - følte jeg - inn i min personlige utvikling og vekst i forbindelse med undervisning og læring. Selv om læreren brydde seg og la mye til rette for faglig kunnskapsutvikling - innebar det ikke «alt» med betydning for min utvikling og vekst.

Kommentar

Min bearbeiding av opplevelser fra klasesituasjonen gjennom samtaler med min egen mor og min søster var mest intens den første tiden som lærer. Etter hvert ble denne sammenligningen til egen oppvekst nedtonet og forekom bare sporadisk som dagboksnotater. I ettertid – som lærer i videregående skole og som foreleser i de akademiske miljøer – gjør jeg notater fra mitt møte med elever og studenter. Innholdet er bl.a. preget av samhandling, kommunikative handlinger og reaksjoner.

Kontekstuelle utdypinger til egen oppvekst

Utdypningene baserer seg på forskning¹³ på Rana-samfunnet og samtaler med Per Karstensen¹⁴. Å vokse opp i et industrisamfunn på 1950-60-tallet med ensi-

¹³ Forskingen fra Nordlandsforskning er samlet som artikler fra ulike prosjekter og fagområder, og har bl.a. tatt sikte på å fremheve ungdoms livssituasjon og levekår der bl.a. Rana blir utnyttet til forskningsfelt. Dessuten er det i utdypingen benyttet et forskningsarbeid fra et hovedfagsstudie i geografi (med Rana som forskningsfelt) ved Univesitetet i Bergen, Institutt for geografi.

¹⁴ Tidligere Stortingsrepresentant for arbeiderpartiet i Nordland fylke. Karstensen satt som representant for Arbeiderpartiet

dig næringsstruktur og rask urbanisering, ble for mange en sosial utfordring som mange slet for å mestre. I Rana økte befolkningen fra 9.000 innbyggere i 1946 til 26.000 i 1974. Unge familier etablerte seg, kvinnene arbeidet i heimen og hadde få muligheter til sysselsetting i det lokale arbeidsmarkedet (Høydahl, 1992, Sande /Aasmo, 1991). Industriutviklingen var i etableringsfasen. Menn - uavhengig av arbeidserfaring og sosial -/faglig status - fikk lønnet arbeid. For de fleste arbeiderne ble organiseringen av arbeidstiden basert på heldøgn - og /kontinuerlig skiftgang hele året gjennom. Dette var sannsynligvis en utfordring for de nyetablerte familiers samliv. Det ble for mange et ustabilt og ustrukturert familieliv som var avhengig av om far var på arbeid eller hadde arbeidsfri.

Parallelt med oppbyggingen av industrien, var det stort behov for boliger. De fleste bodde i en etableringsfase i tyskerbrakker som sto igjen etter krigen. Her bodde folk tett innpå hverandre i små og dårlige leiligheter. Industribedriften bygde etter hvert leiligheter for mange av sine ansatte. De fleste flyttet inn i bedre leiligheter, men mange av de som fikk sosiale - og samfunnsmessige vansker ble boende i brakkene. En del familier fikk store sosiale problemer der en presset kommunal sosialtjeneste ikke var i stand til å yte tilfredstillende hjelp.

Selv om samfunnsforskningen i dette demografiske perspektivet - med relevans til samhandling mellom voksne og barn - synes å være mangelfull, er det naturlig å tenke seg at foreldre i sin primære funksjon som oppdragere ofte fikk «uovervinnelige» utfordringer. Myndighetenes store og ensidige fokus på industriutvikling gikk en del på bekostning av sosial oppfølging og utvikling av sosiale tiltak og tilbud for de uvanlige store ungdomskullene. I mangel på fritidstilbud eller muligheter og overskudd til sosiale aktiviteter i enkelte familier, var dette med på å skape et ofte asosialt mønster blant unge, men også blant godt voksne mennesker (samtale med Per Karstensen, 1998).

En felles grunnskole for industrisamfunnet ble bygd og sto ferdig i 1952. Men det viste seg at den var alt for liten for å huse den etter hvert store elevmassen. I siste del av 1950-tallet var elevtallet 1300 ved denne skolen. Tiltakene for barn som utviklet lærevansker i skolen var ensidig knyttet til «hjelpesklasser». Klassene var små¹⁵ og hadde som regel en eller få lærere (Baune, 1995). Her ble barn

i 4 perioder (1965- 81) også som formann i Kirke - og undervisningskomiteen. Før den tid var han medlem i samordningsnemnda til storkommunen Rana, varaordfører og ordfører i Rana i første del av 1960-årene.

¹⁵ Klassene ble opprettet fra 4 t.o.m. 7. klasse, og elevtall på 8 - 10 elever. Før 4. klasse var det ingen generelle former for spesialpedagogiske støttetiltak for elever med generelle lærevansker.

og unge, hovedsakelig med ulike former for sosiale -/og emosjonelle vansker, samlet i hvert klassetrinn. Det var ikke vanlig at elever med særskilte vansker (syn- og hørselshemming, fysiske/psykiske vansker) ble integrert i hjelpeklasser eller i den såkalte normalklassen. Den nye enhetskolereformen som ble innført sist på 1950-tallet og i begynnelsen av 1960, hadde ikke fått innpass i skolens hverdag - enda¹⁶.

Industrialiseringen i Rana utløste et stadig økende behov for yrkesfaglig arbeidskraft. Rana Yrkesskole ble etablert på slutten av 1940-tallet, og det ble drevet undervisning de tidligere omtalte *tyskerbrakkene*. I 1957 flyttet skolevirksomheten inn i nye lokaler. I dette arbeiderklassesamfunnet var yrkesfaglig utdanning en verdig utdanning og hadde høy status. Fra å oppleve faglige nederlag i grunnskolen, ble den yrkesfaglige kunnskapstilegnelsen for mange unge veien til et større læringsutbytte både faglig og personlig. Møtet med yrkesskolen ble møtet med en annen og konkret virkelighet enn den de kjente fra grunnskolen. Elever som tilegnet seg lærdom best gjennom konkrete oppgaver, opplevde utvidet mening med sin læring. Generelt var det en oppfatning i arbeiderkulturen at skole ikke var så nødvendig - her var arbeid å få uten skolegang. Det å utføre et ærlig arbeid og å tjene penger var det som betydde noe, og for noen betød det avsluttet skolegang etter 7-årig folkeskole. Utover i 1960-årene fikk flere et tilbud om 2-årig framhaldsskole.

Refleksjoner fra min første lærererfaring

I tradisjonell forstand var jeg – som tidligere omtalt - ikke kvalifisert som profesjonell lærer verken for ”normalelever” eller elever med spesielle behov. Jeg kom fra industrien med bakgrunn som fagutdannet maskinmekaniker og ingeniør, og var med i oppstarten av et utradisjonelt skoletilbud i grunnskolens avsluttende skoleår. Stillingen som lærer for dette skoletilbudet, ble ikke formelt utlyst som lærerstilling. Kommentarene til dette var at en lærer for disse ungdommene måtte inneha både yrkesfaglig erfaring og interesse for ungdommenes personlig utvikling. Denne kompetansen ble sett på som nødvendig i et alternativt skoletilbud for en bestemt gruppe elever som var rettet mot yrkesfaglig fremtidig utdanning. Jeg ble forespurt om å være lærer. Uten å få et konkret svar på hvorfor jeg ble kontaktet, tok jeg utfordringen. I ettertid antar jeg at jeg ble forespurt mest fordi lederen i skolestyret kjente til min sosiale bakgrunn gjennom sin representasjon i sosialstyret i kommunen. Dessuten var han arbeidsleder, og i ungdomsalderen ble han min overordnede i forbindelse med

¹⁶ Rana kommune og deler av Oslo kommune, var de siste som fikk 9-årig skole innført (samtale med Karstensen, 1998).

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

sommerarbeid i hans bedrift. I noen sammenhenger ble det naturlig å samtale om sosiale forhold, interesser, fremtid osv. På den måten fikk han kjennskap til meg som person.

Min utøvelse av lærergjerningen ble av elever, foreldre og fagpersonale i skolen betraktet som uvanlig. Vektleggingen av elevens utenomfaglige og sosiale utvikling fikk mange og blandete reaksjoner. Fagpersonene i det profesjonelle undervisningsmiljøet betraktet de pedagogiske tiltakene som uvanlige i prosessene rettet mot elevens intellektuelle utvikling. I en sammenfatning kan følgende uttrykk hentet fra dagbøkene vise responsen:

«Klarer du å holde den der gjengen på skolen?», «plager elevene deg?», «får du inn noe faglig vett i disse?», «møter elevene opp?», «er det mye fravær?».

Bakgrunnen for lærere - og skolelederens utsagn, var skolens erfaringer med disse elevene. De møtte ikke opp til undervisning, sloss og herjet, lagde kvalme i klassen og de forstyrret undervisningen. Skolens ledere og lærere hadde prøvd innenfor klassens rammer å få disse elevene til å forstå hva som gjelder i forbindelse med skolen. Uten pedagogisk erfaring og med mange utenomfaglige utfordringer, utløste frustrasjonen over mangelfulle pedagogiske handlingsgrep behov for å ha noen å samhandle med. Etter hvert forsto jeg at samhandling i et nettverk for frusterte lærere ikke var selvsagt. Fra flere hold i skolemiljøet ble disse elevene sett i et avviksperspektiv. Dette stemte med min forståelse av en "sykeliggjøring" av elever som på en eller annen måte hadde havnet i en «bakevje» i forhold til læring og utvikling. I forhold til den tradisjonelle skoleorganiseringen fulgte ikke disse elevene den «godkjente» strømmen. Veldig få i skoleorganisasjonen var opptatt av å gå inn i bakevjen i lag med disse elevene for å finne ut hva de trengte for å komme ut av vanskene sine. Jeg følte at lærerne som hadde erfart disse elevene i normalundervisning, hadde lite overskudd til å veilede og å samarbeide strukturert om hva deres tidligere elever sannsynligvis hadde behov for.

I ettertid ser jeg at dagbøkene også ble en erstatning for manglende faglig nettverk. Dagbøkene ble plassen for refleksjon og ettertanke. Jeg skrev for å fortelle for meg selv hva jeg egentlig drev med. På den måten forsøkte jeg å kommunisere med meg selv i ettertid om årsaker til elevenes forutsetninger for læring, utvikling og vekst, elevens egensituasjon og undervisningsmetoder. Gjentakelser og nye nødvendige opphold sammen med elevene i form av faglig utvikling og empatiske situasjoner ut fra elevenes og mine behov ble nedskrevet (*dette*

blir empirisk behandlet i kap. 8, Fra eget ståsted som lærer for Verkstedklassen). I samhandling med mine elever og deres foreldre måtte jeg forsøke å tydeliggjøre situasjoner som for mange kunne oppleves som usanne eller uvirkelige. Det ble viktig å kunne henviser til episoder som jeg hadde skrevet ned i dagbøkene fra klassen ut fra min mest mulig helhetlige pedagogiske forståelse.

Fra fagveileder i kommunen ble jeg forberedt på at hjelpeapparatet¹⁷ først og fremst ivaretok ulike ramme- og fagplaners faglige verdier, mål og innhold. Selv om elever og foreldre hadde sitt hjelpeapparat¹⁸, ble min tilknytning til hjelpeprosessene preget av at administrasjonen og skoleorganiseringen ikke var tilpasset mine forventninger til støtte og hjelp. Mitt behov var personlig betinget nettopp fordi jeg ikke hadde pedagogisk erfaring til å være med i diskusjonene. I noen tilfeller ble det gitt fokus på tilfeller der eleven hadde konkrete, definerte lærevansker; slike som auditive- og visuelle dysfunksjoner eller klare fysiske handikap. Dette ble for meg opplevd som relevante oppgaver som var relativt greit å forholde seg til, og dermed utvikle tiltak til hjelp for lærer og elev. Men elever med undefinerbare vansker av generell art opplevde jeg som mer eller mindre utelukket av systemet. Den gruppe elever jeg hadde ansvaret for, ble definert inn i en undefinerbar gruppe hjelpetrequende elever med sosiale-/ og emosjonelle vansker. Hjelpen eller tiltakene kom på den måten også i en gråsoner i forhold hva hjelpetiltakene skulle bestå i. Denne relativt store gruppen elever var et virkelig problem i skolen, både for lærere, skolen som organisasjon, foreldre og nettverket, men først og fremst for eleven selv. Etter hvert ble fortvilelsen over mangelfull hjelp og støtte begrunnelsen for at tidligere lærere, ledere og foreldre følte seg utslitt. I samtaler med lærerkolleger ga de uttrykk for at de følte at de ikke hadde noen profesjonelle råd å bidra med i forhold til mine behov. Ofte ble mine nærmeste samarbeidspartnere foreldrene. I samtale med dem fikk jeg noen ganger tak i den viktige konteksten som ga meg forståelse for hvilke behov som jeg følte intuitivt var til stede. Følgende dagbok viser noe av mine refleksjoner etter samtaler med foreldre til mine elever:

¹⁷ Hjelpeapparatet dreide seg om ulike faglige utvalg. Det var ikke opprettet utvalg som spesielt ivaretok pedagogiske / didaktiske problemstillinger. Det er først gjennom de senere reformer at det stilles forventninger til systeminvolvering der skolens hjelpende nettverk flyttes inn i skolen. Skolen har på den måten utviklet spesialpedagogiske team, osv. Les Moe-utvalget, st.meld. nr. 23 (1998-99).

¹⁸ Skolepsykologisk kontor.

Dagbok, 20. januar 1979 (etter foreldremøte med elever i Verkstedklassen)

«En gang har foreldrene opplevd å være mer glad i sine barn enn det de viser nå i ord og handling mellom foreldre og barn. Innerst inne ønsker de det beste for sine barn selv om de som foreldre har følt at barna har skapt mer sorg og prøvelser enn glede. Mange foreldre er oppgitte og vet ikke hva de skal gjøre med situasjonen. Hva kan jeg gjøre for å være med på å gjenskape foreldreautoritet fylt med mental omsorg og overskudd?»

Noen ganger ble opplevelsen av å skape gode relasjoner en viktig forutsetning for å nå inn til foreldre som sjelden møtte på foreldremøte. Deres forhold til skolen var fylt med angst og uro. Erfaringene var forbundet med negative tilbakemeldinger bl.a. i form av rekommanderte brev fra skolen. Mange av våre samtaler bar preg av en bevisst negativ livssituasjon der de som foreldre befant seg, og som hadde ført til vansker for deres barn. Andre samtaler bar preg av foreldrenes behov for hjelp og støtte til å utvikle forståelse av hva som skulle til for å ble opplevd som respektable foreldre i relasjonen til sine egne barn. I et-tertid kan relasjonene mellom foreldrene og barna forstås som alminnelige handlinger mellom foreldre og barn. Sannsynligvis ble disse i sterkere grad til-lagt intuitiv oppmerksomhet fra meg som lærer. Dette begrunner jeg med min forståelse for at nettopp disse elevene hadde større behov for nærhet og varme i forhold til foreldrene, og i relasjon til læreren.

Et tiltak i forsøket på å skape samarbeid med heimen og samtidig gi støtte til foreldrenes autoritet var forskjellige samarbeidsprosjekt. I ulike sammenhenger ble foreldrene involvert i mitt arbeid. Særlig ble det viktig å nå fedrene. Ofte hadde de et mer positivt forhold til de praktiske fag og fysiske aktiviteter i forhold til barnas læring, men tok mindre del i andre og mer teoretisk faglige spørsmål som gjaldt læring og undervisning. Derfor inviterte jeg fedrene til å ta med ting fra heimen til reparasjon, vedlikehold osv. På den måten kunne jeg make å få fedrene til å møte på skolen for igjen å oppnå samtaler over en kopp kaffe. Et av prosjektene som er nedskrevet som et allsidig og vellykket samarbeidsprosjekt, var knyttet til elevenes «hjemmetjeneste». Jeg foreslo en felles involvering i forhold til orden, samarbeid og oppførsel. Følgende dagboksnotat beskriver prosjektet:

Dagbok, 25. januar 1979

«Dere får ikke karakter i orden og oppførsel før det er gjennomført en del fellesjobber heime: 4 gulvvask, 2 middager, 4 klesvasker, re opp sengene til alle heime 2 ganger. Dere skal ha kvittering hjemmefra på at jobbene er gjort. Alt skal være gjennomført før 1.april».

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

Tilbakemeldingen fra elevene på disse oppgavene var blandet; «*dette har du ikke lov til*», «*du kan ikke blande vår heim inn i ditt arbeid*», «*har du avtalt noe av dette med andre her på skolen?*», «*kan dem heime være med å bestemme mine karakterer?*» Etter flere dype samtaler¹⁹ fikk stemningen et større preg av at foreldrene - med sine normer og moralske verdier - også bidro med å oppdra sine egne barn i samarbeid med skolen. Fra foreldrene kom det begeistrede telefoner og besøk til klassen. Foreldrenes oppmerksomhet rettet mot mine tiltak overfor elevene ble endret. En tilbakemelding fra en mor (limt inn i dagboka) viser noe av responsen:

Dagbok, 10. februar 1979:

Kjære lærer!

Endelig skjer det noe med mening i på skola. Alt er snudd opp ned her hjemme. Finn på flere slike ting - kjempebra.

Vennlig hilsen

Notatene i dagbøkene minner meg også om den mentale belastningen denne involveringen utsatte meg for. Det er feil å tro at det sosial - / psyko- og pedagogiske arbeidet med elevene bare besto av «glansbildeopplevelser». Egentlig bar prosessene preg av ulike vansker med å involvere seg med elevene og foreldrene, men ofte endte prosessene opp med vellykkete resultat. Det er vel disse resultatene vi helst ønsker å dvele ved i ettertid. Noen ganger (særlig de første årene) gikk jeg inn i foreldrerollen eller oppdragerrollen med overbevisning om at jeg skal skulle endre det foreldrene ikke maktet på sin arena – nemlig i sitt eget hjem. En dagbok forteller om en slik episode:

Utdrag fra dagbok, 15. september 1977:

«Utenfor soveromsdøren til, banker på. Alle elevene i klassen er med. Jeg var sikker på at å være borte fra skolen var for hans del, et forsøk på skulke undervisning. Han fikk på seg klærne og ble med på skolen».

..... innrømmet at fraværet hadde sin årsak i «et helvetes press» hele tiden for å stå til ansvar for alt det som skulle gjøres.sier følgende: «Det var for brå overgang fra bare i gi faen i skolen til være perfekt - hele tiden. Når vi så er borte og har grunn til det - er du skeptisk til om fraværet er gyldig. Jeg er glad du bryr deg og det er bra at vi kan snakke om dette på denne måten etterpå».

I ettertid fikk denne episoden uante følger for meg som lærer. Saken ble anmeldt og foreldrene var meget betenkt over denne handlingen. Eleven var vir-

¹⁹ Senere ble denne formen for samtaler kalt «Storsamtaler». Noen ganger ble hele gruppen av elever tatt med i slike erkjennende samtaler, noen ganger enkeltelever.

kelig syk. Han hadde feber. Det viste seg at han hadde en av barnesykdommene og skulle være til sengs. Etter denne episoden ble jeg overbevist om at det måtte være balanse i mine handlinger overfor elevene. Ut fra mine refleksjoner om egen oppvekst ble det klart for meg hva innholdet i relasjonene hadde å bety for en harmonisk utvikling. Dette gjaldt handlinger knyttet til alt fra «grensesetting» til «nærhet og varme» gjennom en ærlig og god kommunikasjon. Det å skulle redegjøre, begrunne og argumentere for slike uvante handlinger, krevde mange heimebesøk og i perioder kontinuerlig kontakt med heimen.

Oppsummering

Tilbakeblikket belyser bl.a. det samfunnet og miljøet jeg befant meg i. De første lærererfaringene i lag med elever fra en sammenlignbar barne- og ungdomskontekst, vekket minner om ulike behov i forholdet til voksne. Mine livserfaringer ga meg tro på den intuitive forståelsen av hva dette innebar, var med på å tilfredsstillende noen av behovene hos de unge i en utviklingsammenheng. Dette har sannsynligvis preget min utvikling av erkjennelser som lærer. Mange spørsmål kan stilles i forbindelse med de unges behov. Et sentralt opphold i undringene er hvorvidt den spesielle konteksten elev og lærer befant seg i har gyldighet for flere, og kan lærere ha utbytte av denne bevisstgjøringen under andre omstendigheter?

Kap. 5 Forskningsutfordringer, metodevalg og forskningsdesign

Whether in the field of psychology, sociology, linguistics or history, the human element cannot quite be reduced to a scientific norm, there is always a residuum of uniqueness which does not fit the abstractions and generalisations in which the scientist would like to enclose it. (Chiari, 1975)

Jeg ser det som en mulighet, gjennom denne avhandlingen, å gjøre deler av det indre samspillet mellom lærer og elev bevisst og synlig. Det ligger som en av utfordringene i problemstillingen. Dette blir en tilnærming til mitt eget forskningsfelt som har til hensikt å avklare og å utvide gyldighetsområdet ut fra erfaringer basert på mellom-menneskelig samhandling mellom meg som lærer og eleven.

Forskningsutfordringer

For - om mulig - å komme frem til den konstitusjonelle forståelsen i den mellom-menneskelige samhandlingen, må jeg som forsker være klar over hvilke utfordringer og betingelser som er til stede. Denne bevisstheten dreier seg om hvordan problemene stiller seg for lærer og elever som interaktører i en relasjon som både eksplisitt og implisitt påvirker kvaliteten i samhandlingen. I studiet og søken etter innholdet i relasjonene mellom mennesker, blir atferden ofte «omtalt» av observatører eller andre utenforstående til en interaksjon mellom to eller flere aktører. Denne «tredjepersonen» forsøker å tolke og analysere samhandlingen. Innenfor atferdsterapeutisk tradisjon kjenner vi igjen dette fenomenet med hovedvekt på observasjoner av atferd og mindre vekt på utsagn om følelser og meninger (Aamodt, 1998). Det er vanskelig å finne undersøkelser som er rettet mot å finne ut av innholdet i relasjonene mellom mennesker og hva dette kan ha av betydning for de involverte. En del forfattere har reflektert over hvorfor slike undersøkelser i så liten grad blir gjennomført (Aamodt, 1998, Mearns / Dryden, 1990). Noe av forklaringen er at den tradisjonelle forsknings-tradisjonen har lagt sterke føringer for bl.a. pålitelighet og objektivitet. Ut fra slike perspektiv er aktørenes emosjonelle situasjon, følelser og meninger uinter-

essante fordi de ikke blir vitenskapelig forskbare (Mearns / Dryden, 1990). For meg er det innlysende at det kan ligge etiske og praktiske barrierer til undersøkelser forbundet med konfidensialitet. Ved selv - i dette tilfellet som forsker - å være en av interaktørene mener jeg å ha mulighet til å utnytte egne erfaringer ved å være «i» den interaktive prosessen. Felles erfaringer kan sammenlignes og skape utvidet innsikt. Men faren er bl.a. at egenforståelsen blir subjektiv, preget av egne følelser, persepsjonsevne, egne kontekstuelle forhold og dermed lite generaliserbar.

Wadel (1991) tar utgangspunkt i sin egen forskning på egen kultur, og gir uttrykk for at slike studier innebærer at forskeren også studerer deler av sin egen virkelighet. Det skulle gi en forståelse av at man får mye gitt ut fra at man har inngående kjennskap til kulturen, språk, faglig innsikt og bedømminger for handlinger og reaksjoner i feltet (Gudmundsdottir, 1990). En av fordelene med forskning på egen kultur er aktørenes felles erfaringer, der også forskeren er aktør. Her er forskeren en av eierne til denne felleerfaringen. Det er denne felleerfaringen som er med på å skape gjensidighet i feltet (Wadel, 1991, s.19). Den felles forståelige kommunikative samhandlingen i egen kultur har likevel et preg av samtaleevne. På en eller annen skjult måte bærer samhandlingen preg av at handlinger og reaksjoner er «selvsagt» blant aktørene. Interaktørene er eier av et indre samspill (Dale, 1989) eller en bevissthet om den andres bevissthet (Bruner, 1997) som ikke utløser nysgjerrighet til samtale (se kap.3, *Mellommenneskelig samhandling og didaktikk*). Deres bevissthet og indre samspill i kommunikative handlinger med medlemmer i felles kontekst, ligger skjult som ubevisste handlinger - og blir ikke vist bevisst oppmerksomhet. Deres fellesskap - en felles kontekst - gir disse tause, kommunikative handlingene og reaksjonene der «ord blir overflødige». Kommunikativt sett er deltakerne i felles kontekst eksperter på kommunikative handlinger, og handler intuitivt i felles samhandling²⁰. Det sosiale, interaktive innholdet dreier seg om taus forståelse. Nærmere bestemt den diffuse forståelsen som vi handler ubevisst ut fra og som det finnes få ord som kan forklare. Den eksisterer som en naturlig og akseptert del av interaksjonen. Her finnes det forskningsmessige oppfatninger som ser svakheter ved forskning på eget felt, og som er betydningsfulle i overveielser av metodevalg. Wadel (1991) påpeker at aktørene har felles erfaring, og i samhandling med hverandre tas hendelser og kommunikative handlinger *for gitt*, og blir dermed ikke samtalt om. Felles erfaring blir ikke gjenstand for bevissthet og blir dermed ikke like selvfølgelig oppdaget gjennom samarbeid. I

²⁰ Sivertsen, J., (1996) setter fokus på begrepet *Common sense* der menneskene i et gitt samfunn handler likt, der mennesker ut fra en felles bakgrunnforståelse handler likt ut fra at de er spesialister på felles erfaring (Husserl, Polanyi, Kuhn, Dreyfus).

forskning på fremmede kulturer vil vi derimot etterspørre og bevisstgjøre disse skjulte kommunikative handlingene og reaksjonene som i forskning på egen kultur er selvsagte. Forskning på fremmede, ukjente kulturer og sosiale situasjoner har som utgangspunkt å få svar på det som *den kjente forskeren i kulturen* tar for gitt. Dermed minskes faren for at kategorier blir utelatt eller glemt. En annen svakhet med forskning i egen kultur er nettopp dette at vi står i fare for å svekke det vitenskapelige bildet. Vi kan komme i den situasjonen at bildet blir diffust for leserens øyne. Faren er at forskeren tar bildet i feltet med «vidvinkel og makrolinse», med det resultatet at detaljer skjules og blir diffuse. Det er bare det mest fremtredende som synes, detaljer kan bare anes og bare den som kjenner objektet vet hva som skjules. I stedet for å fange de små detaljer med mikrolinse, tas det få bilder med makrolinse og mange viktige detaljer og dimensjoner blir samlet i få bilder. Denne metaforen gir uttrykk for forskerens egenforståelse i eget felt der det erfarne blikk og intuitive forståelse samler data under færre kategorier. Forskeren har ikke behov for detaljene for å forstå helheten²¹. Fugelstad (1993) kaller dette for *analytiske hopp*, og mener med dette å si at forskeren på eget felt står i fare for å trekke for raske slutninger (ibid, s.41). Forskeren i den kjente kulturen har så mye kunnskap om kulturen at data fra observasjoner faller inn under allerede eksisterende kategorier. Dermed unnlates det å spesifisere i detalj, og på denne måten kan forskeren lett komme i fare for å overse viktige kommunikative handlinger og reaksjoner: «*Ein kan koma til å setja observasjonar inn i andre meinings samanhangar enn dei har for aktørane*» (ibid, s.41).

Metodevalg

Selv om studiets retrospektive rammer ligger til grunn for undersøkelsene, mener jeg det er nødvendig å vise innsikt i de epistemologiske alternativer for forskerens «verktøyvalg» i innhenting av data. Her vil jeg konsentrere meg om hovedtrekkene i kvalitative og kvantitative metoder, differensen mellom de to forskningstradisjonene og de muligheter metodene gir for å nå virkeligheten i feltet. I mange sammenhenger er ulikhetene diffuse og uklare dersom man ikke er bevisst en hensiktsmessig utnyttelse av metodene. Engelstad (1988) mener nettopp fordi begrepsparene blir brukt til å dekke mange saksforhold i forskningsprosessen, blir det av mange skapt en forestilling om at dette angår to helt klart definerte forskningsmetoder. Han mener at i mange tilfeller foreligger det

²¹ Les Gilje, N. / Grimen, H., (1991): «Samfunnsvitenskap», kap.7; «Metodologisk individualisme og kollektivism», s. 170.

Sivertsen, J., (1996), kap. 3 (s. 62); *Bakgrunn, Common sense og taus kunnskap*.

et «skinnproblem» når metodene stilles i motsetning til hverandre (ibid, s.7)

Bruken av kvalitative og kvantitative metoder henger sammen med forsknings-tradisjoner. Kvantitativ forskning forbindes med nomotetisk forskningstradisjon og kvalitativ forskning bl.a. med et hermeneutiske forskningsideal. Kruuse (1992) henviser til den psykologiske forskningstradisjonen som nært knyttet til kvantitativ tenkning. Laboratorieforsøk, gjennom nomografiske forsknings-ideal, forsøkte å finne naturlover og forutsigelser bl.a. gjennom forskning på mennesker og dyr. Dette har vært et forskningsideal hos forskere som ved hjelp av tall og matematiske målenheter kan forklare forskningsresultater. Ut fra bruk av tall kan disse metodene kvantifisere graden av kontroll ut fra nomografiske modeller (Sirotnik, 1990). Den kvantitative forskningstradisjonen fokuserer på utbredelse av bestemte karakterer i antall og mengde i undersøkelser gjennomført i et representativt utvalg for populasjonen. Ut fra klart definerte egenskaper undersøkes fordelingen av hendelser, egenskaper eller innhold. Kvantitativ metode karakteriseres ved at undersøkelsene har et objektivt forhold til undersøkelsesenheten. Forskningsresultatene har dermed et årsaksforklarende innhold. Ut fra iakttagbare målinger, blir hypoteser testet ut fra i hvilken grad de kan verisiferes fra et deduktivt utgangspunkt (Van Manen, 1990). I denne deduktive tradisjonen er det gitte teoretiske perspektiv der kvantitative data blir bearbeidet etter forutbestemte prosedyrer. Dette innbefatter eventuell påviselig samvariasjon mellom avhengige og uavhengige variabler, og målinger av slike variasjoner i et utvalg i populasjonen. I tråd med tradisjonen blir resultatene generalisert ut fra statistisk synliggjøring. Starrin (1994) gir uttrykk for at kvantitativ resultater gjennom analyse og konklusjoner er distansert og objektiv i sin form. De eventuelle relasjonene er «utvendige» og årsaksforklarende ut fra de forutbestemte analyseelementene.

Grønmo (1988) mener at kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder fremskaffer ulike data som også kombineres på en slik måte at de samlede analyseresultater bidrar til belysning av problemstillingen (ibid, s.117). Kvantitative analyser er rettet mot statistikk-generalisering og er ment som testing av hypoteser og teoretiske forutdanninger. På den måten er analysearbeidet preget av bredde i motsetning til kvalitative dybdeanalyser. Viktige elementer i kvantitative analyser er basert på frekvenser, fordelinger og korrelasjoner på enheter i forbindelse med de ulike kategorier. En av fordelene med kvantitativ forskningstilnærming er mulighetene for å få representativ, generell oversikt i en populasjon. Denne oversikten kan videre gi grunnlag for å danne eksplisitte problemstillinger. I sin strukturerte form har kvantitative undersøkelser sine fordeler der sammenligning av undersøkelsesenheter og individ kan gjøres ut fra spørre-

skjema og strukturerte intervju (Wadel, 1991, s. 12). Egerbladh / Tiller (1998) gir sin støtte til forståelsen av den kvantitative muligheten for oversikt gjennom statistisk generalisering, men hevder at denne oversiktlige forståelsen ytterst sjeldent kan utnyttes i sosialrelaterte undersøkelser. Med det menes generaliseringer ut fra samhandling eller samspill i grupper (ibid, s. 92). Kruuse (1992) betrakter de kvantitative metoder som begrensede. Resultater og analyser behandler verdier av overfladisk karakter og man kommer ikke dypt nok til å forstå. I sin deduktive form kommer forskeren lett i den situasjon at forutbestemte forskningsprosesser i form av spørsmål i spørreskjemaer og hva som skal undersøkes i måleenhetene, ikke er dekkende. På den måten blir metoden bestemmende for utfallet av resultatene.

Den kvalitative forskningstradisjonen bygger på det hermeneutiske forskningsideal (Kruuse, 1992) som i sin opprinnelse betyr fortolkningsteknikk med utgangspunkt i teologi. Det kan vanskelig sies at kvalitativ forskningstradisjon bare bygger på den hermeneutiske tradisjonen. Kvalitative tilnærminger finner vi også i andre vitenskapelige samfunnstradisjoner (Larsson, 1993, s. 195, Qvarsell, 1994):

Etnografi; med forankring innenfor sosialantropologien, der det stilles spørsmål om hvilken kultur som eksisterer rundt en viss gruppe mennesker i bestemte sammenhenger.

Fenomenologien; med sine tradisjoner innenfor filosofi, der det blir stilt spørsmål om hva som oppleves i forbindelse med bestemte fenomener.

Fenomenografi, med sitt utgangspunkt innenfor pedagogikk der man forsøker å forstå hvordan mennesker oppfatter fenomen i sin verden.

I samfunnsvitenskapen bidrar de kvalitative forskningstradisjonene til å *forstå* sosiale situasjoner og sammenhenger til forskjell fra det kvantitative forskningsideal som legger vekt på å *forklare*. Det er likevel likheter i begge forskningstradisjonene. Begge har som mål å se sammenhenger eller struktur og system i vår viten (Madsen, 1986). Selv om det kan være vanskelig å finne entydige holdepunkter for innholdet i kvalitativ forskning som metode (Madsen, 1979, Van Manen, 1985), mener Wadel (1991), at det innenfor kvalitativ forskning har utkrystallisert seg en særegen forskningspraksis innenfor samfunnsfag (antropologi og sosiologi) som blir betegnet som *feltarbeid*. I slike sammenhenger fungerer forskeren som medaktør i feltet blant sosiale deltakere i sine naturlige omgivelser. Her forsøker forskeren å oppholde seg med sine observasjoner av samhandlingen mellom mennesker (Wadel, 1991). Gjennom en induktiv tilnærming forsøker feltforskeren å finne forståelse for relasjonelle og

prosessuelle handlinger mellom mennesker. Forskningsprosessen har med dette som mål å forsøke å utvikle sosiale kommunikative samhandlingsteorier (Egerbladh / Tiller, 1993, Bunch, 1998). Ved bruk av kvalitativ metode ønsker man å forstå samhandling mellom mennesker. Det betyr en subjektiv tilnærming til feltarbeidet og individene i undersøkelsene. Dette er forskjellig fra det objektive distanserte forholdet til feltet som tilhører den kvantitative forskningstradisjonen. Kvalitativ forskning gir med dette mulighet for en dialektisk - prosessuell utvikling med tett spontan deltakelse i undersøkelsene. Dette kan betraktes som en *abduktiv* prosess der forskeren kan få nye fenomenologiske ideer gjennom bearbeiding av data og gjennom påvirkning fra feltet. Qvarsell (1994) vektlegger den abduktive forskningslogikkens muligheter til alternative kvalitative tilnærminger til forskjell fra deduktiv tradisjon. Slik jeg ser det, kan den intersubjektive forståelsen gi grunnlag for å forstå de fenomenologiske enkeltelementene og videre knytte disse til en helhet. Starrin (1994) ser også kvalitativ forskningstradisjon i abduktivt perspektiv der forskeren i sin induktive forskningsprosess veksler mellom å observere og spontant analysere. På denne måten kan det prøves ut nye ideer som enkeltdelel til den fenomenologiske helhet (ibid, s. 26). Ut fra et nomografisk perspektiv kan kvalitativ forskning kritiseres for mangel på oppfyllelse av vitenskapelige krav som dermed svekker forskningsresultatene.

Kruuse (1992) mener at dersom vi stiller kvantitative krav til kvalitative studier, blir kvalitativ metodeanvendelse suspekt sammenliknet med de kvantitative metoder som forsøker å sikre kontroll gjennom representativitet, validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og kvantifiserbarhet. Datatolkninger og analyser kan ha mangelfulle holdepunkter for sin objektivitet. Kvalitativ forskning blir også kritisert for sin mangelfulle representativitet som - innenfor kvantitativ forskning - er en av forutsetningene for generalisering. Dynamikken i kvalitativ forskning er en av faktorene for mangelfull validitet. Forholdene ved feltet kan variere på en slik måte at påliteligheten blir vanskelig å forsvare (ibid, s. 26). Grønmo (1988) mener at kvalitative analyser ikke må sees isolert fra forskningsmaterialet, og er ikke basert på standardiserte teknikker (ibid, s. 118). Kvalitative analyser tar sikte på å skape helhetlig forståelse gjennom analytisk beskrivelse av spesifikke forhold, og egner seg til utvikling av hypoteser og teorier. Meninger og forståelse om kvalitet i vitenskapelig arbeid er grunnleggende for god vitenskapelig forskning. Ved å utnytte forskningsmetodenes styrke - og å tilpasse dette verktøyet - til sitt eget forskningsdesign, kan relevant empiri danne grunnlag for utvikling av teori og generering av hypoteser ved bruk av kvalitativ forskning. Larsson (1993) mener at kvalitet er avhengig av forskerens autonomi i sin forskning. Dette definerer han som forskerens *intersubjektivitet*. Slik jeg

tolker dette begrepet, dreier det seg om at forskeren med sin vitenskapelige kunnskap er modig nok til å anvende sin forskningsforståelse, og videre presentere forskningen til kritikk fra andre forskere. Kvalitativ forskning bør gi forskeren mulighet til intersubjektiv frihet og videre være grunnlag for å stille forskningen åpen for originalitet.

Forskningsfeltets virkelighet må være avgjørende for de metodiske valg forskeren gjør for å nå frem til ny vitenskapelig erkjennelse. Med forskningsfeltet menes den arena der undersøkelsene blir gjennomført. Her møter forskeren mennesker med sin kontekst og sine forutsetninger for å være deltakere. Ut fra forskningsmessige behov må forskeren være bevisst hvilke ressurser som ligger i forskningsfeltet og hvordan disse metodisk kan utnyttes. Det er alminnelig anerkjent at kombinasjon av flere metoder brukes for å belyse en problemstilling fra ulike perspektiv. Å kombinere de ulike forskningsbildene av samme fenomen kan være med på å skaffe oss en helhetlig forståelse ved virkeligheten ved fenomenet. Ut fra et ønske om å få en helhetlig, vitenskapelig innsikt, har jeg tatt disse forskningsbildene fra forskjellig vinkel for å få frem alle dimensjonene ved objektet.

Som en følge av at empirien i denne avhandlingen - i hovedsak - har tilbakeblikkets og ettertankens kvalitative perspektiv, vil valget av metoder hovedsakelig ta utgangspunkt i dette. Dermed er de retrospektive rammer lagt til grunn for valg av metoder og utforming av forskningsdesignet. For å få et innblikk i dagens virkelighet, og de unges forhold til voksne, har jeg valgt å gjennomføre en kvantitativ breddeundersøkelse i skole og fritidsmiljø. I de følgende avsnitt vil det bli gitt en generell beskrivelse av de metodene som er brukt. En nærmere beskrivelse av metodeløsningene og forskningsfeltet blir knyttet til de enkelte undersøkelser. Den vitenskapelige verdien av struktur og innholdet i dagbøkene er vurdert som gyldig empiri av min hovedveileder Tom Tiller. Foruten en generell beskrivelse av dagbok som metode her i dette kapitlet, blir også denne metoden nærmere beskrevet i kap. (8) *Fra mitt ståsted som lærer for Verkstedklassen*. Dette er valgte løsninger for å gi større kontinuitet og sammenheng mellom kontekst, forskningsmessige databehov, metodebruk og resultater. I de følgende underkapitler presenteres en generell gjennomgang av de metoder som er valgt verktøy for å få tak i relevante empiriske data.

Breddeundersøkelse som metode

Som metode er breddeundersøkelser en av de eldste vitenskapelige forsknings-

metoder vi kjenner til. Innenfor statistiske målemetoder er spørreskjemaer til store mengder og grupper i befolkningen en anerkjent kvantitativ metode for å nå mange individ i en stor populasjon. Data fra denne metoden gir grunnlag for det generelle overblikk i feltet. Mye av pedagogisk forskning dreier seg om spesielle grupper eller spesielle situasjoner som vi ønsker fokus på og dermed forståelse av. For å få en helhetlig forståelse i en videre kontekst, vil det være verdifullt å sammenligne det spesielle med det generelle som kan gi forskeren et større grunnlag for generaliseringer og utgangspunkt for videre forskning i det spesielle feltet, (Maruyama / Deno, 1992, Tiller, 1999, Walker, 1993). I kvantitative, statistisk målbare undersøkelser, er det mest vanlig å gjøre et representativt utvalg av populasjonen. Slike utvalg skal avspeile de mest sentrale særtrekk eller kjennetegn ved hele populasjonen som forskningen dreier seg om. Borg / Gall (1989) hevder at på grunn av breddeundersøkelsers begrensede muligheter til å være grunnlag for analyser eller beskrive et forhold, har denne tradisjonen ikke vært særlig utnyttet som metode i pedagogisk forskning. Ofte er de mest utnyttet til komparative undersøkelser, organisatoriske tiltak, planarbeid, læremessige kompetansebehov o.l..

Avhandlingen presenterer resultater fra breddeundersøkelsen (se kap.6, *Dagens unge- og forholdet til voksne*). I kvalitativ sammenheng har slike kvantitative undersøkelser begrenset analytisk verdi for å beskrive årsakssammenhenger eller å forklare sammenhenger i interaksjoner mellom mennesker. Verdien har vært å utnytte breddedata til å snevre inn og å sette fokus på klare kvalitative forskningsmål.

Dagbøker

Som førforståelsen gir budskap om gjennom utdrag fra dagboksnotater, har jeg som forsker illustrert opplevelser fra egen oppvekst og de første erfaringer som lærer. Ofte ble hendelser fra hver time i løpet av skoleuken nedskrevet, alt fra det kunnskapsfaglig innholdet til de pedagogiske handlingene. Sosiale handlinger og reaksjoner til den enkelte elev, mellom elevene og mellom lærer og elev ble på samme måte notert og noen ganger utdypet i bøkene.

I kvalitativ - vitenskapelig forstand forstås dagbøker som notater av hendelser basert på forutsette og uforutsette iakttagelser i feltet. Forutsett fordi forskeren er motivert for inntrykk gjennom forarbeidene programmer for observasjon og intervju, notert i strukturerte/skjematiske former som muliggjør etterarbeid av dagbokførte data. Uforutsett fordi forskeren ikke følger et strukturert feltarbeid

ut fra fast strukturerte spørsmål og forskningsprosedyrer. I slike tilfeller stiller forskeren med åpenhet til hendelser underveis i prosessen. Her blir inntrykk bearbeidet fortløpende, og prosessen er preget av den induktive utvikling og brukt både i et retrospektivt og rekonstruktivt perspektiv. Dagbokskrivning er på disse måtene preget av regelmessige notater av hendelser i feltet.

Den biografiske formidlingen som metode er basert på opplevelser et menneske har erfart i løpet av livet. De aller viktigste data basert på livsopplevelser er de som er notert og arkivert som private dokument (Denzin, 1989, s. 190).

The life history, life story, biographical method presents the experience and definitions held by one person, one group, or one organization as this person, group, or organization interprets those experiences. Life history materials include any record or document, including the case histories of social agencies, that throw light on the subjective behavior of individuals or groups. These may range from letters to autobiographies, from newspaper accounts to court records. A careful transcription as much of life history data as personal diary (ibid, s. 183)

Relevansen til denne definisjonen av dagboknotater er mitt autonome forhold til innhold, som medaktør i de mellom-menneskelige samhandlinger og som forfatter av dagbøkene. Dagboknotater er basert på opplevelser i skoleklassen tilbake i tid og nedtegnet dengang de ble opplevd, og videre utnyttet som erfaring i et vitenskapelig perspektiv som det finns lite komparativ litteratur om. Mine refleksjoner nedtegnet som dagboknotater er - sammen med breddeundersøkelsene - primære kilder for innholdet av de dype kvalitative undersøkelsene illustrert i forskningsdesignet.

Solberg (1988) gir sin oppmerksomhet til hvordan forskere har kommet frem til resultatene sine utenom det skrevne som kommer frem i metodekapitlene. Mye blir redegjort i metodekapitler i forskningsrapporter; om metodevansker underveis i undersøkelser, forskningsdilemmaer og forskerrolle. Noen ganger er de omfattende og grundige, men det mangler noe forskningsautentisk. Hun mener at forskeren utelukker refleksjoner, tanker og vurderinger som ligger utenom den stringente vitenskapelige strukturen. Begrunnelser for hvorfor avgjørelser og bestemmelser blir tatt blir ofte utelatt. Dette er en svekkelse for leseren, og er med på å skape distanse til delaktighet og hindrer andre forskere i å lære av andres forskningsprosess. Det ferdige «polerte» og virkerlighetsfattige bildet forskeren presenterer, er et resultat av at forskeren skal tilfredsstillende de regler som finns for at forskningen skal være innenfor en vitenskapelig norm. Dette -

mener hun - går på bekostning av et helhetlig innsyn i forskerens arbeid. Dermed blir det noen blanke sider som leseren bare kan gjette seg innholdet av (ibid, s. 86). Hun mener at forskeren bør vektlegge å skrive på «de ledige sidene» for at leseren skal få flere holdepunkter til å forstå analyser og dermed grunnlag for å vurdere påliteligheten i forskningen. Dermed tar hun til ordet for at *perspektivbevisstheten* (Larsson, 1993) hos forskeren skal bringes til leseren. Da kan leseren bli kjent med forskeren som person, rent kontekstuet, og dermed også kjent med egne reaksjoner og forståelse av forskningsproblemer. Dette er og et anerkjent argument for verdien av forskningsutbyttet innenfor forskning på menneskers opplevelse av livet og hva livet har gitt av erfaring uttrykt gjennom tekst og historier (Sparkes, 1995, 1983, Denzin, 1989, Goodson, 1995, Collingwood, 1946, Widderhofen, 1993). I et eget kvalitativt forskningsarbeid der Solberg (1988) hadde som mål å innhente bidrag til innholdet på de «blanke sidene», tok hun utgangspunkt i sosiologen Thomas Mathiesen og sosialantropolog Cato Wadel og deres forskning. Begge forskere har vært hennes informanter i samtaler og intervju der de førte dagbøker i sin forskning. På ulikt vis førte forskerne stikkord i dagbøker som sin måte var støttedokument til rådata. Dagbøkene ble et verktøy for å kommunisere inntrykk og hendelser. Selv om ikke alt ga seg uttrykk i teoretisering, var det viktig å ta frem for å kunne reflektere, hente eksempler og forskerne trygghet for at inntrykk var korrekt oppfattet. Et fellestrekk (skriver hun) ved bruken av dagboksnotatene var at de ble brukt til å gjenoppleve hendelser de ikke husket helt, og på den måten kunne hente frem konkrete eksempler på det som ble beskrevet i forskningsrapporter.

Egerbladh / Tiller (1998) definerer primærkilder som data fremkommet i egne undersøkelser. I et metodisk perspektiv vil analyser og referanser til andre forskeres arbeid bli betraktet som sekundære kilder. Videre begrunnes det med at intervjudata ikke betraktes som primære fordi respondentene påvirkes av forskeren. Her påpekes det at læreres egne dagboksnotater eller protokoll blir verdifull i et vitenskapelig perspektiv (ibid, s. 203). Med forståelse av primærdata og den vitenskapelige unike verdi dette har for forskningen, betrakter jeg empirien fra de retrospektive undersøkelsene og loggføring²² i dagbøkene som *primærkilder* i avhandlingen. Det er selvfølgelig en viss usikkerhet knyttet til utsagn som er gitt for 20-24 år tilbake i tid, men som rekonstruksjon av hendelser betrakter jeg dagboksnotatene som et verdifullt hjelpemiddel i min rekonstruksjon av fortidens hendelser.

²² Loggføringen er den delen av dagboksnotatene som omfatter faglige og interaktive handlinger og hendelser i samhandling med elevene.

Retrospeksjon som metode

Her vil jeg begrunne og utdype valget av den retrospektive²³ forskningsmetode i avhandlingen. Som vitenskapelig metode knytter metodeteorien seg til å forstå menneskers konkretisering og meningssammenhenger i hverdagen, eller bestemte hendelser i deres liv. Innholdet i menneskers livshistorier og personlige erfaringer gjennom livet har vært en anerkjent datakilde innenfor de fleste samfunnsfag, kanskje først og fremst innenfor sosialantropologien (Dowling Næss, 1998, Denzin, 1989, Gudmundsdottir, 1997).

I de senere tiår har denne forskningstradisjonen fått større oppmerksomhet innenfor pedagogisk forskning. Fokus på denne forskningen har i hovedsak vært satt på *lærerens* funksjon, forståelse og opplevelser av sin yrkesutøvelse. En av de forskerne som har stilt seg kritisk til i hvilken grad det retrospektive perspektivet er et positivt bidrag til pedagogisk forskningen er Ivor Goodson (1995). Han stiller bl.a. spørsmål om vi er nok kritisk til innholdet og innenfor hvilken kontekst opplevelser er fortalt, og om forskeren tar hensyn til dette i sin vektlegging av informasjon og analyse av data. Andrew Sparkes (1995) har gitt et bidrag til denne vitenskapelig forskningsutvikling bl.a. som en følge av kritikken til den retrospektive forskningstradisjonen. Han retter oppmerksomheten mot det komplekse forholdet mellom det livet som er levd og det innholdet i livshistorien fortelleren gir uttrykk for gjennom sine fortellinger. I sin artikkel beskriver han sine forsøk på å se relasjonen mellom fortellerens uttrykte opplevelse og hva innholdet i situasjonsbeskrivelsene kan ha av ytterligere verdi. Videre setter han denne situasjonen inn i en vitenskapelig - metodisk tilnærming der forskerens rolle blir vesentlig for dynamikken i relasjonen mellom fortellerens erfaringer og opplevelser og hva som kan ligge skjult i den historie som blir fortalt. Sparkes (1995) har utviklet teori der han mener det kan dannes større forståelse og egeninnsikt ut fra innholdet og erfaringen i historiene hos fortelleren, forskeren og hos den som leser forskningsarbeidet. Teoriens hovedsakelige innhold synes å generere følgende innhold: Selv om det gjennom samhandlingssituasjonen - der forteller og forsker - er aktive og det virker som om det ikke gir synlige resultat, får den kontekstuelle situasjonen begge er hensatt i betydning for det de opplever om seg selv og andre. Videre kan denne hensettelsen bli et grunnlag for personlig forandring fordi stemningen og den kontekstuelle situasjonen tar frem nye perspektiv og refleksjoner der aktørene ser sitt liv på en ny og utviklende måte (ibid, s. 77 - 78). Gjenopptakelse av livsopple-

²³ I forskningslitteraturen blir hendelser og situasjoner i livet - tilbake i tid - uttrykt gjennom *livsopplevelsen* eller *fortellinger om livet*. Dette kan gi grunnlag for refleksjoner og tolkninger og som jeg velger å definere som *et retrospektivt perspektiv*.

velser kan sette mennesker inn i situasjoner der spenninger og personlige dilemmaer forsterkes. Goodson (1995) påpeker forskerens bevissthet for å utvikle et refleksivt eget ansvar i sin rolle som påvirker gjennom spørsmål og tilrettelegger for forskningssituasjonen, og at dette blir en etisk dimensjon i prosessen (Sparkes, 1995). Et menneskes livshistorie blir forstått og uttrykt gjennom opplevelser. Opplevelsene belyser erfaringer og danner mening innenfor den kontekst de er dannet. Sparkes (1995) henviser til samfunnsforskning og de ulike teorier som begrunner sin forståelse for sannheten og virkeligheten gitt gjennom fortellinger basert på livsopplevelser og erfaringer.

Gjennom metodevalg og analyse blir det vesentlig for det objektive forhold til data at beskrivelser av virkeligheten er relativt oppfattet av forskeren, og at det bak enhver beskrivelse av livsopplevelser og erfaringer gjemmer seg en perspektivbevissthet. Denne bevisstheten er vesentlig for den som bidrar til innholdet i data (Larsson, 1993). Perspektivbevisstheten kan gi forskeren mulighet for innsikt til konteksten der de uttrykte hendelsene er skjedd. Blant filosofiske tilnærminger utviklet Collingwood (1946) en hermeneutisk filosofisk teori i et retrospektivt perspektiv med relevans for dette studiets metodiske tilnærming. Her sees det på sammenhengen mellom det et menneske forteller og uttrykker av erfaringer dannet en gang i livet, og hva forskeren kan erfare ved å forsøke å ta del i livsopplevelsen hos den enkelte. Teorien går i korthet ut på *gjenskaping* eller *rekonstruksjon* av den situasjonen den enkeltes livsopplevelse er erfart i. Ved at fortelleren gir forskeren og eventuelle andre sin livshistorie eller hendelse i livet, kan opplevelsen rekonstrueres. Rekonstruksjonen av livsopplevelsen blir en metode for å forstå innholdet og meningen med det et menneske har erfart. Gjennom rekonstruksjonen blir erfaringsgrunlaget i den retrospektive konteksten synlig for forskeren. Sparkes (1995) har i sin kommentar til denne teorien en forståelse av at dette ikke er snakk om «å sette i scene» hendelsene fra den tid opplevelsen ble erfart, men mer en gjenskaping av konteksten i det som blir presentert gjennom fortellingen.

Den metodiske relevansen til min avhandling synes å ligge både i Sparkes teori om *hensettelse i en felles forståelse av kontekst* og Collingwoods teori om *rekonstruksjon av en gitt hendelse i livet* for den som har opplevd denne. Begge teorier har ulike elementer i seg som klart har med den kvalitative forskningstradisjonen å gjøre. Teoriene søker på ulikt vis å forstå utgangspunktet og innholdet for personlige erfaringer dannet tilbake i tid. Konsekvensen av hendelser som blir trukket frem og samhandlet om er at følelser og tanker blir hentet frem med den betydning dette kan få for utfallet av innholdet i forskingsprosessen. Metodisk sett betinger forskningssituasjonen at forteller og forsker når frem til

en empatiske samhandling der det utløses en *gylden* stemning for rekonstruksjon av en retrospektiv kontekst eller hensettelse med felles forståelse. Det betyr både negative og positive følelser og tanker. I denne sammenhengen blir det et forskeransvar å påvirke situasjonen på en slik måte at relasjoner mellom forsker og forteller blir positive, og at det på den måten kan skapes et gyllent møte for utveksling av forståelse.

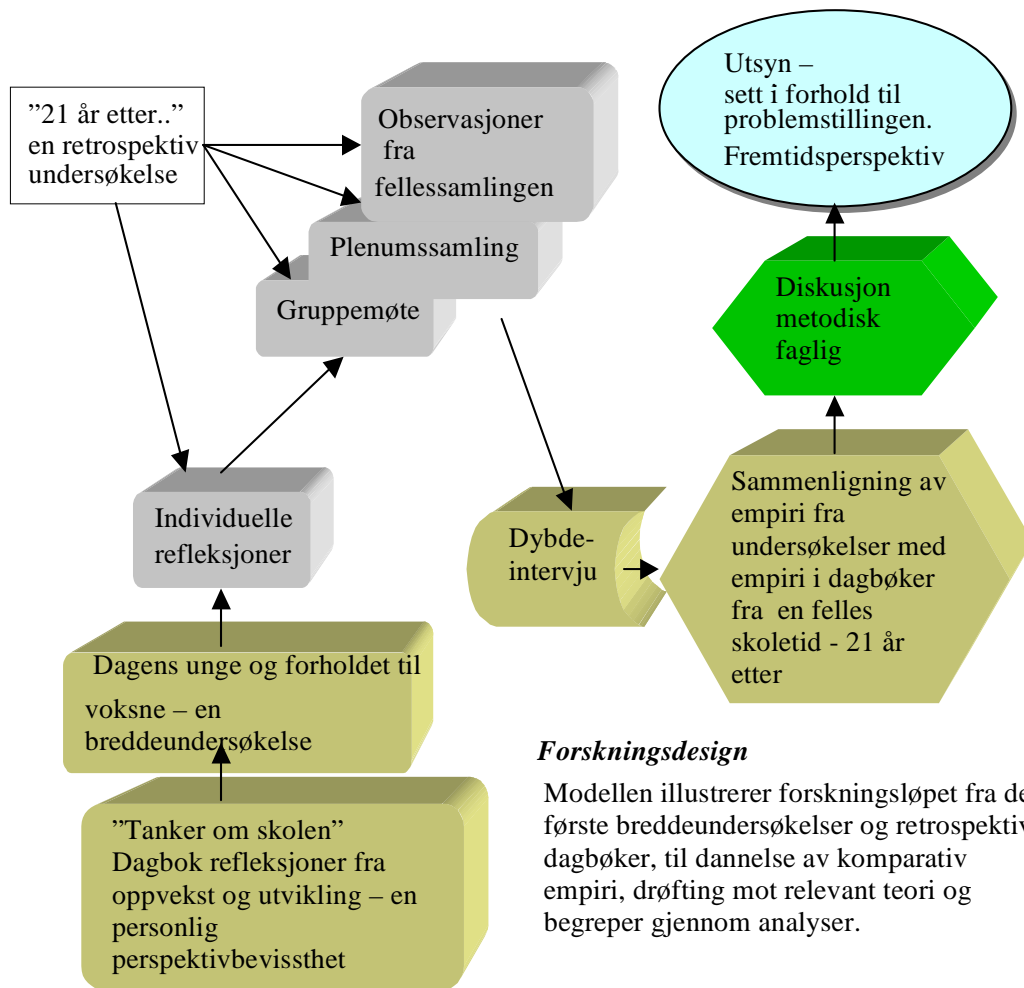
Det empatiske møtet mellom mennesker betinger bl.a. at *følelser* og *tanke* blir hentet frem i samhandlingen (Magnussen, 1987, Auestad, 1992, Braaten, 1988). I et psykoterapeutisk perspektiv bringes forsker og forteller til en sosial samhandling der individene er inne i en psykodynamisk prosess, der det utveksles erfaringer og emosjonelle reaksjoner (se kap.2, *Samhandling i et psykologisk perspektiv*). Fortellerens erfaringer blir utnyttet til å skape forståelse til egeninnsikt, men også for andres innsikt og forståelse. Forskerens eller observatørens rolle blir å gi kommunikative signaler der fortelleren kan føle seg trygg, verdsatt og respektert. Å vise mental omsorg gjennom empati kan være med på å tilfredsstille forskningssituasjonens forutsetning for ærlighet og tillit mellom aktørene. Denne stemningen frembringer følelser og tanker som ikke må forkastes i den helhetlige forskningssituasjonen. På den måten kan aktørene nå frem til et *indre samspill* (Dale, 1989) og en *felles bevissthet* (Bruner, 1997) som også er en forutsetning for at samhandlingen har en gjensidig gyldighet for begge parter (se kap. 3, *Mellom-menneskelig samhandling og didaktikk*). I denne empatiske stemningen kan det være mulig at fortellerens virkelighet kan bli uttrykt og forstått av forskeren. Ut fra den empatiske og psykodynamiske begrunnelse argumenterer jeg for forskerens ansvar for å skape positive relasjoner der fortelleren føler seg motivert til å respektere forskerens rolle i samhandlingsprosessen. Gjennom en slik tilrettelegging og tilfredstillende av bevisste forutsetninger for forskningssituasjonen, kan begge parter ha mulighet for å føle autonomi i forskningssituasjonen. Rent metodisk kan det ha verdi for meg som forsker å være bevisst at følelsene antakelig ikke har samme innhold og styrke som dengang de ble opplevd. I dette retrospektive forholdet til følelsenes verdi for livsopplevelsen er det nok et metodisk perspektiv som har relevans for forskningssituasjonen, nemlig den *tidsmessige distansen* til opplevelsen. Widderhoven slutter seg til Collingwoods teori og understreker hva rekonstruksjonen av livsopplevelsen gjennom fortellingen kan skape av eksplisitt forståelse. Gjennom forskerens bevisste handlinger for å gjenskape et menneskes livsopplevelse eller episode i livet, gis det her muligheter for å forstå utgangspunktet for opplevelsen. Han mener at ved å rekonstruere hendelser i den kontekst der erfaringer er skapt, vil *erfaringen* bli uttrykt mer presist fordi gjenskapingen utelukker uvesentligheter i hendelsen. Erfaringen kommer i større grad i

fokus. Widdershoven (1993) mener denne retrospektive forskningssituasjonen kan bringe frem større forståelse for den opplevde erfarte situasjon ved at fortelleren nettopp har distanse til opplevelsen. Han mener det er større mulighet for å skape en mer presis forståelse, fordi uvesentlige følelser kan neglisjeres og på den måten være mindre dominante. Denne teorien synes å gi støtte til min forståelse om at reliabiliteten kan styrkes ved distanse til opplevelsene og følelsene dengang hendelsene ble opplevd. Dette gir rom for å «vaske frem» valide data uten at en emosjonell, irrasjonell stemning overskygger det vitenskapelige budskapet i opplevelsen. Som metode har innhenting av et menneskes erfaringer gjennom historier en induktiv struktur og logikk. Data fra dette feltet gir muligheter for danning av empiri til generering av hypoteser og teorier. Prosessene - gjennom aktørenes individuelle refleksjoner i tekst, i samtale med likesinnede innenfor den samme konteksten, vitenskapeliggjort av forskeren som leser og som observatør og tilhører, induserer en prosessuell tilvekst til empiridanningen. Sparkes (1995) ser denne muligheten for vitenskapelige utbytte som et grunnlag for personlig innsikt i egenforståelse av utvikling i livet (ibid, s. 78). At den forskningssituasjonen har personlige forandringsbare kvaliteter i seg, kan i seg selv være med på å argumentere for relevansen for utvikling av empirisk teori i denne avhandlingen.

Forskningsdesign

Forskningsdesignet beskriver hva jeg som forsker har til rådighet som ressurs for innhenting av relevante data, og hvordan dette utnyttes i forskningen. De utvalgte informanter og respondenter som er med i undersøkelsene, min førempiri i dagbøker og egne erfaringer blir betraktet som ressurs i denne forbindelse. Med utgangspunkt i førforståelsen om hvordan problemet stiller seg, og med begrepstydliggjøring og avgrensinger i forhold til problemstillingen, vil forskningsdesignet gi en oversikt om hvordan det er tenkt å innhente og behandle den informasjon fra virkeligheten som er beskrevet. Her gis det også en orientering om metodisk ressursutnyttelse. Forskningsmodellen viser en skjematisk oversikt over forskningsdesignet:

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen



Modell 2: Forskningsdesign

Når det i modellen refereres til dagbøker, er det som erfaringsgrunnlag ut fra to perspektiv. Det ene perspektivet er hentet fra notatene om egne opplevelser og tanker om egen utvikling og oppvekst. Bakgrunnen for disse notatene var at opplevelsene ga meg tanker og dveling ved refleksjoner over hvilken hjelp og støtte mine elever hadde behov for. På mange måter opplevde jeg et fellesskap der vi delte en felles sosial kontekst. Dagboknotatene var med på å skape en personlig bevissthet i mitt arbeid som lærer. Det andre perspektivet i dagboksnotatene er fra handlingene som utspilte seg sammen med elevene (se innledningen til kap 4, *Mine egne tanker om skolen*).

På bakgrunn av egen erfaring og førforståelse har jeg gjennomført en undersøkelse blant dagens unge og deres forhold til voksne. Denne undersøkelsen har fungert som breddeundersøkelse.

I forskningsdesignmodellen begrepsfester jeg den retrospektive kvalitative undersøkelsen som «21 år²⁴ etter.....». Hensikten er å få tak i retrospeksjonene til de som var mine elever, kollegaer og skoleledere²⁵ i den etterhvert omtalte *Verkstedklassen*²⁶. Undersøkelsen er delt opp i ulike deler. Første delen er individuell (se underkapittel *Den enkeltes refleksjoner* i kap. 7) der aktørene ga en skriftlig tilbakemelding fra skoleperioden. Den andre delen er en felles gjennomført undersøkelse der aktørene kollektivt er samlet for å reflektere over viktige opplevelser og hendelser med betydning for utvikling og vekst (se underkapittel *Tilbakeblikkseminar* i kap.7). Etter den kollektive undersøkelsen har jeg gitt plass for eventuelle dybdeintervju.

Kommentarene til empirien har jeg valgt å plassere etter kategoriseringen av undersøkelsesempirien. Empirien fra undersøkelsene og resultatene fra de retrospektive sammenligningene med dagbøkene har vært det analytiske grunnlaget for diskusjonskapitlet (kap. 9) i Del III. Dette er gjort for å sikre en kontinuitet i den induktive oppbyggingen i forskningsprosessen. Som en avsluttende del vil jeg komme med et utsyn til hva dette forskningsstudiet har bidratt med av belysninger og forståelser.

²⁴ Jeg har her gitt tilbakeblikket et uttrykk «21 år etter...», men denne skoleperioden varte fra 1976 til 1980. Elevene gikk ett år i denne klassen - det avsluttende året i grunnskolen.

²⁵ Noen ganger blir de tidligere elevene, lærerkollegaer og skoleledere kalt «aktører» i undersøkelsene.

²⁶ *Verkstedklassen* blir nærmere omtalt i forbindelse med de kvalitative undersøkelsene.

Kap. 6 Dagens unge - og forholdet til voksne

Uansett hvilken form for undersøkelse som skal gjennomføres, må hensikten være å hente inn data fra forskningsfeltet (mer om forskningsfeltet i kap. 5, *Forskningsutfordringer, metodevalg og forskningsdesign*). Dermed har det vært viktig å gjøre relevante valg av forskningsfelt og deltakere for å innhente betydningsfulle data. Data menes her opplysninger om fenomener, personer, kontekster, sosiale strukturer og andre sider ved undersøkelsesenheter. For å få innsikt i de unges behov i forholdet til lærere i skolen og voksne utenfor skolemiljøet, ble det gjennomført en 2-delt breddeundersøkelse i videregående skole (*Breddeundersøkelse – skole*) og i et organisert ungdomsmiljø utenfor skolen (*Breddeundersøkelse – ungdomssprosjekt*²⁷). Ungdommer i alderen 14 til 20 år, lærere, skoleleder, psykolog og spesialpedagog fra undersøkesskolens pedagogiske psykologiske tjeneste og andre voksne har vært med i undersøkelsen. I denne kvantitative undersøkelsen blir deltakerne til undersøkelsen senere også omtalt som *informanter*. Tilbakemeldingen har vært gitt som utfylte spørreskjemaer²⁸. Data innhentet i breddeundersøkelsene har dermed vært med på å synliggjøre tendenser og aktualiteter i forhold til min førforståelse av forskningstemaet. Undersøkelsene har også vært med på å aktualisere de unges forhold til voksne i dagens samfunn, og videre gitt viktige bidrag til utvikling av problemstillingen og til innhold i de kvalitative undersøkelsene.

Planlegging og gjennomføring av breddeundersøkelsene foregikk sommeren og høsten 1996. Skoledelen ble gjennomført i løpet av 5 uker. Parallelt med denne og i samme tidsramme ble ungdomsprosjektdelen gjennomført. Mestparten av forberedelsene til ungdomsprosjektdelen gikk med til å innhente informantene, informere og til slutt arrangere et fellesmøte etter tilbakemelding på spørreskjemaene.

I forkant av informantenes bearbeiding av spørreskjemaet ble det nødvendig å gi informasjon om min hensikt med spørreundersøkelsen. Jeg anså dette som viktig for å skape gjensidig verdighet og seriøsitet i forhold til undersøkelsen. For mange elever er slike skjema «meningsløse» ting som de ikke ser hensikten

²⁷ Prosjektet har tatt utgangspunkt i erfaringer fra en svensk modell. Innholdet i prosjektet er i gi ungdommer mulighet til å møte voksne gjennom samtale og samhandling i emner som *kjærlighet, seksualitet og samlivsspørsmål*. Les mer om dette i svensk h-rapport, (1977): Rapport från försöksveksamhet med sex och samlevnad på Gotland 1973- 1977.

²⁸ Svarfordelingen er knyttet de enkelte spørsmål i spørreskjemaet og er gitt som vedlegg i avhandlingen.

med. Å avsette tid til gjennomføring av undersøkelsene²⁹ ble en viktig faktor for motivasjonen for å gjennomføre og for kvaliteten i det som ble tilbakemeldt. Med begrunnelse av at elevene ble satt i en meningsfylt situasjon, så jeg nødvendigheten i at det ble lærere som kjente sine elever som selv forberedte og gjennomførte dette arbeidet. For å sikre variasjon i bredde ble det valgt å trekke ungdom fra ungdomsprosjektet med i undersøkelsen. Denne gruppen hadde et godt utgangspunkt for å kunne respondere på spørsmål om; de unges behov for voksne og forventninger / forhåpninger i sitt forhold til voksne. I deres felles sosiale samhandling med voksne var det for de fleste etablert trygghet, toleranse og ærlighet i forhold til hverandre. Dette ble sett på som et viktig argument for å få frem data som betinget nettopp denne sosiale tilhørigheten (Auestad, 1992, Braaten, 1988, Magnussen, 1987, Frønes, 1997).

Utvalg og utforming av Breddeundersøkelse – skole

Elever på alle klassetrinn (grunnkurs, videregående kurs 1 og 2), lærere, administrasjon og et utvalg av utenompedagogisk faglige ansatte har vært med i undersøkelsen. Skolen har studieretninger for håndverk og industri. Det er ikke tatt spesielle hensyn til elevenes faglige eller personlige bakgrunn. Skolen har 300 elever, 90 lønnede stillinger, derav 63 pedagogiske fagstillinger.

Av 102 spurte var 90 personer med i undersøkelsen. Fordi skolen i hovedsak er yrkesfaglig industrirettet med mannsdominerte fag, har også utvalget av informanter vært mannsdominert. I samtaler med lærere og andre tilsatte ble det vist engasjement og velvilje til å medvirke i undersøkelsen. Jeg hadde møter med rektor og inspektører som igjen forberedte sine lærere og elever i denne gjennomføringsprosessen.

At lærere, inspektører og andre tilsatte fikk sin «spørreskjemaoppgave» fra rektor, så jeg som viktig for å legitimere undersøkelsen. En annen hensikt med at andre personer overtok gjennomføringsarbeidet var å skape distanse mellom meg som forsker og informantene. Dette mente jeg var vesentlig for å minske faren for at svarene ble tilpasset forskerens verdier og meninger. For å minske påvirkningen av utfallet så jeg det som en fordel at rektor overtok ansvaret for informasjon og tilrettelegging for gjennomføringen. Vi ble enige om at en god og allsidig tilbakemelding kunne sikres gjennom et utfylt spørreskjema fra alle ansatte (kontorpersonale, vaktmester og rengjøringspersonale) i skolesamfunnet. Mine argument for at alle har - på en eller annen måte - et forhold til barn

²⁹ Her tenkes det på tidsbruk i forbindelse med informasjon og gjennomføring av undersøkelsene.

og unge, enten i forbindelse med egne barn eller som voksne i deres forhold til elever ble aksptert. I samarbeid med rektor ble et tverrfaglig utvalg av elever gjort. Alle lærere og alle andre ansatte ble pålagt av rektor å være med i undersøkelsen. Jeg informerte den pedagogiske psykologiske tjenesten om undersøkelsen. Elevene fikk informasjon fra sine lærere om forskerens hensikt med det ferdigutfylte skjemaet. Det ble avsatt 1 time til informasjon og 1 time til utfylling av skjemaet for elevene. Informasjonen og gjennomføringen ble gitt klassevis og ledet av de respektive klassestyrere. Rektor påtok seg å lede og å gjennomføre undersøkelsen i samarbeid med sin administrasjon for øvrig. Alle fikk avsatt tid både i undervisning og kontortid til gjennomføringen.

Frafallet skyldtes hovedsakelig fravær på «skjemautfyllingstimen». 4 elever og 3 lærere hadde ikke «fått med seg» at det skulle fylles ut noen form for skjema. 1 informant fra administrasjonen «prioriterte ikke» å fylle ut skjemaet.

Utvalg og utforming av Bredeundersøkelse – ungdomsprosjekt

Ungdommene som var med i undersøkelsen kom fra ulike sosiale miljøer med sine sterke og svaker sider og med ulike oppvekstforhold. De har vært med i det omtalte ungdomsprosjektet i regi av kommunens tiltaksseksjon. Prosjektet hadde som mål forebygge de unges destruktive utnyttelse av fritiden. Barn og unges behov for voksne å samtale med om livets vanskelige spørsmål, var utbredt i enkelte miljø³⁰. Misbruk av rusmidler, seksuelt misbruk, ufrivillig abort, kjønns sykdommer, barn og unge i samfunnets risikosone, asosialitet og kriminalitet var noe av særtrekkene ved utvalget. Ved å tilby et utvalg av ungdommer i 15-års- alderen sosial kontakt med voksne gjennom samtale og sosiale aktiviteter, var forventningene store til deres opplever en positiv samhandling. Barn og unge fra ressurssterke og sosialt stabile heimeforhold, og med et sosialt sterkt nettverk, var også integrert i denne prosjektgruppen.

Av 60 spurte var 30 ungdommer med i undersøkelsen. Det var tilnærmet lik kjønnsfordeling i utvalget. Tiltaksseksjonen i sosialetaten i Rana kommune ble engasjert i å gjennomføre denne undersøkelsen. Det var også denne avdelingen i kommunen som startet og som gjennomførte ungdomsprosjektet. Med stor velvilje - både personlig og økonomisk - administrerte og gjennomførte³¹ sek-

³⁰ Erfaringer gjort gjennom en ungdomsundersøkelse (Vestvågøy i Nordland, 1988 / 89) støttet av Nordland Fylke.

³¹ Alt arbeid med å søke etter deltakere til undersøkelsen, ta telefonkontakt, sende brev og spørreskjema, ordne med møteplass til «gjenforeningsmøtet», forfriskninger til møtet.

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

sjonen undersøkelsen i samarbeid med meg. Foruten meg som forsker var det en representant fra kommunens sosialetat. Vi var for øvrig også med som voksne i ungdomsprosjektet.

Frafallet skyldes at noen (15 personer) ikke befant seg i Rana, 12 personer ga ubegrunnet uttrykk for at de så ingen verdi i å fortelle om denne vanskelige perioden i livet. Tre personer møtte ikke opp av ukjente grunner.

Innholdskategorier basert på breddeundersøkelsene

Begge delene i undersøkelsen er analysert og sammenfattes under felles kategorier. Informantenes kommentarer til det innleverte spørreskjemaet er referert i sin helhet under kategoriene. Til kategoriene har jeg gitt mine kommentarer og refleksjoner. Følgende kategorier har blitt tydelige i gjennomgangen av spørreskjemaene:

«De verdifulle gode handlingene»

«Tidsutnyttelsen i skole og fritid»

«Utvikling av samhandlingen mellom lærer og elev»

«De verdifulle gode handlingene»

Hensikten med en breddeorientering rettet mot denne kategorien var å få belyst unge og voksnes bevissthet om faktorer med betydning for de gode relasjoner mellom lærer og elev.

Psykolog (PP-tjenesten), mann, 38 år; «Empati er den viktigste faktoren med betydning for utvikling av et godt forhold mellom lærer og elev».

Lærer, mann, 52 år; «Sosialt fellesskap er en viktig faktor, men at det bør skje i fritiden».

Lærer, mann, 42 år; «Et godt forhold mellom lærer og elev har med at eleven kan trives og at bygninger er en betydelig faktor for å fremme dette».

Lærer, kvinne, 36 år; «Læreren har en ansvar for å skape tillitsforhold til eleven og at dette igjen har betydning for trygghetsfølelsen».

Elev, 18 år, gutt; «Opparbeides et tillitsforhold som er gjensidig mellom lærer og elev, både på skolen og eventuelt i fritid også»

Elev, 18 år, gutt; «Ærlighet har betydning for det gode forholdet mellom lærer og elev».

Jente, elev, 18 år; «Jeg mener at alle alternativene er like viktige, en 6-er på alle

Gutt, lærling, 19 år; «Den voksne bør kunne sette seg ned å lytte til hva den unge har å si - og omvendt».

Gutt, elev, 16 år; «Det er ikke mulig å få nok omsorg og kjærighet. Maktutøvelse bør være ytterst sjeldent. Det er fantastisk viktig å gjøre seg sårbar i et godt forhold (tørre innrømme sine f.eks. svakheter). Slike undersøkelser både skriftlige og i samtaler etterpå betyr mye for nettopp et godt forhold».

Gutt, elev, 17 år; «Det er viktig å se på den voksne som en hvilken som helst annen kamerat».

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

Jente, elev, 18 år: «Jeg legger vekt på at et åpent og ærlig forhold mellom voksne og ungdom skaper mer fortrolighet i forholdet».

Kommentar

Toleranse, likeverd, oppmerksomhet, kameratskap, høflighet og at de voksne stiller opp, blir vektlagt som generelle betydningsfulle faktorer for innholdet av de gode handlinger i relasjonen mellom voksne og ungdom. For de unge i skolemiljøet viser undersøkelsen at sosialt fellesskap, skoleplanlegging i fellesskap, omsorg og faglig kompetanse er betydningsfulle faktorer i relasjonene til medelever og lærere. Lærere, ledere og andre voksne i skolen ga dessuten uttrykk for den positive betydningen av likeverd, toleranse og oppmerksomhet som viktig for opplevelsen av gode handlinger. Slik jeg forstår tendensene i denne delen av tilbakemeldingene, synes det som om de verdifulle gode handlingene er relatert til det emosjonelle og empatiske innholdet i samhandlingen. Av alle informantene blir et sosiale samvær ansett som viktig for motivasjon og det personlige læringsutbyttet.

Refleksjoner

For meg er det naturlig å tenke at de gode handlingenes relasjonsverdi avhenger av *det opplevde utbyttet* for læreren og eleven. Den evnen eller egenskapen lærer og elev har for å ta empatiske del i en felles sosial samhandling, er for mange avgjørende for relasjonenes utfall. Slik jeg ser det, gir møtet mellom mennesker en fornemmelse av f.eks. sympati / antipati eller av formell / uformell omsorg. Barn og unge er ofte i den situasjonen at behovet for nærhet og mental omsorg er avgjørende for deres handlinger, for danning av identitet og selvfølelse (Auestad, 1992, Magnussen, 1987). Bolwby (1991) mener at det er en vanlig oppfatning at de følelsesmessige stemninger av våre affektive handlinger er årsak til vår atferd. Følelser og emosjonelle stemninger gir uttrykk for at dette er faser i et menneskes liv med intuitiv betydning for verdivalg og vurderinger. Denne intuitive vurderingsevnen og verdivalgene, er egenskaper som er innebygd i hvert enkelt menneske, og som hos de fleste uttrykkes gjennom følelser eller som kan føles (ibid, s. 85 - 123). På ulike erfarne og uerfarne måter samhandler de unge med voksne. Forventninger dannes og endres. Den kognitive utvikling er avhengig av at de får respons for sine handlinger slik at identitet og selvforståelse utvikles. På den måten kan det de unge opplever tydeliggjøre hva som har personlig verdi i forhold til omgivelsene (Duesund, 1995, Lave/ Wenger, 1991). Enkelte elever har klare forventninger til at læreren skal være et medmen-

neske som har ansvar for deres personlige- og sosiale situasjon. De er avhengige av at læreren viser personlig oppmerksomhet. Denne omsorgsfunksjonen for elevens åndelige- og psykiske helse, kan være avgjørende for kvaliteten i forholdet mellom lærer og elev (Asmervik, 1974). Frønes (1997) mener sosial samhandling bl.a. med jevnaldrene og voksne gir tillit og trygghet for utvikling av sosial kompetanse og refleksjonsevne. At de unge generelt kan oppleve denne gode relasjonen til andre, har betydning for den kognitive utvikling og dermed læringsevnen. Den emosjonelle læringen (Auestad, 1992 Magnussen, 1987, Braaten, 1988, Bowlby, 1969) skjer først og fremst sammen med foreldrene, men de voksne i skolen har også et ansvar for denne læringen. Å sette ord på sine egne og andres følelser og videre å lære å forstå og å løse sine konflikter mener jeg bør være en «eiendomsrett» til de voksnes verden. Den voksnes engasjement for å bringe den unge til slike forståelser bør være en del av den uformelle omsorgen enten de er lærere eller foreldre. På den måten kan skolen og hjemmet være «kulturverksteder» for slike læringsprosesser.

«Tidsutnyttelsen i skole og fritid»

Hensikten med spørsmålene som retter seg mot tidskategorien i undersøkelsen, var å få innsyn i informantenes forståelse av gjensidig tidsutnyttelse i fellesskap mellom lærer og elev eller voksen og ungdom. Her tenker jeg på utnyttelsen av felles tid med vekt på de gode relasjonene.

Psykolog (pp-tjenesten), mann, 38 år: «Spørsmålsformen føles lite dekkende for min arbeidssituasjon som skolepsykolog».

Andre tilsatte, kvinne, 56 år: «Jeg vet ikke hvor mye tid lærerne bruker til de forskjellige aktiviteter i skolehverdagen».

Elev, gutt, 18 år: «Under eventuelt andre aktiviteter, gis det uttrykk for at mye av lærerens tid blir brukt til privatarbeid i verkstedet og at eleven også bruker mye av sin tid til lærerens private arbeid».

Elev, gutt, 18 år: «Dette er noe vanskelig å svare på ettersom det varierer mye fra lærer til lærer og fra elev til elev».

Jente, elev, 18 år: «Jeg stortrives hjemme. Forholdet preges av åpenhet og det resulterer i opplevelsen av forståelse».

Kommentar

Det ser ut for at forståelse av tidsutnyttelsen i skolen i hovedsak blir vektlagt gjennom forberedelse, gjennomføring av undervisning og lærernes planlegging / etterarbeid av undervisning. Informantene viser stor enighet i at læreren bruker mer tid på sin forberedelse av undervisning enn elevene bruker til sin forberedelse av lærestoff. Lite av disse forberedelsene blir formelt utnyttet til felles

planlegging mellom lærer og elev. Det er stor enighet om at det avsettes relativt liten tid til samtaler basert på læreren og elevens personlige velvære eller sosiale og faglige behov i skolen (medarbeidersamtaler, kollegasamtaler, samtaler med eleven). Aktiviteter som knytter lærer og elev sammen i en felles kontekst (utenomfaglige aktiviteter, møter og kurs) forekommer sjelden. Fritiden bruker elever i denne alderen sammen med kamerater, og mindre tid til fellesskap med foreldrene eller andre voksne. Det er stor enighet om at mindre tid blir brukt på skoleforberedelser.

Refleksjoner

I «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» er det i den generelle delen uttrykte mål for å sikre elevens personlige utvikling gjennom samarbeid og felles planlegging. Asmervik (1974) påpeker viktigheten for den personlige utvikling at de voksne er *til stede* for sine barn. Viktigheten er at de unge kan være forvisset om at det finnes en voksen som kan være støttespiller når behovet for samtaler eller samhandlingen melder seg. I dagens samfunn er det situasjoner der barn og unge er alene med sine tanker med betydning for kognitiv og personlig utvikling. Det har ført til at mange barn i dagens skole føler seg ensomme og frustrerte (Bru/Boyesen, 1998).

«Utvikling av samhandlingen mellom lærer og elev»

Hensikten med spørsmålene relatert til denne kategorien er å få belyst informantenes erfaring med utviklingen av den sosiale samhandlingen mellom lærer og elev, og eventuelt hvilke tiltak innebærer en slik utvikling.

Lærer, kvinne, 46 år: «Jeg er usikker på om skolen som organisasjon involverer seg i vårt arbeid med elever i APO³²-klassen»

Lærer, mann, 53 år: «Føler at adm. bryr seg lite om kvaliteten på samhandlingen. Det er penger og undervisningsprosent som betyr noe, samt at en har formell kompetanse som lærer».

Jente, elev, 18 år: «De voksne må prate mer sammen med de unge. Alt for mange holder tingene inni seg fordi de ikke vet hvordan foreldrene / de unge vet hvordan de vil reagere til det de vil si hverandre».

Gutt, elev, 17 år: «Voksne er ofte for kravstor og prestasjonspress kan ødelegge».

Gutt, elev, 17 år: «Skolen kan være med på å bryte ned friske og fine tanker og ideer. Det må kunne holdes både åpne evalueringsmøter mellom lærere og elever ofte. Alle burde få drive med det de liker best. Enhver blir tidsnok nøytralisert i et eller annet system».

³² APO- betyr; ettårige kurs til ungdommer mellom 16 og 20 år. Les mer om dette i: NOU-1991, s. 106.

Kommentar

Tilbakemeldingen viser enighet om at skolen i liten grad vektlegger utviklingen av den sosiale samhandlingen mellom lærer og elev. Det er en klar enighet om at relativt lite blir gjort i forhold til skolens involvering og utvikling av sosial kompetanseheving, kompetanse på ungdomsutvikling og ungdomsproblematikk. Det ble stilt spørsmål om skolen på noen måte ser det som viktig å utvikle sosial samhandlingskompetanse innenfor skolens rammer. Noen av forslagene på skjemaet var felles lærer/elev-kurs med samhandling og involvering som tema og hospitering i andre fagmiljø. I slike spørsmål er ungdommene generelt usikre i sin tilbakemelding³³. Lærerne, ledere og de andre tilsatte har en klar overbevisning om at skolen i liten grad vektlegger disse sidene i utviklingsarbeidet.

I forholdet mellom unge og voksne mener elever og de unge i ungdomsprosjektet, generelt, at mye kan forbedres. I første rekke virker det som om *distansen* mellom ung og voksen utvikler fremmedgjøring og mental kulde. Sosial samhandling, samtaler, omsorg, ærlighet og væremåte overfor hverandre er aktuelle utviklingsfaktorer. Det er en generell usikkerhet i spørsmålet om hva innholdet i relasjonene mellom de unge og voksne skal være. Selv om det er usikkerhet i tilbakemeldingen, har en del av de unge en forståelse for at felles opplevelser er med på å gi grunnlag for de gode relasjoner.

Refleksjoner

I forbindelse med omstrukturering i dagens skole vil innholdet i skolereformens målsettinger om samarbeid, samspill og sosial kompetanse nødvendigvis berøre skolens fagplaner og undervisningsmodeller. Dersom den sosiale samhandling eller samarbeidskvaliteten mellom lærer og elev har aktualitet innenfor skolens organisasjon, mener jeg det bør gjenspeiles i den pedagogiske grunnholdning i skolen som organisasjon. Generell ungdomsproblematikk, barne- og ungdomsutvikling, læreverser, sosial-/ asosial forståelse og identitet- og / selvbildeutvikling kan være noen av de aktuelle utviklingsområder med betydning for å skape innsikt for de unges behov i sin personlig utvikling. I sitt ansvar for elevens personlige utvikling er det naturlig å tenke at de strategiske planer for ut-

³³ Blant de unge fikk disse spørsmålene relativt lav tilbakemelding (43%).

vikling omfatter disse tema. Ut fra årsplaner, detaljplaner, utviklingsplaner og møteprotokoller kan man få inntrykk av hvorvidt dette er en del av skolens agenda. Allerhelst mener jeg å kunne avspeile en eventuell forståelse og opplevelse av dette hos de som berøres av elvenes behov i sin utvikling og vekst.

At nettverket knyttet til skolen er en viktig kompetanse og ressurs i utvikling av sosial samhandlingskompetanse, bør være aktuelt for skoleorganisasjonen. Faglige instanser som pedagogisk psykologiske tjeneste, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste, sosial- og helsetjenesten i kommunen og barnevern, er til sammen et faglig nettverk som står til disposisjon i skolens hverdag.

Oppsummering av breddeundersøkelsen

Slik jeg ser resultatene fra breddeundersøkelsen, kan jeg vanskelig danne et grunnlag for å forstå, fange årsakene eller se virkeligheten i feltet. I beste fall ser jeg tendenser eller mønstre som veileder til spesifikke forskningsdimensjoner.

Resultatene er først og fremst preget av informantenes like oppfatning i spørsmålet om skolens involvering i utviklingsarbeid for å bedre kvaliteten i samhandling mellom lærer og elev. På dette området er det lite engasjement fra skolen som organisasjon. Videre er det en klar tendens i oppfatningen av hvilke aktiviteter og handlinger som kan være med på å gi et godt forhold mellom lærer og elev. Selv om det er bevissthet om den sosiale samhandlings betydning for velvære og arbeidslyst, er minimal tid i skolehverdagen prioritert til dette. De unge bruker relativt liten tid på skolearbeid. Hobbyaktiviteter (fritidsaktiviteter) i lag med sine foreldre er det brukt liten tid til. Størsteparten av ungdommen bruker tid på egenaktiviteter og samvær med sine kamerater. De unge har en klar oppfatning av at den sosiale nærheten til voksne kan være med på å utvikle gode relasjoner - at voksne og unge «gjør ting» sammen er et bidrag til dette.

Jevnt over kan det se ut som om innholdet i de gode handlingene dreier seg om emosjonelle og empatiske tema. Tendensene er knyttet til relasjonenes kvalitet og inneholder faktorer som toleranse, verdsetting og respekt i samhandlingen mellom de unge og de voksne. Det er derimot lite som gir forståelse for hva som konstituerer eller hindrer utviklingen av det konkrete innholdet i de kvalitative gode handlingene. I samtale³⁴ med «ungdomsprosjekt»-gruppen viser til-

³⁴ Samtalene var uformelle i forbindelse med et seminar der aktørene var samlet for å gjennomgå innholdet i spørreskjemaene.

Introduksjon og bakgrunn for temadannelsen

bakemeldingen på spørsmålet om det kvalitative innholdet i relasjonene at den uformelle kontakten med voksne er et savn. Tendensene i undersøkelsesmateriale viser at de gode relasjonene kan ha betydelig aktualitet for elevenes helhetlige utvikling. Innholdet i relasjonene forbindes med lærerens kompetanse og mulighet til å utnytte verdien av sosial samhandling som en selvfølgelig del av den pedagogiske hverdagen.

Resultatene har vært med å utvikle innholdet i problemstillingen som er rettet mot *hva som er med på å konstituere /hindre den gode samhandlingen mellom lærer og elev, og i hvilke sammenhenger dette har betydning for elevens utvikling.*



DEL II

FRA AKTØRENES STÅSTED

Bildet symboliserer læreren som støtte til den unge i sin spirende utvikling.

Sammendrag:

Kapittel 7 omhandler de kvalitative undersøkelsene. Undersøkelsene er delt i en individuell og en kollektiv del. I den kollektive delen har jeg hatt forskningshjelp fra mine lærerstudenter og en lærerkollega ved høgskolen i Nesna. Mot slutten av kapitlet presenteres deres rapporter fra undersøkelsen. I tillegg til et kort dybdeintervju, er det gitt plass for et avsnitt som omhandler en kritisk refleksjon over mulige feilkilder ved metodeløsningene.

Kapittel 8 angår i hovedsak dagbøkene som ble skrevet i tilknytning til Verkstedklassen. Dette er en form for retrospektiv empiri som gir grunnlag for sammenligning i forhold til empirien fra de kvalitative undersøkelsene. Et eget avsnitt presenterer stabile trekk i det empiriske materialet. Til slutt gir jeg det analytiske arbeidet en egen kommentar.

Kap. 7 "21 år etter...."

Ulike metodiske løsninger ble vurdert i prosessen som hadde til hensikt å få frem hendelser som skjedde mellom meg som lærer og mine elever for ett par titalls år siden. Kommunikative handlinger og reaksjoner var nedtegnet i mine dagbøker fra den tid, men det var behov for å sammenligne og få tilført innsikt og forståelse fra de andre aktørene som dagbøkene omhandlet – nemlig elevene. Ideen om en omfattende retrospektiv undersøkelse tok form. For å få frem forståelsen av de pedagogiske holdninger og didaktiske grep for denne bestemte gruppe elever, ble mine tidligere lærerkolleger og representanter fra skoleledelsen viktige hjelpere. I samtaler med min hovedveileder Tom Tiller høsten 1996, ble innholdet og utformingen av undersøkelsesprosessen diskutert og vurdert.

Informantene i de kvalitative undersøkelsene som beskriver de ulike sider i relasjonen mellom lærer og elev, har først og fremst vært mine tidligere elever. Deres problemer i forhold til skolen var tydelig i forhold til stort fravær, atferdsproblemer og problemer med å omgås andre på en god måte. På slutten av 70-tallet var den pedagogiske diskusjonen preget av denne elevgruppens «synlighet» i skolen. Mange syntes å ha den oppfatningen at elevgruppen fikk mest og krevde mest oppmerksomhet. Ofte var denne oppmerksomheten negativt ladet. Elevene forstyrret undervisningen og var problematisk i det sosiale fellesskap. De ble av pedagogisk psykologisk fagpersonale diagnostisert som elever med *sosiale- og emosjonelle vansker*. Sosiale og emosjonelle vansker er i stor grad bundet opp til problemstillinger vedrørende normalitet og avvik. Alt kan være det vi forbinder med vanlige oppdragelsesproblemer, men i forsterket grad. De forekommer oftere, er mer intense og vanskeligere å finne tiltak mot. Innenfor psykiatrien er dette mennesker med sjelelige sykdommer som atferdsnevroser, jeg-svakhet og sosiopati (Magnussen, 1987). I skolesammenheng har disse elevene en variasjon av allmenn-menneskelige problemer, og de gir seg utslag som tilpasningsvansker, atferdsvansker, disiplinvansker o.l., og dette kan oppsummeres i følgende karakteristikk (Ogden, 1989, 1990, Aasen, 1988):

- elever som hemmer læring og utvikling (ulovlig fravær, engasjert i utenomfaglige aktiviteter)
- elever som hemmer positiv samhandling (negativ atferd skaper konflikter og hindrer sosial kontakt med andre)
- elever som vanskeliggjør læring (forstyrrer konsentrasjonen i klassen, hemmer læreren i å utføre sin pedagogiske virksomhet)

I hovedsak er det to grupper elever som blir karakterisert med disse vanskene. Den ene gruppen er de som er mest synlig, skaper uro, kommer opp i konflikter og er uoppmerksomme. Den andre gruppen er de som er for seg selv og som er vanskelig å komme i kontakt med. De har ofte ingen eller få nære venner og har vansker med å utvikle en normal sosialisering med andre. Felles for disse elevene er at noen utvikler asosialitet og former for kriminalitet i større eller mindre grad.

Alternative tilbud besto ofte i tiltak der de ble skilt fra andre elever- både sosialt og faglig. Disse elevene, som har vansker med å tilpasse seg den tradisjonelle skoles undervisning og hverdag, har i ulike sammenhenger vært gjenstand for diskusjon og engasjement, alt i takt med skolepolitiske og samfunnsmessige svingninger. Et kort historisk perspektiv viser hvordan samfunnet organiserte «behandlingen» av disse elevene (Befring, 1994).

Helt siden skoleverket vedtok alminnelig skoleplikt, har det vært utviklet tiltaksformer for de elever som ikke passet inn i skolesamfunnet. Ofte var dette segregeringstiltak i en eller annen form for de elever som hadde atferdsvansker. Asosialitet og atferdsavvik ble betraktet som strafferettslige fenomener. Barn ble straffet. «Barn som i tidligere tider begikk straffbare handlinger, kunne fra ti-årsalderen dømmes til straffearbeid i inntil 9 år på festning eller tukthus» (St.meld., nr.54, 1989-90, 6.2). Først i annen halvdel av det 19. århundre skjedde det endringer på dette området. Samfunnet ble klar over hvilke skader barn ble utsatt for gjennom denne formen for reaksjoner. Videre ble det hevdet at mindreårige ikke kunne gjøres strafferettslig ansvarlige. I 1874 ble det mulig å plassere elever i oppdragelsesanstalter i stedet for fengsel. Fra de såkalte barne-asylene utviklet det seg de første skolehjem- og tvangs-skolesystem rundt århundreskiftet. Etter hvert ble det vedtatt ved lov at barn og unge skulle ha oppdragelse og ikke straff. «Lov om behandling av forsømte børn, også kalt «Vergerådsloven» fra 1896, fastslo prinsipielt at barn og unge skal ha oppdragelse og ikke straff» (St.meld.nr.54, 1989-90, 6.2). Under denne loven ble det etter hvert slik at institusjonene som hadde denne type elever, ble kalt for tvangsskoler og senere skolehjem.

«Lov om spesialskoler» (1951) kom som et resultat av at det var ønske om å utvikle disse institusjonene til omsorgspedagogiske oppdragelsesanstalter. Disse anstaltene ble bygd på den frøbelske idè om; omsorg, nærhet og oppdragelse. Dermed fikk skolehjemmene en annen betegnelse, nemlig «Spesialskoler for vanskelige og psykisk avvikende barn og unge». Med denne utviklingen fikk flere lærere spesialpedagogisk tilleggsutdannelse. I forbindelse med Lov om

grunnskolen 1969 ble det fremmet en tanke om at alle elever skulle integreres i den vanlige skole³⁵. Elevene skulle få bo hjemme, og skolene skulle få hjelp og støtte til ulike spesialpedagogiske tiltak (Mjelde, 1982). Den spesialpedagogiske tjenesten ble utviklet og den sosialpedagogiske tjenesten i skolen ble etablert. Dermed ble «Lov om spesialskoler» opphevet (1976) og erstattet med en ny skolelov som omfatter alle elever uansett evner og forutsetninger. Denne endringen skulle sikre rett til spesialpedagogisk hjelp for alle elever, helt fra barn i barnehage til elever i voksen alder.

De sosiale og emosjonelle problemene blant elever i dagens skole synes å være tydelig i flere sammenhenger. Et atferdsproblem som synes å være stadig økende er et manglende hensyn og omtanke for andre i skolemiljøet. Det synes å være et alvorlig atferdsproblem i skolen, der forstyrning og utagerende atferd er mest vanlig på barnetrinnet, mens skulk og norm- og regelbrudd er mest vanlig på ungdomstrinnet (Ogden, 1998). I forbindelse med skolereformene i dagens skole har atferdsavvik, psykososiale vansker, elevfravær fra skole, elevenes meningsløse skolehverdag, samhandling-/ samarbeidssvansker fått et stadig større vitenskapelig forskningsfokus (Bru / Boyesen, 1998, Bru / Thuen, 1999, Ogden, 1998). Det pekes på at uro og manglende konsentrasjon er blitt et generelt problem i dagens norske skole. En undersøkelse blant 2000 elever viser i en tilbakemelding til at skolen ikke er interessant, og at 37 % av grunnskolens elever i 9. klasse føler at lærerne ikke bryr seg om å vise omsorg (Bru / Thuen, 1999).

Mine tidligere elever som ble utskilt fra de øvrige elever i skolemiljøet, og samlet i en alternativ klasse, var sammen i en felles kontekst der det meste var forskjellig fra det tradisjonelle i skolen. Dette ble en vesentlig faktor i utformingen av metodeløsninger. Som i dette tilfelle der flere har opplevd samme fenomenet, vil den enkeltes opplevelse sannsynligvis være av betydning for den helhetlige forståelse. Hva skoletilbudet og forholdet til meg som lærer inneholdt for elevene i Verkstedklassen, og hva det eventuelt har betydd for dem siden i livet, betraktes i denne sammenhengen som det fenomenologiske perspektivet. Denzin (1989) beskriver dette som et biografisk materiale. Det er kva-

³⁵ Dette var en utvidelse av «enhetsskoletanken» der alle barn med ulike forutsetninger skulle integreres i den norske grunnskole. Les forøvrig om den skolepolitiske/politiske debatt som bl.a. var grunnlaget for endringer i av skoleloven for grunnskolen og den videregående skole midt på 1970-tallet i for eksempel:

Sandven, J., (1971): *Students in general and school rejecting students compared*, S.J.E.R.

NOU (1975), nr.8: *Alternativ opplæring i ungdomsskolen*.

Mykletun, R., (1971): *Elever med emosjonelle handicap i forhold til skolen. En oppsummering av en del undersøkelser vedrørende ungdomsskoleelevers trivsel, stressstilstand,, atferdsproblem og mentalhygieniske tilstand*, Skolesjefen i Oslo.

liteten eller egenskapene i samspillet mellom mennesker vi ønsker data om. Her er det vensentlig at det velges ut et representativt utvalg av aktører som har et relevant forhold til det eksplisitte samspillet. Her er det ikke snakk om mengde med enheter, men å søke å forstå hva de dypere kommunikative handlinger består av, ofte bare mellom to mennesker. Det er også mulig å forsvare forskbarheten i å studere hvordan kun ett individ forholder seg som sosial person i samhandling med andre (Wadel, 1991). Innenfor samfunnsfagene kan det se ut som om det er mangelfull litteratur som gir veiledende innsikt til metodiske retningslinjer (Denzin, 1989, *ibid*, s. 195). En klar standard for metodetekniske løsninger er ikke satt, men metodisk-tekniske eksempler finnes og baserer seg på ulike metodeteorier. Det er grunn til å anta at friheten til utarbeidelse av egne metodeteknikker, der utnyttelse av spontanitet og kreativitet er til stede, også er med på å utvikle ansvar for forskningens validitet.

Forberedelser til de kvalitative undersøkelsene

Etter over 20 år forventet jeg at mye hadde skjedd med de tidligere elevene, lærerkolleger og skoleledere. Å oppnå kontakt med disse som skulle bli mine deltakere i forskningsprosessen, var en omfattende prosess. Størsteparten av arbeidet har bestått i å oppspore de som var elever ved Verkstedklassen i årene 1976-1980 ved Mo ungdomsskole. Som andre hadde de fleste etablert egne familier. Noen kom aldri ut av sine sosiale vansker³⁶etter grunnskolen, og av den grunn fikk jeg problemer med å etablere et forhold til denne gruppen tidligere elever. Enda en utfordring besto i å motivere for deltakelse i forskningen. Mange telefonmøter og hjemmebesøk ligger til grunn for å skape trygghet, motivasjon og engasjement. I noen tilfeller er denne kontakten det lengste de var villig til å involvere seg som deltakere i min forskning. Frafallet blant tidligere elever var i hovedsak begrunnet med at de ikke ønsket å være med i undersøkelsen fordi det minnet dem om en traumatisk tid som de ønsket å være ferdig med. Tre tidligere elever er i dag så sterke rusmisbrukere at de ikke av egen vilje kunne være med i undersøkelsen og to var straffedømte og sonet sin dom i undersøkelsesperioden. Flere begrunnelser av frafall er de tidligere elevers opplevelse av angst i forbindelse med eventuelle skriftlige tilbakemeldinger. Til sammen har 36 elever (35 gutter og 1 jente) gjennomført dette ene skoleåret i Verkstedklassen. 25 av disse tidligere elevene har jeg hatt kontakt med via telefon eller hjemmebesøk. Av disse var 16 menn og 1 kvinne deltakere til i den kvalitative undersøkelsen.

³⁶ Her er det snakk om mennesker som forble i sine sosiale vansker, og som har vært tatt hånd om av det sosiale støtteapparatet i mer eller mindre grad. Disse har det vært vanskelig å få kontakt med.

Av de øvrige aktørene hadde jeg kontakt med kommunens tidligere skolesjef og skoleinspektør, rektor og faglig veileder via telefon. Rektor ved undersøkelses-skolen, der Verkstedklassen hadde sin tilknytning, tok ansvaret for informasjon og koordinering av forberedelsene overfor mine tidligere lærerkolleger. Han ga uttrykk for en overveldende positiv respons i forhold til forskningsinnhold og hensikt. Men responsen for deltakelse var ikke like positiv. Av 11 forespurte tidligere lærerkolleger (lærere som fremdeles er tilsatt ved skolen) var det 4 lærere som deltok i forskningen. En av de fire lærerne betegnes i den individuelle delen i undersøkelsen som L1. Hun var en kvinnelig lærer som underviste i et annet alternativt tilbud ved samme skolen. Vi var nære kolleger og hun kom tilreisende fra en annen del av landet. Frafallet blant lærere og skoleledere forklarer de med følgende utsagn; «dette kan jeg ikke prioritere», «jeg vet så lite om dette alternative tilbudet», «dette er meget viktig, men det passer så dårlig nå, jeg liker ikke å skrive, men jeg kan være med på et eventuelt gruppe- og debattopplegg».

Aktørene som deltok, fikk tilsendt et informasjonsbrev³⁷. Samtalene med min hovedveileder og studiet av metodiske muligheter og strategier, førte til en to-delt undersøkelse som ble gjennomført høsten 1997. Senere i kapitlet blir disse undersøkelsene betegnet som *Den enkeltes refleksjoner* (individuell del) og *Tilbakeblikkseminar* (den kollektive delen). Til hjelp med å gjennomføre den kollektive delen i undersøkelsen, involverte jeg mine lærerstudenter som forskningsassistenter³⁸ (mer om dette valget i underkapitlet *Lærerstudentenes refleksjoner*). Rana kommune og Høgskolen i Nesna bidro med økonomisk støtte til gjennomføringen av undersøkelsen.

³⁷ Aktørene fikk tilsendt et informasjonsbrev der det ble orientert om min forskning og behovet og ønsket om deres deltakelse. Brevene er gitt som vedlegg til avhandlingen.

³⁸ Syv studenter ved Høgskolen i Nesna ble mine assistenter ved tilbakeblikkseminaret og en høgskolelærer var av egen interesse også min forskningsassistent på samme måte som studentene.

Den enkeltes refleksjoner

Hensikten med den individuelle undersøkelsen var først og fremst å motivere de tidligere elevene for refleksjoner og ettertanker i forbindelse med det alternative skoleåret de hadde vært en del av. Sammen med informasjonsbrevet fikk aktørene tilsendt en skrivebok³⁹. I denne ble de oppfordret til å notere relevante erfaringer i forbindelse med Verkstedklassen. I informasjonsbrevet ba jeg om at de tidligere elevene skulle uttrykke med sine egne ord og vendinger hva skoleåret hadde av betydning for elevenes læring og utvikling, og hva det eventuelt har hatt av betydning for dem senere i livet. At lærere og skoleledere også reflekterte over elevenes situasjon i Verkstedklassen, har sammenheng med problemstillingens spørsmål om læreres og skolelederes bevissthet for den gode samhandlings verdi for utvikling og vekst. Dette var også en metode for å innhente data om i hvilke sammenhenger lærer og skoleledere viser innsikt i den pedagogiske kontekst i Verkstedklassen. Den individuelle delen i undersøkelsen betraktet jeg som aktørenes egenforberedelse til den kollektive delen og vurderes som betydningsfull for engasjement, motivasjon og konkretisering.

Fem menn og en kvinne av 25 tidligere elever gjennomførte den individuelle undersøkelsen. Alle fra skoleledelsen (tidligere skolesjef, skoleinspektør, fagveileder og rektor) gjennomførte undersøkelsen (alle menn) og fire lærerkolleger (tre kvinner og en mann) av 12 lærerkolleger gjennomførte undersøkelsen. Tidligere inspektør og den tidligere kommunale fagveileder var bare med i den individuelle delen av undersøkelsen.

Som bidrag til å rette den enkeltes ettertanke mot forskningstemaet, ble det i informasjonsbrevet orientert om viktige spørsmål jeg var opptatt av å få belyst. De veiledende spørsmålene, med forskjellig innhold, ble rettet både til dem som var tidligere elever og til lærerkolleger, ledere og kommunale skoleledere.

Utdrag fra informasjonsbrevet sendt, 21. september 1997:

....»Til deg som var elev:

Jeg er veldig spent på hvilken verdi dette skoleåret hadde for deg. Tror du at det er noe fra den tida vi kan lære av? Kan du forsøke å tenke gjennom og å beskrive følgende:

Hva besto dette av - hva var det som var betydningsfullt?

Har du opplevd dette i lag med andre lærere?

³⁹ Senere i kapitlet blir bøkene omtalt som *refleksjonsbøker* eller *tilbakeblikkbok*. Denne er også gitt som vedlegg.

Fra aktørenes ståsted

Hva har du savnet hos andre lærere?

På hvilke måter har dette hatt betydning for deg siden i livet?

Dersom du skal gi noen råd til lærere for tilsvarende klasser eller lærere i sin alminnelighet:

Hva kan vi lære av dere når lærere møter sine elever?

Til deg som ikke var elev:

Dersom du har refleksjoner fra din posisjon på den tiden og med grunnlag i mitt forskningstema, kan også dette ha betydning for min forståelse av skoleorganisering, undervisning og læring. Jeg ønsker også at dere tenker gjennom og gir uttrykk for meninger tilknyttet samspillet mellom lærer og elev.

Tilleggsspørsmål til dere vil være slike som:

Hva var grunnlaget for å gi et slikt alternativt skoletilbud?

Hvorfor et slikt konkret tilbud i 9.klasse?

Hva mener dere kan avgjøre om et slikt undervisningsopplegg skal være vellykket eller ikke?

Hva besto alternativet i sammenlignet med den tradisjonelle undervisningen i ungdomsskolen?.....»

Kategorier basert på refleksjonsbøkene

Utsagnene som er hentet fra refleksjonsbøkene hos aktørene, blir ordrett referert og plassert under de relevante kategoriene. Følgende kategorier samler fellestrekkene i aktørenes refleksjoner:

«Læreren var - i ord og handling - til stede for eleven»

«Likeverdfølelsen i et «varmt» klima ga motivasjon»

«Den mentale omsorgen fra læreren ga overskudd»

Aktørene har fått følgende betegnelser:

| | |
|---|-------------------------|
| <i>Lærerkolleger på ved skolen:</i> | <i>L (1 t.o.m 4)</i> |
| <i>Tidligere elever i Verkstedklassen:</i> | <i>E (5 t.o.m. 10)</i> |
| <i>Skoleledere på kommune og skolenivå:</i> | <i>S (11 t.o.m. 14)</i> |

«Læreren var - i ord og handling - til stede for eleven»

Fellestrekkene belyser verdien av lærerens observante holdning i ord og handling overfor elevene i ulike kommunikative sammenhenger. Her blir det satt fokus på betydningen dette har for eleven enten samhandlingen dreier seg om emosjonelle, faglige eller pedagogiske behov for eleven.

Fra aktørenes ståsted

- L1* - «Det ble brukt mye tid til samtale elev/lærer»
 - «Sorgbearbeiding i forbindelse med død og skilsmisse/brudd gjennom omsorg, lytting, gi uttrykk for ønske om å forstå eleven, hjelpe til med å finne ord og framtidsperspektiv»
 - «Høytlesning for elevene fra bøker som var av interesse for elevene (jeg forsto at dette kunne føre til nære samtaler fordi stemninga ble utløst gjennom roen under lyttinga)
 - «Lærer ga uttrykk for at hun var glad i elevene (forsto at dette kunne skape mental nærhet)
 - «Uformelle enkeltsamtaler lærer/elev ble spontant gitt prioritet»
 - «Samtaler om kjærighet og følelser»
- L2* -Ingen kommentarer
- L3* - «Både formell og uformell samtale mellom lærer og elev er viktig»
- L4* - »Uformelt samspill mellom lærer og elev er viktig for all læring - jeg tror mye av dette skjedde i Verkstedklassen»
 - »Etablering av mellom - menneskelige positive relasjoner mellom lærer og elev er viktig. Det var antagelig dette som skjedde i Verkstedklassen»
 - «Utarbeide pedagogiske opplegg ut fra elevenes interesse er viktig for læringa hos eleven»
 - «Elevene var nok med i planlegginga av skoledagen, vil jeg tro»
- E5* - «Vi samhandlet gjennom praktiske oppgaver i kombinasjon med nødvendig teori»
 - «Likeverdige samtaler mellom lærer og elev»
 - «Felles planlegging ut fra interesse fanget gjennom samtale og lærernes observasjon»
 - «Meningsfulle, både for lærer og elev, samtaler om våre reaksjoner på ting og hendelser vi føler på og begrunnelser for hvorfor slike hendelser skaper ulike reaksjoner for oss»
 - «Èg opplevde en ekte oppmerksomhet fra lærer og som kunne gjenspeiles i handlinger i ettertid»
 - «Læreren tok utfordringer som kom fram gjennom samtaler og handlinger fra elevene
 - «Læreren var oppmerksom»
- E6* - «Samtaler og undervisningsopplegg ut fra elevenes interesse»
 - «Samhandling og dagligdagse hendelser; brødbaking, middag»
 - «Ærlig og oppmerksomme samtaler mellom lærer og elev»
- E7* - «I Verkstedklassen kunne læreren vise sin omsorg gjennom ord og handlinger»
 - «Det jeg var vant med var at læreren viste sin avsky gjennom ord og handlinger»
 - «Før ble jeg aldri spurt, viet oppmerksomhet, eller tatt hensyn til»
 - «Før fikk jeg alltid negativ oppmerksomhet fra lærer»
 - «Vennlige henvendelser var det som var vanlig i Verkstedklassen mellom lærer og elev»
 - «Ærlig og likeverdige samtaler mellom lærer/elev»
 - «Læreren er forståelsesfull og viser det i handling og ord, et stryk på kinnnet, ro og fred i samtalen»
- E8* - «Avstressningsøvelser mellom lærer og elever»
 - «Tillitserklæringer ble uttrykt og vist av lærer overfor sine elever»
 - «Læreren brukte tid til å forstå»
 - «Læreren brydde seg i alle sammenhenger»
- E9* - «Et kameratslig forhold i samtale og i handlinger, som en god storebror»
 - «Læreren la vekt på å forklare faglige utfordringer ut fra elevens nivå i språk og begrepsforståelse»

Fra aktørens ståsted

- «Læreren overdriver ikke sitt intellekt, men gjennom å observere elevens samhandling med andre og seg finne ydmykt frem til elevens ståsted, og viser i planlegging, gjennomføring og vurdering at lærerens arbeid er basert på at eleven skal være «med».
 - «Læreren avklarer misforståelser spontant i samhandling med sine elever»
 - «Læreren begrunner sine avgjørelser overfor sine elever»
- E10 - «Kommunikasjonen mellom lærer og elev blir gjort til en «ikke»-fremmed situasjon for både elev og lærer»
- «Læreren viste en helhetlig interesse for sine elever - både faglig og personlig»
 - «Læreren ga uttrykk i ord og handlinger for at han var tilstede for sine elever»
- S11 - «Læreren kommuniserte med sine elever på en spontan og involverende måte der «saker» ble løst der og da. Det var en sak mellom lærer og elev»
- «Læreren tok konsekvensen av hva som ble utløst av reaksjoner i samhandling med sine elever»
 - «Læreren oppdro sine elever også i hverdagslige gjøremål gjennom konkrete handlinger (brødbaking, kaffekoking, middag osv) både faglig og personlig»
 - «En god kommunikasjon mellom lærer og elev er viktig»
 - «Åpen kommunikasjon elev og lærer bør være tilstede»
- S12 - «En interaksjon mellom lærer / oppgave og elev. Læreren i Verkstedklassen maktet å balansere fasthet og vennlighet på en slik måte at elevene opplevde en autoritet som var nødvendig for de kommunikative handlinger. Hans kommunikative selvstendighet og spontane fantasi skapte trygghet for elevene og for oss i administrasjonen»
- S13 -Ingen tilbakemelding
- S14 -Ingen tilbakemelding

Kommentarer

Elevene gir uttrykk for at den kommunikative samhandlingen med læreren var basert på elevenes opplevelse av meningsfullhet, ærlighet, gjensidighet og interesser. Denne formen for samhandling var hovedsakelig av sosialiserende karakter, men var også basert på faglig tilknytning. Elevene gir også uttrykk for at meningsfylte faglige handlinger skjedde gjennom at læreren tok utgangspunkt i elevenes forutsetninger både personlig og faglig. En elev (E7) gir uttrykk for at den positive oppmerksomheten var uvant. Hennes erfaringer i forhold til tidligere lærere har ikke inneholdt disse positive opplevelsene.

Lærerne vurderte ikke like klart verdien av lærerens oppmerksomhet rettet mot elevens behov. De positive verdier av lærerens oppmerksomhet betegner lærerne som nødvendig for danningen av de gode relasjoner mellom lærer og elev. De gode relasjoner blir betegnet som vesentlig for elevens læring, og at det gis rom for den uformelle samtalen som en faktor for å skape de gode relasjoner. Som forventet, ser lærerne lærerens tilstedeværelse for elevene i større grad i forhold til pedagogisk - metodiske valg. Lærerne gir også uttrykk for at oppgavene ble tilpasset elevens interesse, og at eleven var med i planleggingen av skoledagen. Det blir gitt liten tilbakemelding i retning av innholdet av lærerens positive oppmerksomhet.

Skolelederne var litt mer distansert når de uttrykker innholdet av lærerens oppmerksomhet for sine elever. Det var bare de lederne som fulgte Verkstedklassen nærmest, som har klare meninger innenfor denne kategorien. For disse ble lærerens oppmerksomhet forbundet med at læreren involverte seg, tok konsekvensen av elevenes behov og gjennomførte uvante samhandlinger ut fra den intuitive forståelse av hva eleven hadde behov for.

«Likeverdfølelsen i et «varmt» klima ga motivasjon»

Denne empiriske kategorien (se innledningen til denne undersøkelsen) inneholder fellestrekk som dreier seg om respekten for den enkelte elev. Videre dreier den seg om den enkelte elev som verdige påvirkere på lærerens handlinger, dvs hvordan en elev i kommunikasjon med læreren kan påvirke læringssituasjonen. Nedenfor ser vi at de tidligere elevene gir uttrykk for ulike verdier når det gjelder den mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærer og elev.

L1 -»Elevene hadde behov for voksenkontakt og aksept«

Fra aktørens ståsted

- «Mangel på omsorg, trygghet og sosial støtte»
 - «De unge hadde et behov for en voksen persons for å snakke om følelser, bli tatt på alvor»
 - «Elevene var utrygge på hverandre og oppførte oss deretter. Det ble viktig å sette grenser, være rettferdig, konsekvent»
 - «Nærhet til et annet menneske var et sterkt behov»
 - «Elevene kom fra oppløste hjem. Det ble viktig å etablere kontakt med hjemmet for å lære forholdene å kjenne»
 - «For å oppnå pedagogisk kontakt opplevde jeg nødvendigheten av å skape trygghet for elevene og meg selv»
 - «Opparbeide forståelse for hva motsetninger i forhold til kultur, moral osv ble viktig for å utvikle respekt»
- L2 - Ingen kommentar
- L3 - «Samtale med elevene gir nærhet for hverandre»
- L4 - «Samspeillet mellom lærer og elev noe av det viktigste for læring»
- «For læreren er det viktig å være bevisst at elever som er engstelige bruker mesteparten av sin energi i forsøket på å overvinne angsten - rent følelsesmessig. Oppgaven blir å bidra til å minske angsten for eleven»
 - «Det må skapes gode relasjoner mellom lærer og elev. Både lærer og elev har behov for å oppleve gjensidig tillit og respekt og det er en forutsetning for læring»
 - «Læreren gjennom samtale med sine elever gir uttrykk for at han ønsker - i ord og handling - å skape meningsfylte og interessante lærings situasjoner som er tilpasset faget»
 - «Gjennom dramaturgi kan det være mulighet for å skape «legale» situasjoner for å gi utløp for innestengte følelser, kreative talent. Det kan være med på å skape den nærheten og varmen som er en forutsetning for læring»
- E5 -»Læreren planlegger sin undervisning i lag med sine elever. På den måten kan det utvikles en forståelse for hva hver enkelt elev kan ha som personlige og faglige mål»
- «Gjennom samtale og uformelle handlinger i et «frihetsfullt» miljø kan både læreren og eleven oppleve mening og respekt for felles stemning
 - »Elevens behov for å oppleve tillit og toleranse kommer gjennom at læreren bryr seg, og viser at han har tid til å bry seg om å forstå»
 - »Gjennom å bli kjent med hverandre blir det en utfordring for læreren å utvikle oppnåelige mål for eleven, da kommer arbeidsgledden»
 - »I oppmerksomheten ligger kuren!»
- E6 - «Behov for å få utnytte mine interesser i samhandling med lærer både i praktisk arbeid og nødvendig teori»
- «Hadde behov for å gjøre andre ting enn de faglige. Ved å kombinere hverdagslige handlinger (brødbaking, osv) fikk vi en avslappet nærhet til hverandre og motivasjon for å gjøre vanskelig ting - rent faglig»
 - «De rolig samtalene og det å bli rost for noe man er gir en god selvfølelse og lyst til å ta til med noe»
 - «I samtaler med læreren følte jeg at et etterlengtet behov for respekt og eget verd var til stede. Det førte til en stor takknemlighet til læreren og en ydmyk respekt for han»
- E7 - «Jeg kom fra et lavstatusheim med mangelfull omsorg, dårlig selvbilde og hadde behov for å føle meg verdsatt. Dersom jeg har fått følt en nærhet og blitt tatt hensyn til har jeg fått arbeidsglede»
- «En oppmerksom lærer kan misforståes. Elever som ikke er vant med oppmerksomhet, må

Fra aktørenes ståsted

- gjennom ærlig opptreden av lærer venne seg på at dette kan være godt og nært. Da kan det gi den ekte meningen som trengs for å være motivert for målrette handlinger. Det var en læringsprosess som jeg fikk erfare i verkstedklassen»
- «Hadde behov for ikke å føle skyld, men lærerne i grunnskola ga meg aldri annet enn en lav selvfølelse gjennom sin kommunikasjon eller mangle på denne»
- E8 - «Når læreren overrasket meg med å bry seg, skjedde det noe bra og viktig. Jeg følte at endelig fikk livet en mening. Jeg ble verdsatt og følte at jeg hadde påvirkning i lærerens hverdag. Påvirkning til hva som skulle gjøres i lag, hvordan det skulle gjøres ut fra mine interesser og hva som var meningsfullt for meg»
- «Læreren brydde seg også om min generelle hverdag med å involvere seg og ta del i «hele» meg gjennom samtale, gjennom fysiske felleshandlinger som ikke alltid krevde ord, men mimikk og ekte interesse - det ga en nærhet som ble etablert for alltid og som ga lærelyst, ikke bare faglig, men personlig - en følelse av å virkelig leve»
- E9 - «Følte et sterkt behov for å få samhandle gjennom en kombinasjon av praktiske - og teoretiske fag»
- «Gjennom samtaler og meningsfulle handlinger, både personlig og faglig, ble det skapt et kameratskap som jeg har savnet resten av livet»
- «Når læreren kan kommunisere på ens lik måte at eleven forstår - meningsfulle lærings situasjoner for eleven og læreren. Læreren bruker metaforer fra elevens verden inn i sin undervisning»
- «Læreren overdrev ikke sin kunnskap, men var på vårt språklige og læremessige forutsetningsnivå»
- «Rettferdige handlinger gjennom samtale og i handlinger fra læreren skapte trygghet»
- E10 - «Mine behov var å føle meg som en kjent og kameratslig person overfor min lærer. Dette gir en nærhetsopplevelse og en varm opplevelse av at det læreren gjør i sin undervisning, det gjør han også for meg»
- «At vi og samtalte om livets krevende sider (for en ungdom) var med på å løse konflikter, det ga en nær og varm opplevelse og følte behagelig - en lære for livet»
- «Nærheta som ble skapt gjennom en helhetlig samhandling skapte tillit, troen på meg selv: «jeg fikk på plass noen viktige steiner i grunnmuren»
- S 11 - «For læreren i Verkstedklassen ble det viktig å involvere seg i forhold til elevene for å kunne organisere, strukturere og didaktisk tilrettelegge sin undervisningsdag»
- «Når de kommunikative handlinger ble fysisk nærhet («læreren tok litt tak i elevene»), var de begrunnet og ble forstått av elevene. Det ga tillit hos elevene»
- «Det virket som om dess større vansker elevene har med å tilpasse seg en felles norm, dess flere nære og dagligdagse aktiviteter må gjennomføres»
- «Mangel på meningsfylt tilstedeværelse og sosial tilhørighet skapte et behov for nær kontakt med læreren»
- «En opplevelse av at interaksjon mellom lærer og elev avhenger også av det er en åpen og klar kommunikasjon»
- «Også for å oppnå toleranse for normer, regler osv., er det viktig gjennom et fortrolig forhold, at det blir satt grenser»
- S12 - «Elever med atferdsavvik kan være vant med å manipulere sin omgivelser, dominere normer og regler i samhandling med andre. Derfor er det nødvendig med en lærer som har en kombinasjon av egen trygghet, være konsekvent og kjærlig, faglig- pedagogisk kreativ og som kan skape en opplevelse av fasthet og vennlighet i samhandling med sine elever»

S13 - *Ingen formening*

S14 - «Elevene hadde behov for at det ble tatt utgangspunkt i deres atferdsmessige og sosiale situasjon gjennom samhandling med læreren»
 - «Gjennom samhandling lærer / elev må læreren skape en uformell atmosfære som tar utgangspunkt i elevens sosiale og faglige situasjon»

Kommentarer

Elevene ga uttrykk for sine tanker og følelser (vanskelige hjemmeforhold, lærevansker, avvikende atferd, sosio-emosjonelle vansker osv) som årsak til at de hadde behov for et «alternativt» forhold til sin lærer. Med erfaring fra tidligere lærere og relasjoner, opplevde de den empatiske stemningen i Verkstedklassen som verdifull for den personlige vekst og for faglig nysgjerrighet.

Elevene hadde behov for å se nytteverdien av sin egen faglige innsats. Deres refleksjoner dreide seg om lærerens handlinger der tilrettelegging og undervisning ble gjort ut fra elevens interesser. Læreren formidlet det faglige arbeidet slik at det bli opplevd som meningsfullt. Lærestoffet ble ofte gjennomført med praktisk aktivitet med nødvendig teoritilknytning. I denne sammenheng ble det også gitt uttrykk for at de som elever hadde et stort behov for nærhet til en voksen person som aksepterte dem for deres individuelle forutsetninger for læring. Elevenes opplevelse av å få påvirke i planlegging av skoledagen og på den måten bli verdsatt som et likeverdig menneske, var et savn og som de ofte fikk innfridd i Verkstedklassen. Med «likeverd-følelsen» kom motivasjonen for å samhandle med læreren og medelevene. En elev (E7) gir klart uttrykk for behovet for å slippe å føle skyld i samhandling med læreren. Det var erfaringer som hun hadde fra sin tidligere skolegang. Elevene hadde et behov for å ha et kameratslig forhold til en voksen person som kunne se med «voksne» øyne på deres livssituasjon uten å måtte forklare og utdype alt som de selv ikke forsto. At læreren tok ansvar for at innholdet i disse vanskene ble tatt frem og satt ord på, gav dem forståelse og trygghet for deres egen livssituasjon. På den måten ble det også skapt motivasjon for å sette personlige mål både menneskelig og faglig.

Lærerne ga en blandet tilbakemelding. Det virket som om lærere med erfaring fra alternativ undervisning også uttrykker positiv erfaring med at den kommunikative samhandlingen blir viktig for eleven (L1 og L4). Læreren (L1) med erfaring fra undervisning av elever med sosio-emosjonelle vansker, ga konkrete eksempler på hva som er viktig med den mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærere og elev. I disse samhandlings situasjonene oppleves *nærheten og*

varmen som en stemning der det er tillitsfullt og trygt å gi uttrykk for emosjonelle behov og sosiale vansker. Når stemningen er fylt av denne nærheten og varmen, har også elevene lettere for å vise den positive verdien dette i seg selv har for deres motivasjon, engasjement og arbeidsglede. Uten at læreren (L4) ga uttrykk for innholdet i den konkrete kommunikative handlingen, påpekes det at samspillet mellom lærer og elev er viktig for læring. Læreren (L1) påpeker Verkstedklasselærerens hadde et bevisst innsyn i at elever med ulike former for angst, har behov for en lærer som kan være en hjelper for å minske angst og utrygghet. Hun mente også at både eleven og læreren har behov for å oppleve tillit og respekt gjennom kommunikatív samhandling.

Skoleledelsen hadde overflatiske og lite presise ord og uttrykk på hvorfor den kommunikative handlingen mellom lærer og elev ble så viktig. Det påpekes at elevene hadde manglet en meningsfylt tilværelse og ut fra dette fant de det rimelig at elevene hadde behov for nær kontakt med sin lærer, rent sosialt. Dessuten kom det frem at elevenes atferdsavvik ble bedret gjennom grensesetting i kombinasjon med sosial samhandling.

«Den mentale omsorgen fra læreren ga overskudd»

Kategorien fanger betydningen og virkningen av en positiv og god mellommenneskelig samhandling mellom lærer og elev. Det ser ut for at suksessopplevelser kan være med på å minske angstfølelsen i forhold til læreren, lærings-situasjonen og egne sosiale vansker.

- L1 - «Når jeg ga uttrykk for at jeg var glad i elevene var kommentaren; «det var så godt å høre at du var glad i oss - det har vært godt om du sa det igjen, det er ingen lærer som har sagt dette før». Det var som om en engel var i rommet - en gylden stemning.
 -»Den uformelle samtalen fikk fram den empatiske stemninga mellom lærer og elev»
 -«Opplevelsen av nærhet og varme gjennom den uformelle kontakten, - «kjærlighetsærklæringa» til elevene gir en følelse av velvære mellom lærer og elev»
 - «Samtalen om vanskelige følelsesmessige forhold i lag med læreren gir en positiv opplevelse for lærerens arbeidsmotivasjon og for elevens personlig og faglige motivasjon for læring»
- L2 - Ingen kommentar
- L3 - En ekte og ærlig samtale med elevene gir nærhet
- L4 - «Samhandlingen mellom lærere og elev gir trygghet. Angsten blir borte fordi elevene kan bruke mindre energi på å holde den vedlike»
 - «Gjennom samhandling er det større sjanse for at det skapes gode relasjoner mellom lærer og elev. I det ligger tillit, gjensidig respekt. Fordi at elevene føle velvære kommer motivasjonen og lysten til å gjøre felles faglige aktiviteter i lag med læreren. Du lærer ingen-

Fra aktørens ståsted

ting i lag med en person du ikke liker»

- E5 - «Å oppleve, gjennom samhandling med lærer, at jeg kan lykkes både personlig og faglig gir meg håp om fremtida»
 -«Å føle likeverd med lærer som medmenneske gir meg status som en subjektiv person der vi sammen kan utforme personlige og faglige mål»
 - «Gjennom å føle meg betydningsfull i samhandling med læreren gir motivasjon og lyst til å presentere og begrunne mine interesser, og å arbeide for å nå personlige og faglige mål. Arbeidsleden kommer sigende»
 - «At læreren viser interesse og legger vekt på å forstå gir meg motivasjon for å «gi læreren noe å forstå», at jeg åpner for tanker og handlinger hos læreren. Dette fordi jeg «tar sjansen»
 - jeg er trygg for at denne åpenheten blir tatt i mot på en ærlig og tillitsfull god måte»
 - «Denne gode stemninga gir mening og det ugyldige fraværet blir borte, gjensidig respekt blir skapt»
- E6 - »Dagligdagse hendelser gir nærhet, ærlig kontakt, vennskap»
 - «Følte at jeg «var» i en stemning, en atmosfære som var meningsfull å være i»
 - «Ros og positiv oppmerksomhet ga en ærlig takknemlighet og lyst til å bry meg om læreren»
 - «Jeg har forstått hva ærlig oppmerksomhet har hatt av betydning for meg selv siden i livet»
 - «Jeg forsto - gjennom at læreren leita etter og fant mitt talent i lag med meg - hva som kunne være med på å gi livet mening»
- E7 - «Gjennom å få bety noe verdifullt for læreren og at læreren kunne vise det gjennom ord og handling, fikk bort mitt fysiske mageproblem i forbindelse med læring»
 - «At jeg fikk være den eleven som hadde positiv status i klassen ga meg lyst til å lære og å gjøre en innsats»
 - «Omsorg og vennlighet er noe som læreren og eleven må trene opp i lag og o gi hverandre, da kan det utvikles til en ærlighet som igjen skaper tillit og øking av elevens selvbylde»
- E8 - «Det jeg erfarte fra dette spesielle skoleåret var hvilken verdi trivsel og godt miljø har å si for hver enkelt av oss; «jeg har brukt dette siden i livet og tenker på dette hver dag»
 - «Avspenningsøvelser og trening i å konsentrere seg ga meg en «ny verden», mening med livet og lyst til å se fremtiden i møte - «fikk lyst på livet»
- E9 -«Gjennom å finne seg selv gjennom samtaler og handlinger, fant jeg mening med tilværelsen»
 - «Læreren har siden vært en venn for livet, en venn som gjerne skulle vært nærmere meg hver dag - fordi det var så meningsfullt - jeg har savnet et slikt menneske som jeg følte meg så verdifull i lag med. Det var så motiverende»
 - «Læreren snakket mitt språk, jeg følte meg fri og turte å gi utløp for mine tanker»
- E10 - «Læreren tok meg inn i varmen sin, og jeg følte denne varmen. Jeg slappet av, og turte å tenke, reflektere og å ta i bruk mine talent»
 - «Læreren lot meg få dele mine personlige vansker med han. Det betød at jeg ble - etter hvert - mer fri for vansker og jeg brukte tida også på konstruktive ting»
 -»Dette skoleåret var så virkelig, så nært, og har virket positivt på meg i ettertid»
 - «Det var ikke alltid at læreren sa noe, men jeg følte at han var til stede for meg»
 - «Denne nærheta og varmen jeg følte, fikk tilbake troen på meg selv»
 - «En samhandling som er preget av felles tempo og felles verdier både faglig og personlig gir påvirkning til felles planlegging»
 - «En lærer som bryr seg får en elev som bryr seg»

Fra aktørenes ståsted

- S11 -»Den nære samhandlinga ga rom for toleranse mellom lærer og elev. Læreren kunne tillate seg å «ta i elevene - fysisk», og dette hadde en absolutt positiv verdi for elevene. Det virket som om dette var en form for kommunikasjon som var savnet. Elevene var sjelden borte fra skola. Dette fordi de opplevde at de var savnet og ønsket av læreren.»
- S11 -»Det spesielle nære og varme miljøet gjorde at skulkinga blant elevene ble mindre»
 -»At det gjennom samtale med elevene og heimen ble skapt forståelse for hvorfor det var krav til elevene. Det ga gode resultater og fornøyde elever»
 -»Gjennom åpne samtaler med en voksen lærer skaper god og viktig kontakt mellom lærer og elev»
- S12 -»Vennlighet i kombinasjon med fasthet fra læreren kan i samhandling med denne type ungdom være med på å endre atferden til en normmessig godtatt atferd»
- S13 - Ingen tilbakemelding
- S14 - Ingen tilbakemelding

Kommentarer

Dette perspektivet hadde de tidligere elevene klare og mange refleksjoner om. Opplevelsene og erfaringene var mange og forskjellige, men felles for alle var forståelsen av det varme og nære forholdet til læreren og hva det har betydd for deres personlig vekst og utvikling. Noen av elevene er bevisst verdien av suksess og mestringsopplevelser. Dette ga for mange overskudd til å bry seg om læreren, om medelever og seg selv. De uttrykker den mentale omsorgen som viktig for deres utvikling av selvforståelse gjennom at de mellom-menneskelige handlingene påvirket selverkjennelser.

Læreren med erfaring fra alternativ undervisning (L1) gir tilbakemelding om at den uformelle samtalen gir muligheter for den empatiske stemningen. Hun har erfart at denne stemningen gir en atmosfære av velvære. Det ser ut for at *den uformelle samtalen* mellom lærer og elev kan gi en positiv opplevelse for lærerens og elevens arbeidsmotivasjon og for elevens personlige og faglige motivasjon for læring. Lærere som mangler erfaring fra omsorg og samhandling med elevene, gir heller ingen klar tilbakemelding i refleksjoner knyttet til dette temaet.

Rektor (S 11), som for øvrig viste stor oppmerksomhet til mitt arbeid i Verkstedklassen, mener at lærerens involvering i elevens mentalhygieniske helse var noe av grunnen til at resultatene ofte ble vellykket. Selv om bare to av fire aktører fra skoleledelsen berørte denne kategorien, viser tilbakemeldingene at mental omsorg fra læreren har ulik positiv effekt for eleven og for lærerens skolehverdag. Det er vanskelig å si hva effektene består av, men lærerens kommunikative handlinger i samtaler, grensesetting og overholdelse av reglement osv., blir betraktet som mental omsorg overfor elevene.

Sammenfatninger

Analysen har gitt empiriske holdepunkter som baserer seg på innholdet i dagbøkene. Lærerens kommunikative handlinger med betydning for eleven blir tydelig i ulike sammenhenger.

Lærerhandlinger som fremmer nærhet og varme

Generelt kan det sies at når læreren i samhandling med eleven kan «gi av seg selv», vise følelser og engasjement, er dette kommunikative handlinger som er med på å fremme en atmosfære fylt med nærhet og varme. Det er en klar samstemmighet om at opplevelsen av nærhet og varme også fremmer sosial trygghet. Denne gode stemningen gir elevene opplevelse av mentalt overskudd og mot til å være ærlig overfor læreren. Lærere med erfaring i utradisjonell undervisning av elever med bl.a. sosio /-emosjonelle vansker, ser den positive sammenhengen mellom den gode samhandlingen og elevens læringsutbytte. I deres perspektiv virker den sosiale varmen utviklende for tillit og trygghet mellom lærer og elev. Skolelederne knytter den positive verdien av sosial samhandling til mindre elevfravær og positiv atferdsutvikling. Gjennom at læreren involverer seg i elevenes læreforutsetninger på en vennlig, men fast og konsekvent måte, kan dette gi rom for utvikling og vekst.

Lærerhandlinger som fremmer den empatiske stemningen

I de fleste sammenhenger gir elevene uttrykk for hvorfor de hadde behov for en lærer som forsto, som kunne sette seg inn i deres virkelighet, som viste med sin mimikk og handlinger sin ærlige kommunikative hensikt, og som uoppfordret la vekt på å finne årsaken til elevenes reaksjoner i ulike sammenhenger. Ut fra elevenes intuitive forståelse ser følgende lærerhandlinger ut for å ha betydning for eleven;

- når læreren vektlegger å bruke tid på å forklare eller avklare misforståelser gjennom uformelle samtaler, kan det være med på å skape trygghet og tillit
- i situasjoner der læreren utnytter tiden til å gi støtte til eleven gjennom å bruke eksempler fra elevens begreps- og forestillingsverden, gir opplevelse av respekt og rettferd

- når læreren sammen med eleven utnytter tiden til å finne forståelse i budskapene som eleven formidler, er det med på å fremme motivasjon og engasjement for eleven

Lærerne vektlegger også den *uformelle samtalen* verdier. Den uformelle samtalen er med på å danne positive relasjoner til eleven. Disse relasjonene gir grunnlag for å skape trygghet, tillit og gjensidig respekt. Selv om denne gruppen ikke uttrykker hvilke konkrete lærerhandlinger det her dreier seg om, har de oppmerksomheten rettet mot involvering gjennom samtale og i konkrete handlinger der læreren viser forståelse for eleven. Skoleledere relaterer de unges behov for voksenkontakt til den gode relasjons verdi for læring og utvikling. Her blir det påpekt viktigheten av at læreren involverer seg i elevenes vansker fordi voksenkontakten hos elever med sosial- /emosjonelle vansker ofte er mangelfull.

Lærerhandlinger med betydning for elevens selverkjennelser

De tidligere elevene gir uttrykk for at de har mangelfull erfaring i å forholde seg «utviklende» til sine følelser. Det kan se ut som at lærerens mellommenneskelige handlinger i følelsesmessige situasjoner kan være med å fremme elevens erkjennende tanker i forhold til egne handlinger. De mellommenneskelige lærerhandlinger knyttet til elevens aggressive atferd, glede og sorg blir opplevd som handlinger fylt med respekt for eleven. Det kan se ut som om at det er et utviklingspotensiale for eleven dersom læreren dveler ved slike følsomme stunder og gir eleven oppmerksomhet i forhold til følelsenes årsak og virkning. Gjennom samtale kan læreren være med å sette elevens reaksjoner og handlinger inn i sammenhenger som eleven forstår konsekvensen av og årsaken til. Lærere og ledere i skolen ser ut til å knytte den emosjonell læringen til det sosiale klasse miljøet. Her har læreren ansvar for å skape trygghet og trivsel for elevene. Det kan synes som om den sosiale lærings situasjonen - i deres perspektiv - i større grad dannes gjennom sosialisering og samarbeid i faglige sammenhenger.

Lærerhandlinger og elevens opplevelse av motivasjon og mening

Noen elever gir uttrykk for at motivasjon for læring og opplevelser av faglig og personlige karakter, er et resultat av meningsfulle kommunikative handlinger med læreren. Disse handlingene blir karakterisert som «hverdagslige» hand-

linger mellom lærer og elev (brødbaking, middagskoking, samtale om generelle ting utenom skole, interesser, hobby, o.l.). Denne stemningen gir - for noen - en avstresset situasjon fylt med behag. Å innlede en skoledag med en uformell samtale som berører tanker og følelser, er med på å skape motivasjon hos eleven. Her kan tema som «ord for dagen» og «stemninger til ettertanke» gi opplevelser av mentalt fellesskap. Elever opplever den mentale nærhet og omsorg fra læreren gjennom denne formen for samhandlinger som grunnlag for «arbeidsglede» og nysgjerrighet og bevissthet til mentale krevende utfordringer både faglig og personlig.

Oppsummering

De som var nærmest knyttet til klassen, eller de som hadde erfaring med denne form for utradisjonell undervisning, relaterer mye av den pedagogiske virksomheten til sosiale læringssituasjoner som utgangspunkt for elevens utvikling og vekst. Vektleggingen av den emosjonelle læringen blir oppfattet som betydningsfull for elevenes motivasjon og engasjement. Av lærere og skoleledere blir disse emosjonelle, pedagogiske situasjonene betraktet som krevende og utradisjonelle for læreren. Det emosjonelt- pedagogiske innholdet blir av lærere og ledere uttrykt som intuitive spontane lærerhandlinger basert på elevenes atferd og følelsesmessige signaler.

Det virker som om lærere og ledere knytter den sosiale læringen i sterkere grad til samarbeid om faglige kunnskapsmål, mens elevene i større grad knytter den sosiale læringen til den uformelle sosiale samhandlingen mellom læreren og eleven. Lederne ved skolen gir uttrykk for sitt nære samarbeid med læreren i Verkstedklassen. Selv om deres refleksjoner ikke er basert på den kropps- og sjelsfulte nærkontakten med det som skjedde i klassen, gis det uttrykk for nødvendigheten av å gi mental støtte på en involverende og organisatorisk måte. En dypere retrospektiv undersøkelse i en kollektiv sammenheng vil sannsynligvis engasjere aktørene til felles fokus. Jeg ser muligheter for å få et klarere og mer tydelig bilde gjennom det kollektive engasjement, der aktørene sosialiseres til felles forståelse om felles tema knyttet til en felles skoletid.

Tilbakeblikkseminar

Med mulighet for utdyping av refleksjonene i den individuelle delen, ble aktørene samlet til et tilbakeblikkseminar. Et av de vitenskapelige målene med seminaret, var å få frem en mer konkret og tydelig forståelse av innholdet i de

kommunikative handlinger og reaksjoner mellom lærer og elev, og med en eventuell betydning for utvikling og vekst. Slike handlinger og reaksjoner fører noen ganger til opplevelser som i ettertid betraktes som viktige hendelser. Med disse hendelsene menes de diffuse og skjulte opplevelser når mennesker samhandler, og som de fleste av oss har vansker for å sette ord på. Slike skjulte hendelser i en mellom-menneskelig samhandling forbindes ofte med følelser.

Jeg forventet at tilbakeblikkseminaret fremkalte følelser. Denne emosjonelle påvirkningen deltakerne forventet å sette hverandre i, så jeg som viktig for engasjementet. Men det er en fare for at enkelte setter sitt preg på slike situasjoner, enten det er positivt eller negativt. Slike subjektive innslag kan være med på å hindre den objektive og distanserte vitenskapelige forståelsen i behandling av data fra seminaret (Wadel, 1991) Mer om slike feilkilder i underkapittel *Feilkilder* mot slutten i dette kapitlet). Samtidig så jeg denne emosjonelle stemningen som en utfordring for å balansere en rasjonell situasjon med utbytte for forskningen. Seminaret hadde også til hensikt å sette deltakerne på sporet av den kulturen og atmosfæren i Verkstedklassen, og den eventuelle betydningen av den mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærer og elev hadde for elevens utvikling og vekst.

Etter tilbakemeldingen fra den individuelle delen, i form av refleksjonsbøker, tok det 5 uker før jeg valgte å gjennomføre den kollektive delen i undersøkelsen. Begrunnelsen for denne avgjørelsen er delt. Denne ”mellomperioden” kan sees på som en modningsprosess både for meg som forsker og deltakerne på tilbakeblikkseminaret. For min del ble perioden utnyttet til gjennomgang og studie av data fra refleksjonsbøkene. Empirien herfra ga vesentlige bidrag til utforming av veiledende spørsmål til deltakerne på seminaret. For deltakerne forventet jeg at mellomperioden skulle modne frem bevissthet i forhold til deres bidrag på tilbakeblikkseminaret. Jeg anså en slik modningsprosess som nødvendig for å øke aktørenes perspektivbevissthet til rekonstruksjon av eventuelle fenomener i forbindelse med Verkstedklassen (Larsson, 1993, Widderhoven, 1993). Slik jeg forstår den individuelle perspektivbevisstheten i denne sammenhengen, var det mulig for aktørene å reflektere over sitt liv med den motivasjon at de utviklet kompetanse til å bidra med innsikt i en livssituasjon som de selv har erfart (se for øvrig underkapittel *Retrospeksjon som metode* i kap. 5). Ved å innhente aktørenes retrospeksjoner fra felles fenomenologiske opplevelser, betraktet jeg dette som en mulighet for å innhente primære data (Egerbladh, Tiller, 1998).

I korte trekk, ved hjelp av de veiledende spørsmål, ble aktørene bedt om å vekt-

legge debatten til å få frem svar som vektla opplevelsene i Verkstedklassen. Begrunnelsen for denne metodiske utformingen ligger i teorien om gjenskapelse av felles kontekst (Sparkes, 1995). Følgende spørsmål lå til grunn for å veilede aktørene på seminaret:

Elevspørsmål:

1. Er det opplevelser fra skoleåret i verkstedklassen som du mener har hatt betydning for din personlige vekst og faglige utvikling?

Her tenker jeg på om du kan beskrive hva du følte eller opplevde som ga deg et endret syn på din personlige utvikling.

2. Dersom det var en god eller dårlig stemning i klassen, kan du beskrive årsaken til denne stemninga?

Jeg forventer at dette spørsmålet kan være vanskelig å besvare. På en måte blir du utfordret til å si noe om det innerste i deg - og for noen - vanskelig å gi uttrykk for. Her tenker jeg på følelser og hendelser i et ungdomssinn som er vanskelig å hente frem. Men for meg er dette meget viktig å få forståelse av.

3. Var det hendelser som ga deg lyst til å lære?
4. Dersom du skulle gi et råd til dagens lærere, hva bør det være?

Lærerspørsmål:

1. Hva preget undervisningssituasjonen og skolekulturen i ungdomsskolen årene 1975 - 80?
2. Hva opplevde dere som årsakene til at det ble gitt alternative tilbud for elevene i 9.klassetrinn?
3. Var det noen form for alternativ undervisning som vanskelig lot seg gjennomføre i normalklasse? Dersom det var slik - hva hindret denne formen for undervisning (faglig-/spesialpedagogisk kompetanse, kompetanse i ungdoms- utviklingproblematikk, tid, organisering / strukturering av skoledagen,osv)?
4. Signalene fra de som var involvert i dette alternative skoletilbudet i «Verkstedklassen», var hovedsakelig positive. De som var elever i årene 1976-80 har gitt uttrykk for at dette har hatt betydning for deres læring og utvikling. Har du vært nysgjerrig eller interessert i disse signalene, og i tilfelle, har du tanker om hva årsaken kunne ha vært til den positive omtalen?

Spørsmål til plenumsrådet:

1. Er det viktige moment fra den alternative undervisninga som vi dra nytte av i den generelle undervisninga?

2. Hvilke tiltak kunne vært gjennomført for å fremme en større stemning for læring og vekst i dagens skole?
3. Hva skal lærerutdanninga legge større vekt på for å fremme motivasjon for læring?

De tidligere elevene ble satt i grupper med to ikke deltakende observatører på hver gruppe (tre grupper). Lærere og skolelederne ble satt i egen gruppe, også med to observatører. Begrunnelsen for å samle aktørene på denne måten var forventninger til at blanding på tvers av status kunne skape bindinger som hindret opplevelsen av trygghet og tillit⁴⁰. Det var i gruppemøtene og plenumssamlingen at mine forskningsassistenter fungerte som observatører og gjennomførte observasjoner og lydopptak. Foruten å transkribere lydopptakene, leverte observatørene rapport fra fellesmøtet basert på deres observasjoner. I denne sammenhengen betraktet jeg mine assistenter som perifere, men gyldige aktører. For å sikre størst mulig objektivitet ble det satt to observatører på hver gruppe. De var å betrakte som «fremmede» for innholdet i aktørenes felt. Deres oppgave var også å spørre dersom det var utsagn og hendelser som de ikke forsto. Men på en ydmyk måte uten å forstyrre dialogene i gruppen. En slik metodisk tilnærming begrunnes med aktørenes aksjoner i eget felt. Mye av kommunikasjonen her uttrykt gjennom «kulturelle koder», der noe er selvsagt og lite blir forklart (Fuglestad / Mørkeseth, 1993, Blumer, 1969, se for øvrig underkapittel *Kommentar til analyse av empirien* i kap. 8). Noe har lett for å bli ”overfokuset” eller ”underfokuset”. På denne måten kan mye informasjon bli underkommunisert og vanskelig å analysere i ettertid dersom det ikke kommer tydelig frem i den kommunikative konteksten (Wadel, 1991).

Tilbakeblikkseminaret samlet 16 tidligere elever (15 menn og 1 kvinne), forhenværende skolesjef, rektor og 3 lærere (2 kvinner og 1 mann). Det var 2 tilreisende deltakere (1 lærerkollega og 1 tidligere elev) til seminaret. Seminaret ble gjennomført i løpet av en ettermiddag og kveld, fra 17.00 - 22.30. Hver enkelt deltaker på seminaret fikk utdelt «gruppespørsmålene» i forkant av seminaret.

De tidligere elevene som ble samlet i grupper, blir presentert som *Elevgruppene*, og lærere og skoleledere ble samlet i en gruppe og blir omtalt som *Lærer-og skoleledergruppen*. Resultatpresentasjonen har forskjellig stil og form i de to gruppene. Diskusjonene i Elevgruppene var noen ganger preget av «utenom-

⁴⁰ Tilbakemeldinger fra den individuelle delen av undersøkelsen ga signal om at mye av negative opplevelser fra ungdomsskoletiden var forbundet med samhandlingsvansker i forhold til sine lærere. Det ga seg utslag i atferdsvansker og var mye av årsakene til tilpassningsvanskene i skolen.

snakk», kommunikasjon gjennom mimikk og gester løsrevet fra temaet. Av den grunn er resultater fra gruppediskusjonen i Elevgruppen i større grad utelatt. Lærer- og skoleledergruppen hadde en gruppedynamikk som i større grad var preget av dialog. Gruppens funksjon er kommentert i observatørens rapport og blir presentert som en del av det empiriske bidraget (se for øvrig underkapittel *Lærerstudentenes refleksjoner*).

Empiriske kategorier

Det er lagt vekt på å finne de tydeligste trekk i datamassen⁴¹ med relevans for problemstillingen. Følgende kategorier sto tydelig frem:

- «*Utvikling og vekst*»
- «*Pedagogisk virksomhet*»
- «*Interaktive verdier*»
- «*Alternativ pedagogisk virksomhet*»
- «*Fra spesiell til generell undervisning*»

Under hver hovedkategori er det gjort et utvalg av aktørenes perspektiver satt inn som underkategorier.

«Utvikling og vekst»

I denne kategorien viser datainnholdet ulike perspektiver på hendelser i Verkstedklassen med betydning for elevens utvikling og vekst.

Glimt fra Elevgruppene

I ulike sammenhenger uttrykker elevgruppen fellesskapet til sine medelever og den mentale varmen og omsorgen fra læreren. Elevene beskriver skoleåret som en personlig forandringsprosess både faglig og personlig.

....en varme og omsorg som ga oss lyst til å lære og å utvikle oss....

-«I verkstedklassen kunne vi sette oss ned i grupper og prate om en situasjon som gjorde hverdagen vanskelig for oss. Så fikk alle legge frem det synet de hadde på saken. Det var ikke alltid

⁴¹Transkripteringsen av lydopptakene fra gruppemøtene inneholder 128 sider utskrift. Disse er ikke vedlagt avhandlingen.

Fra aktørenes ståsted

dette hadde direkte med fag å gjøre. Det kunne være noe vi hadde med oss hjemmefra eller ulike vanskeligheter på fritida. Ut fra det som kom frem kunne han forme seg selv som lærer og finne ut hva vi skulle lære. Man hjalp hverandre på en måte.»

«Kvardagshandlinger skapte en nærhet og lyst til vanskelig faglige ting»

«Når læreren henta oss forsto vi at her er en som vi ikke kan lure med juks og unnaluring - han tvang på oss sin omsorg. Vi ble trena opp til å lengte etter denne nærheta fordi det motiverte oss til lærelyst»

-«Det var naturlig for oss å være en del av familien til læreren - noen ganger. Vi var likeverdige mennesker for læreren. En varme og omsorg som ga oss lyst til å lære og til å utvikle oss. Vi ønsket å være slik for andre vi og. Det har jeg sett i ettertid»

-«Overfor mine egne barn har jeg forstått hvilke signaler som er viktig for å nå frem med livsverdier. Du lærte å bry deg på en nær og dyp måte. Læreren viste dette gjennom å selv vise følelser. Gjennom å skrike i lag med deg»

-«Det ga meg en stor forståelse av hva nærhet og varme var når læreren var på politistasjonen og henta en medelev som var innsatt for å skutt på søstra si. Eleven fikk bo heime til læreren en periode».

-«At læreren også fortalte om sine følelser og reaksjoner skapte en nærhet og toleranse som jeg har forstått og har sett verdien av i ettertid»

-«Jeg lærte å prate med andre på en avslappet og rolig måte, der jeg kan tenke samtidig som jeg prater»

-«Jeg lærte å snakke eller føre en dialog med andre mennesker fordi jeg har opplevd at å bry seg - på en mental varm og ekte måte - gir god samtale»

-«Før vi lærte å respektere andre, ble vi provosert når andre tenkte og handla ulikt våre verdier. Det gjorde at jeg kan samarbeide med andre nå. Jeg har forstått at den roen, stillheten og å tørre å vente på hva den andre vil si, er med på å utvikle meg»

-«Gjennom at læreren viste meg sin konsentrasjon om meg har jeg siden lært hva fortrolighet betyr for eget selvbilde og personlig utvikling»

-«Jeg tror alle elever har hatt utbytte av å føle denne varmen og personlige tilhørigheta til læreren. Denne varmen ga starten på lysten til personlig vekst og utvikling»

-«Gjennom å få ta del i lærerens hverdag, besøke han, bli verdsatt som gjest og venn, ga meg en nær opplevelse varme og lyst til livet»

-«Å møt læreren på byen, at læreren hilste hjertevart og godt, skapte en motivasjon og et høyt selvbilde. Jeg begynte å tro på at jeg kunne utvikle meg person. Jeg følte at jeg var noe mer enn lønna til læreren»

-«Lært å snakke med folk, lærte å lytte og å ta hensyn til andre og å bli tatt hensyn til. Det ga meg lyst på livet og på å utvikle meg»

-«Språket og ordvalget hadde med følelser også å gjøre. Læreren ga oss mulighet for å kommunisere på vårt vis for å bringe frem budskapet. Det ga oss en nærhet og ei stemning for å

Fra aktørenes ståsted

utvikle oss»

«Å vise at jeg bryr meg og konsentrerer meg om den jeg snakker med uten å la meg forstyrre av andre, har jeg brukt overfor mine egne barn. Det er en nærhet som når inn til oss begge»

«At vi ventet på hverandre - til alle har forstått - ga en nærhet og godhet for hverandre»

«Det at vi slappet av i lag med læreren - en time på ryggen - ga en nærhet og varme for hverandre. Vi kom så nær og rørte ved følelser som det ellers ikke var tid eller mulighet til»

«Det kollektive samarbeidet ga nærhet for hverandre»

-»Et helt konkret eksempel som sitter jævla dypt inni meg. Mandag morra. Vi har vært helt på bærtur hele gjengen. Vi hadde hatt ei vrakhelg. På skola spør om vi ikke kan søv en time. Ok, sa læreren. Vi heiv ut alle stoler på gangen. Alle skulle legge seg på gulvet. Læreren ville ta oss med på ei mental reise. Dersom noen begynte å tulle, ble det heimsendelse. Vi skrudde av lyset og læreren tok oss med på en reise inn i vår egen kropp. Vårt missbruk av kroppen, hvordan den fungerte, osv - alt ble gjennomgått. Jeg har aldri hatt en slik helselære. Vi holdt på med dette i 3 skoletimer uten pause og ingen hadde sovnet. Etterpå var vi stille og uthvilte. Jeg følte at dette dreide seg om en omsorg og nærhet til oss som ikke krevde så mye ord. Ingen tulla og vi kunne fortsette skoledagen.»

-«Det at et voksent menneske ikke var redd eller skremt av vår atferd, men rolig klarte å avvepne vår negative atferd, skapte en endring av atferden til en mer akseptable måte å forholde seg til omgivelsene på. Eg lært å oppføre meg»

-«Læreren slåss med oss. Viste oss verdighet på denne måten med denne nærheta si»

-«Han var følelsemessig modigere enn oss - han turte å sette ord på ting gjennom sin ro og nærhet til andre - vi hadde en respekt for han»

-«Den helhetlige læring og den positive innstillinga til nye utfordringer som ble etablert i Verkstedklassen får jeg stadig bruk for». Gjennom samtale i grupper fikk jeg et annet syn på å løse vanskeligheter. Våre voldelige handlinger fikk konsekvenser. Jeg forsto at slike konflikter kunne løses med handlinger ut fra en annen forståelse»

-»Jeg gledet meg til å komme på skola. Det kunne komme til å hende noe som jeg ønsket å være med på, og var jeg borte så fikk jeg det ikke med meg. Vi hadde rett og slett ikke tid til å være borte.»

-«Læreren kunne gi uttrykk for sine reaksjoner - både glede og sorg. Det gikk an å sloss med han. Det var status. Ingen har vært så mye sjef overfor meg uten å være sjefende. Fordi han kunne beskrive sine reaksjoner og følelser dersom vi hadde gjort noe galt, forsto jeg det gale jeg hadde gjort. Jeg forsto samtidig at jeg fortjente å bli straffet. Læreren fortjente å få ta rotta på meg. Vi overførte det vi hadde lært til tiden utenom skolen - på fritida. Vi ville ikke skuffe oss selv ved å måtte innrømme at vi ikke kunne oppføre oss også på fritida.»

Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen

Perspektivuttrykkene markerer tydelig forskjellen mellom distanse og nærhet til handlingene i Verkstedklassen. Her viser det seg at de som hadde et nært forhold til aktivitetene i klassen også hadde perspektiv på de «indre» prosessene mellom lærer og elev.

...fra Lg til S - det måtte jo bety noe....

-» Jeg vet ikke hva som skjedde mellom lærer og elevene, men jeg husker en ting. Du opplevde noe rart med den Verkstedklassen og guttene, de fikk jo toppkarakterer. (han ser undrende ut, og løfter på øyenbrynene).»

- « Ja, den første klassen som kom opp i muntlig, det husker jeg. Jeg husker hvem som var sensor,.....han gav vanligvis ikke ved dørene. En av elevene fikk S (beste karakter) i naturfag. Folk omkring sa at dette måtte være ei gavepakke til denne klassen. Det gikk jo ikke an at en elev i Verkstedklassen kunne være så faglig sterk. Sensor (som virkelig var en fagmann i naturfag) gjorde mye av denne situasjonen og satte folk på plass.»

«Hva var det egentlig som skjedde i denne klassen - for det måtte jo bety noe når en elev gikk opp i karakter fra LG (den svakeste karakteren) til S? Jeg vet ikke.»

- «Jeg tror at det hadde sin betydning at læreren kunne kommunisere med foreldrene og foresatte på en slik måte at holdninger og felles forståelse var til stede mellom lærer og foreldre. Dette hadde nok betydning for elevenes utvikling og lyst til være på skola. Foreldresamtalen med lærer og foreldrenes reaksjoner på det positive som barna opplevde preget nok sikkert deres samtaler med sine barn. Dette ga sikkert motivasjon for å gå på skolen.»

- «Den terapeutiske situasjonen læreren og eleven var i, skapte den varme og nære stemninga for motivasjon og lyst til læring»

- » Det er nok sikkert noe i det at barnas utvikling og vekst var avhengig av aksepten fra foreldrene i forhold til skolen»

- «Slik som jeg ser det var det viktig at læreren signaliserte at han respekterte elevene og at elevene fikk beholde sin integritet»

- «Jeg var jo mye nede i den Verkstedklassen sammen med læreren, altså, ikke for at jeg hadde timer der eller noe sånt, men fordi at jeg gikk mye dit for å, jeg ville oppleve. For jeg hadde jo mye, kall det gjerne fritimer, sånn at jeg kunne bruke og gå nede og være hos læreren.

Jeg ble imponert over måten ting vart gjort på, og vi så jo godt eksempel på når han sto her inne i sta

hvor han spiller ut hele seg sjøl. Kunne si ting, og elevene de var helt med altså, selvfølgelig var det

konflikter der også, men den måten.....»

- «På en eller annen måte ivaretok han deres integritet og. Vi krever å få være i fred på våre indre sirkler, da kan ungene få sette sine grenser og de lærer seg respekt for hverandre»

- «Og jeg opplevde en gang spesielt som jeg husker jeg kom inn der i klassen slik som du snak-

Fra aktørenes ståsted

ket om. Det var så greit å komme inn i klassen. Og da snakket de om å ha respekt for damer. Og så sier han til guttene at dere skal si noe pent til dem. Og si at dere liker dem.»

- « Ja det går på det altså, jeg er enig. Det er veldig viktig at det blir ekte sånn at ungene skjønner det, begriper det at man tar dem på alvor. Da blir man blir respektert. Sjøl med alle de problemene som man strever og sliter med altså.»

-»Som du sier altså, ikke bare komme med de flosklene og bruke dem sånn, men også vise at det ligger noe bak det. Det trur jeg var veldig viktig for den typen elever også.»

-»Ja, men det er viktig for alle typer elever- omsorg og varme»

-»Han er opptatt av de gyldne øyeblikk, ta vare på de gyldne øyeblikk. Det trur jeg at det han setter fingeren på nå, veldig sentralt for å skape motivasjon for utvikling og vekst.»

-»Men det ligger jo i det her med at når du sier noe til ungdom, altså unger, elever som du har, det er viktig å si hva du mener, men du må også vise det i handling. Altså at du er nødt til å vise det på en eller annen måte også. At det du sier, du legger makt bakom det du har sagt, makt på en positiv måte.»

Kommentarer

I utvalget med felles innhold til denne kategorien finner jeg klare perspektiver på hva som kan være av betydning for eleven i den gode relasjonen mellom lærer og elev. Denne kategorien inneholder empiri til å belyse problemsstillingens spørsmål om *hva konstiuterer og hva hindrer den gode samhandlingen*, og videre, betydningen det måtte ha for eleven.

Elevgruppene har sterkt fokus på læreren som person og pedagog. Deres perspektiver indikerer et preg av læreren som medmenneske i samhandling med sine elever. Elevene betrakter enkelte hendelser for «terapeutiske øyeblikk». I slike stunder blir deres personlige behov av ulik art tatt hensyn til i kombinasjon med kunnskapsformidling. For mange var dette næring til *lyst* og *motivasjon* for fremtiden. I familie- og kameratsammenheng gir de uttrykk for at det sjelden var ro og fred nok til å dvele ved tanker som dreide seg om følelser, egen utviklingsproblematikk, fremtidstanker, osv. Det ble betraktet som utradisjonelt å samhandle med læreren om denne type opplevelser. Samhandlingen mellom lærer og elev beskriver elevene som grunnlaget for gjensidig ærlighet, respekt og toleranse. Elevene opplevde denne mentale omsorgen som personlig utviklende. Lysten til å være på skolen ble utviklet. Elevene opplevde sin egen utviklingsprosess som positiv, og at det hadde sammenheng med den mellommenneskelige samhandlingen med læreren.

Lærer- og skoleledergruppen har - forståelig nok - færre klare dimensjoner som

belyser innholdet i det tette og nære forholdet mellom lærer og elev. Det kan se ut som om lærere og skoleledere setter den gode samhandlingen i sammenheng med betydningen for de faglige resultatene hos elevene. Hvilken betydning den mellom - menneskelige samhandlingen hadde for elevens personlige utvikling er ikke like tydelig. Refleksjonene fra denne gruppen dreier seg i større grad om helhetlige perspektiv på virksomheten i Verkstedklassen. «Vekst og utvikling» sees i sammenheng med lærerens organisering, kontakt med heimen, lærerens spontanitet og lærerens personlig væremåte overfor elevene. Lærerens spontane utnyttelse av de mulige emosjonelle læringsøyeblikk blir sett på som en vesentlig faktor i forhold til å skape den nære og varme stemningen i klassen. I denne sammenhengen mener de at lærerens respekt for den enkelte elev, gjennom å støtte og bevare den enkeltes integritet, er noe av innholdet i den gode relasjonen mellom læreren og den enkelte elev. En faktor som fremheves som vesentlig for elevens utvikling og vekst, er lærerens kontakt med foreldrene. Gruppen fremhever lærerens uformelle måte å kommunisere på som medvirkende til en felles forståelse i samarbeid med foreldrene. Aktørene mener lærerens «foreldreinnsats» var viktig for å skape en positiv holdning til skolen. De mener det kunne gjenspeiles i elevenes holdningsendringer.

«Pedagogisk virksomhet»

Aktørenes refleksjoner fremhever det pedagogiske særpreget i dette alternative klassetilbudet. De utradisjonelle pedagogiske løsninger som vektlegger elevens personlige utvikling gjennom sosial læring blir betraktet som vesentlig for klassen.

Glimt fra Elevgruppene

Elevene gir flere perspektiv på lærerens intense oppmerksomhet i forhold til deres læringssituasjon. Denne oppmerksomheten fikk ofte spontane følger for deres emosjonelle og faglige læring. Et annet trekk som ble opplevd som spesielt, var lærerens integrering av faglige tema til ulike fag basert på elevenes interesser og respons.

...ingenting vi sa eller gjorde ble likegyldig for læreren...

-»De første dagene i Verkstedklassen var så intense. Læreren krevde noe av meg hele tiden. Måtte liksom være klar over hva jeg gjorde hele tiden. Jeg bestemte meg for å gi fan. Ikke fan om jeg skulle på skola. Jeg la meg hjemme. Så ring det om morran. Morsan sa at det var læreren som spurte etter meg. Ikke langt tid etter kom læreren heim til

Fra aktørenes ståsted

meg. Bankelyd på soveromsdøra. Opp med karen.

Jeg har tenkt på det i ettertid. At han turte å bry seg på den måten. Etter den tid var jeg borte kanskje 2 minutter. Jeg lærte å oppføre meg.»

«Gjennom samtale og ro kunne vi nå frem til hverandre. Våre ord og uttryksmåter ble forstått»

«Ut fra vår måte å uttrykke oss på forma læreren seg etter oss og på den måten kunne han finne ut hva vi trengte å lære.»

«Læreren leita etter vår måte å uttrykk oss på. Det brukte han og nådde frem til oss»

«De nyelærte normene ble overført til vorres fritid også»

«Følelsetrening - slike øvelser der vi la oss på gulvet og læreren satte oss inn i en stemning - ga oss kjennskap til en ro i kroppen som jeg har lengtet etter siden»

«Læreren kunne takle vår trass. Han hadde en væremåte som tiltalte oss. Vi likte han»

«Gjennom at vi følte tillit, kunne vi gjøre ting uten å gjøre det i sinne eller med negativt fortegn»

«Læreren ga deg all sin konsentrasjon og tid til samtale og samhandling»

«Nærheta og varmen forsto jeg når jeg oppdaget at han respekterte meg for mine svake sider. Jeg var veldig nærtakende og ble lett mobbet av andre. Dette klarte læreren å lære meg å mestre gjennom å stadig ta fatt i disse vanskelig situasjonene like seriøst i samtale som i gruppeterapi og følelsesøvelser. Jeg var også trygg for at dette var mitt og hans prosjekt og ingen andres»

«I stedet for å prate, ble mye vist i handling først og siden prat og forklaringer. For å få oss til å være oppmerksom, var det mange ganger nødvendig å bli tatt fysisk - det var en positiv opplevelse. Vi følte at læreren brydde seg»

«Læreren synliggjorde for meg hvorfor jeg fortjente en straffereaksjon. Da forsto jeg også konsekvensen av mine egne handlinger som førte til straffen. Det var med på å endre min atferd»

«Jeg fikk tid til tenk gjennom og dvel ved min egen opplevelse av hva som plaget meg. På morramøter - ved kaffen - hadde vi slike ord for dagen og stunder der vi nådde helt inn til hverandre. En stemning som avlastet energi til spekulasjoner og frigjorde energi til utvikling og vekst»

- «Få på kjelen. Nykokt kaffe. Så kom roen. Da var det rom for at vi kunne si at vi har hatt en dårlig natt eller at vi har tanker som vi ønsker å dele med andre. Slike stunder gjorde det godt å være i lag. Vi fikk liksom lyst på dagen. Noen ganger ga vi uttrykk for noe som hadde opptatt oss, et dikt eller vits eller noe som betydde noe for oss.»

- »Slike handlinger formidlet budskapet om at ingenting av hva vi gjorde eller sa var likegyldig for læreren. Vi ble tvunget til å reagere og vurdere hvilken konsekvens våre avvik fikk for omverden. Og å ta konsekvensen av det.

Det var effektivt for vår utvikling av respekt for andre og andres verdier i livet.»

- »En situasjon som jeg har tenkt på i ettertid var når vi fikk vite omsin klaustrofobi. Da

Fra aktørens ståsted

fortalte han om sin barndom. Mora batt han fast til senga, mens hun selv var ute på fest. Da flytta han til besteforeldrene. Dette kom frem når vi på et morramøte planla turen til den spesielle gruva. Det var første gangen jeg følte at jeg forsto hva mental omsorg var. I gråten tok vi del i hans bakgrunn og sammen snakket vi om situasjonen.

Men han ble jo med på ekskursjonen. Vi hadde - på en måte - ryddet opp i noe av hans liv, tror jeg.»

- «Læreren sto fritt til å tilpasse fag og annet lærestoff spontant etter behov som utløstes i klasserommet eller hos hver enkelt elev - det ga mening for meg som elev»

- «Jeg lærte å forstå hvem jeg var og hvilke talent jeg hadde»

- «Det var så lærerikt og skøy å vær på skola og så meningsfylt at vi hadde ikke tid til å være heime eller skulk skola»

- «Det at eg følt at jeg fikk bruke heile meg i læringsprosessene, mine talent, det meingsfulte, kombinasjon av praksis og teori, gruppeterapien og personlig utvikling gjorde at jeg gledet meg til skoledagen. Hadde nesten ikke lyst til å dra heim igjen»

- «Læreren forsterket ikke negative opplevelser uten at det var en utviklanes mening bak det. Gjennom gruppesamtaler var vi nær vanskelighetene, tok tak i reaksjonene, ga uttrykk for følelsene som konsekvensene skapte og la perseonlige planer for hvordan vi skulle endre det negative til det positive»

- «Det ble etter hvert høg status å være elev i Verkstedklassen. Dette fordi det var så store endringer både faglig og sosialt blant elevene. Såkalte normalelever oppførte seg negativt i håp om å komme inn i dette alternative tilbudet»

-«Læreren godtok ikke at du stakk av eller bare var borte fra skola. Da henta han deg enten heime eller andre plasser som du var, han fant deg uansett hvor du var. Det vekket meg - at en lærer brukte seg selv på meg for å få meg til å fungere,og vi elevene ble overlatt til oss selv i den perioden han var enten på jernbanen eller andre plasser der han fant dem som rømte. For han fant dem. Det var sjelden vi som var på skolen fikk vite om de ting som de seg i mellom hadde ryddet opp i på veg tilbake til skolen.»

«Jeg måtte ta ansvar for mine handlinger i form av begrunnelser, bevisstgjøringer og videre ta avgjørelser på grunnlag av mine verdier»

-»Vi følte at vi kunne stole på han. Vi hadde våre felles fiender. En gang kom han ned i klassen og sa;

«nå får jeg gjennomgå av de andre lærerne på personalrommet. Andre lærere fryder seg over at endelig har de tatt en av dere i å ha røyka.....»

Da kjente jeg behovet for å forsvare han som lærer. Ikke faen om han skulle få oppleve at jeg var skyld i at han måtte gjennomgå noe på grunn av meg. Han tok jo oss i forsvaret.»

-»Han sjekka opp heimesituasjonen. Det er jo egentlig der man må begynne hvis du skal finne ut hvem individet er. Man må jo nesten finne ut åssen hage han er plantet i. Åssen det er der han oppholder seg til daglig. Da kan man finne ut hvordan utgangspunktet ungen har til være sånn som han er i klassen.»

«Når vi ikke forsto en oppgave brukte læreren alle muligheter fra å hente eksempler fra vår verden, demonstrere i praksis hvordan oppgaven så ut, omkode oppgaven til en praktisk opp-

Fra aktørenes ståsted

gave der vi så nødvendigheten av å forstå både teorien og det praktiske resultatet»

«Våre interesser var mopeder, motorer o.l.. Dette fikk vi dyrke i klassen i kombinasjon med teori.»

«Vi hadde ikke lekser - all innsats ble gjennomført på skola»

«Læreren presset aldri vanskeligheter inn på oss. Dersom vi ikke hadde overskudd til vanskelige oppgaver, etablerte han en god stemning; en vits, fortalte historier, laga kaffe og mat eller venta til

«den gode læringssituasjonen» var modnet. Så kunne vi fortsette - ikke noe unnaluring.»

Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen

Gruppedeltakernes perspektiver var tydelig preget i oppfatningen av læreren som person, hans pedagogiske grunnsyn og utradisjonelle løsninger og lærerens rammevilkår for organisering av det pedagogiske innholdet.

...lærerens profesjon - en utvidet status...

-» Den pedagogiske virksomheta var avvikende fra den generelle pedagogiske holdningen, læreren satte grenser, han kom inn på ungene, han var til støtte og de involverte seg. Som pedagog her snakker vi om å være en tusenkunstner, og det er mange som oppfatter det som det. Du skal kunne alt. Men du har noe som er veldig viktig i den jobben, i hvertfall som jeg trur, det der med fingerspitzegefühl.

Det måtte du i hvert fall ha blant den typen elever. Og ta tingene som de kom, og kunne ta seg tid til det.»

- «Det var en fare for at lærerne falt i den fella at de tok problemene med seg heim»

- «Det var en fare at lærerne ble for involvert. Det resulterte i at de brente seg ut»

- «Læreren fikk alle elevenes problemer å hanskas med - det kunne være for tøft»

- « Det er flere ting ute og går her altså. Det ene er jo det samspillet mellom læreren og klassen, stor eller liten. Jeg trur jo at hovedressursen i, eller iallfall en veldig viktig ressurs i en pedagogisk situasjon, det er de utspillene du får ifra elevene. Og hvis du da ikke våger, eller ikke er i stand til å ta tak i dem, og så videreutvikle dem, så er man litt ut og kjører som pedagog trur jo jeg da, det er min oppfatning iallfall. Sjansen til å gjøre det i en liten gruppe er adskillig større enn i en stor en. Men det er tilstede i en stor en og, helt klart.»

- «Ja, hvis du er trygg nok i det du holder på med kan du ta et slikt innspill.

Hvis læreren i Verkstedklassen hadde et matematisk problem som han jobbet med på tavla, som han sto fast på, så kunne han gå inn i verkstedet, illustrere det med maskinene. Et eksempel på hvordan det der kunne fungere det hadde vi jo i et sånt, jeg syns det var klassisk. En av de her elevene i første, ja første eller den andre året, det var iallfall veldig tidlig i Verkstedklassen. Han var litt sånn tom i blikket som regel. De gangene det var teori så stakk han som regel, eller han prøvde å skjule seg i skolen på ett eller annet vis. Han nektet å delta i alle fa-

Fra aktørenes ståsted

gene. Etter hvert så ble det jo klart at han skjønnte ikke hva som foregikk.

Så holdt dem på med bremselengder. Så satt han der som en hevns engel med den der motoren og ruste mopeden, det interesserte han.

Og så vart det som sagt bremselengder på moped. Det skjønnte han heller ikke noe av. Mens å hadde læreren tatt hans interesse for moped inn i matematikkfaget. Dem prøvde dette på idrettsplassen, målte og sto i. En kveld læreren var her kom eleven på moped, glad i blikket. Mens læreren gjorde sitt arbeid regnet eleven tavla full med eksempler på det som hadde med bremselengde å gjøre. Og det var et gjennombrudd i forhold til den karen, og omtrent på hele pakken av teoriundervisning.»

- «Han var tilstede alltid. Det kunne nok være tøft for læreren.»

- «Har inntrykk av at han som lærer ikke tok frikvarter sammen med oss heller, han var der nede hele tiden.»

- «Kanskje var han i lag med elevene i storfriminuttet også, ja det tror jeg, han var nok det.»

- «I verkstedklassen kunne læreren dele inn dagen etter behov. I større grad kunne den pedagogiske virksomheten vektlegges elevens personlige og faglige behov. Hovedsaken var at faget fikk det faglige innhold som var tiltenkt i læreplanene. Undervisninga hadde den frihet i seg at den kunne gjennomføres i perioder eller i nær tilknytning til en faglig spontan situasjon.»

-«I dag har vi mindre sjanse til å organisere slik, flere personer er innblandet.»

- «Når elevene fikk beviset for teorien gjennom praksis eller synliggjort gjennom egen verkstedaktivitet kom ofte forståelsen på plass.

-«Lærerne sto fritt til å organisere sin skoledag, uten å være bundet av klokke. Den totale fag- og timefordeling ble fordelt på perioder eller temaavhengig»

Kommentarer

Lærerens handlinger i Verkstedklassen betraktes fra aktørene som uvanlige i forhold til det som ellers var normalt i pedagogiske sammenhenger. En del av det utradisjonelle blir påpekt som lærerens spontanitet i samhandling med elevene. Slike spontane handlinger blir utløst når elevene gir læreren respons på sine handlinger. I slike sammenhenger utnytter læreren «øyeblikksopplevelsen» i sin kommunikasjon med eleven. Det virker som om lærerens gjensidige respons overfor eleven ikke nødvendigvis var betinget av elevens forståelse/ikke forståelse av faglige problemstillinger. Generelt ser det ut til at læreren var oppmerksom på elevenes reaksjoner og utnyttet dette i de fleste sammenhenger. En uformell og mellom-menneskelige kontekst var antakelig medvirkende til at læreren utviklet innsikt til elevens forutsetninger for læring og utvikling.

Elevene i gruppene uttrykker sin bevissthet i forbindelse med de kommunikative samhandlingene med læreren på ulikt vis og i ulike sammenhenger. Noen av elevenes perspektiver dreier seg om at den uformelle samtalen noen ganger var

preget av ufaglige tema som ledet til et faglig tema. I slike tilfeller kunne læreren se fagdidaktiske muligheter som kom frem gjennom samtalen der elevene var engasjerte. Andre opplevde den uformelle samtalen som krevende og utfordrende og ikke alltid forbundet med positive opplevelser. Slike hendelser var ofte forbundet med følelser og reaksjoner i slike sammenhenger. Disse tette og følelsesladde situasjonene knytter elevene til lærerens mellom-menneskelige handlinger i lag med elevene. Det gis uttrykk for at læreren med sin mentale omsorg og nærhet kommuniserte med elevene i slike krisesituasjoner. Lærerens klargjørende handlinger i for- og etterarbeid ble oppfattet som viktig, men vanskelige og krevende psykologiske prosesser⁴². Noen elever betegner opplevelsene som traumatiske. Det at lærer og elev var sammen i disse krisesituasjonene, og at læreren tok ansvar for at krisen skulle bearbeides, uttrykte elevene som *modige handlinger* av læreren. Elevene betegner slike situasjoner som noen ganger var fylt med kjefting og utagering - også av læreren - som befriende og utviklende. I noen sammenhenger fikk konsekvensene av de kommunikative handlingene i klassen sterke følelsesmessige følger for elevene. Ofte var resultatet at de stakk av fra undervisning en reaksjon på dette. Denne utageringen settes også i forbindelse med glede - og sorgopplevelser, der læreren på samme måte tok del og var sammen med elevene på veg inn og ut av krisen. Det kan her se ut som om elevene forbinder deres sosiale og emosjonelle utvikling som et resultat av at læreren var til stede for dem når de følte seg mest frustrert og forvirret. At læreren tok ansvar og så hva situasjonen krevde for å gi elevene utbytte av slike vanskelige sosiale-/personlige opplevelser, blir opplevd som uvanlige lærerhandlinger. Elevene gir uttrykk for at læringsutbyttet var av erkjennende karakter, og at de lærte hvordan de selv påvirket sine omgivelser, og hvordan de selv ble påvirket gjennom samhandling med andre. Mange av de kommunikative handlingene mellom lærer og elev ble opplevd som betinget ut fra elevens sosiale og miljømessige kontekst. I undervisningen og i lærerens støtte til elevens læringsprosesser var læreren opptatt av å forstå årsaken til elevens reaksjoner og videre handle ut fra denne forståelsen. Gjennom mellom-menneskelig samhandling ga elevene uttrykk for at de utviklet nye oppfatninger av læreren. Det virker som om dette har sammenheng med en utvikling av respekt, aksept og toleranse for læreren som medmenneske. Det ser ut som om en del av denne respekten for læreren har sammenheng med at elevene på en ærlig og uformell måte ble inkludert i lærerens liv og hverdag. Skolereglement, læreplaner og føringer fra skoleadministrasjonen var forhold som elevene ble opptatt av etter hvert som en del av denne respekten for læreren.

⁴² Moxnes, P., (1989): *Hverdagens angst i individ gruppe og organisasjon*. Moxnes definerer slike prosesser for psykoprosesser der mennesker møtes i terapigrupper eller i sensitivitetsgrupper for å forholde seg til følelser og reaksjoner.

Respekten for læreren kan også sies å ha sammenheng med elevenes utvikling av egenerkjennelse. Denne utviklingen ble en positiv og god opplevelse for elevene. Forståelsen av at læreren med sine handlinger var medvirkende til denne utviklingen hos elevene, utviklet også en godhet for læreren. Deres handlinger var støttende i forhold der de la vekt på ikke å skuffe læreren, men vise stolt sine endringer i atferd og engasjement.

Lærer- og skoleledergruppen ga uttrykk for at læreren i Verkstedklassen påtok seg en utvidet lærerrolle. De pedagogiske utfordringer som lå i spontaniteten og de kreative tiltak ut fra elevens forutsetninger, ble betraktet som en viktig egenegenskap hos læreren. At læreren i Verkstedklassen hele tiden tok den didaktiske utfordringen som lå i å fange budskapet i elevenes undringer og «aha»-opplevelser, ble betraktet som et «vågestykke». At læreren lot elevene være med på å forme sin egen pedagogiske virksomhet var utradisjonelt og dristig, og kunne være med på å forkaste mange forberedelser som læreren hadde lagt opp til. Det viktige med denne spontaniteten var å ta vare på elevens spirende forståelse og motivasjon. Lærerne opplevde det som om læreren i Verkstedklassen alltid var til stede for sine elever. Dette at læreren var tilgjengelig både i sosiale og faglige sammenhenger, antas for gruppen å være en viktig faktor for etablering av trygghet for elevene. Gruppen debatterte lærerens organisatoriske frihet til å ta spontane utspill. Disse handlingene ble betraktet som en avgjørende faktor for å «lykkes» med denne kategori elever. Normalt blir det oppfattet av Lærere- og skoleledergruppen at denne friheten er betinget av rammevilkårene for skolen. Flere lærere på hver klasse og felles time- og fagfordelingsplan der dagen er oppstykket, kan oppleves stressende både for lærer og elev. Ved at læreren i Verkstedklassen kunne disponere uken og dagen alt etter den pedagogiske situasjonen, kunne det frigjøres tid til samhandling og spontane læringsprosesser. I forhold til problemstillingens spørsmål om hva som konstituerer den gode samhandlingen, blir de nære og varme lærerhandlingene betraktet som en vesentlig positiv faktor.

«Interaktive verdier»

I denne kategorien er det samlet de mest tydelige perspektivene på kommunikative lærerhandling og hva disse handlingene fikk av kommunikative reaksjoner hos eleven.

Glimt fra Elevgruppene

I ulike sammenhenger gis det perspektiver på hva mellom-menneskelig samhandling hadde av betydning for elevens selverkjennende utvikling. Gjennom denne samhandlingen med læreren opplevde de seg som likeverdige partnere i kommunikasjon med hverandre.

...det var feigt å ikke være ærlig med læreren...

- «I lag med læreren lærte jeg å kommunisere. Det å prate, rett og slett. Hadde vi gjort noe galt, måtte vi ta ansvar å prate om det og selv foreslå hvordan vi skulle ordne opp i ting. For det måtte vi.

Men vi slapp rødlapper eller bookings. I all fortrolighet ordna vi opp. Jeg opplevde; «at friheten var retten til å slippe å lyve». Han trengte ikke å springe opp i systemet med slike saker. Vi ordna opp.»

-«Jeg følte at det jeg hadde lært av personlig utvikling, det preget meg også utenom skoletida. Det som før var en naturlig måte å oppføre seg på i fritida, det endret seg. Vi flippa ikke ut, vi hadde respekt for vår egen læring. For hva skulle vi si til læreren - at vi ikke klarte å endre oss eller? Det var for feigt å ikke være ærlig med læreren. Det endte med at vi også oppførte oss på fritida og det føltes godt»

- «Jeg har lært at det er for tungvint å bruke energi på å holde noe skjult enn å bli ferdig med en vanskelig episode gjennom å være ærlig. Etter å ha løst en situasjon på denne måten kommer vi mye nærmere hverandre. Det har jeg holdt på siden i livet overfor mine egne unger»

- «Jeg tror barna mine har et større selvbilde, tør å tro på egne meninger og tør å tenke fordi de har god samvittighet fordi de er ærlige»

-«Jeg har en forståelse av at atferdsendringa besto i at vi fikk respekt for andre. At vi ble bevisst vår påvirkning til andre og andres påvirkning på oss. Det hjalp meg videre i livet. At andre hadde sine verdier i livet og at vi lærte oss å forstå hvorfor det er slik»

-«Den ærlige og oppriktige måten hadde å være på ga meg følelse av å ha status som et menneske han ønsket det beste for»

- «En gang kom skolesjefen å banket på. Han var ikke velkommen inn - dessverre - mente læreren. Vi er mitt oppe i en meget viktig undervisning og elevene trenger denne roen og stemninga vi er inne i. For første gang i mitt liv fikk jeg oppleve at jeg var prioritert fremfor skolesjefen.

Det var virkelig et bevis for at noen brydde seg om meg. Det var meg det gjaldt og ikke han som sjef. «Jeg hadde status som menneske og ungdom med mine verdier og væremåte - jeg følte at dette var det verd å leve for»

«Læreren gikk ikke videre i systemet dersom vi hadde konflikter. Vi ordna opp i lag. Det ga en nærhet og toleranse som resulterte i gjensidig respekt»

«Dersom det var konflikter og situasjoner som berørte andre utenom klassen, var vi nødt til å involvere andre i systemet. Det forsto vi. Det utviklet seg dermed til at vi ikke satte oss i slike situasjoner og etter hvert ble konfliktene oss mellom færre. Vi utviklet respekt og toleranse for hverandre»

Fra aktørenes ståsted

«Læreren ga også uttrykk for sine verdier og forhold til regler. Alle handlinger som læreren foretok ble begrunnet og forklart. Det førte til en opplevelse av verdighet, respekt for oss elever og en høyning av selvbildet mitt»

«Læreren var en kamerat for meg. Når tilliten er der, er det rom for nærhet og varme. På samme måte som kamerater i sin samhandling»

-»At læreren brukte tid til å forstå det jeg sa. Og at han siden kunne forstå det jeg selv ikke alltid hadde ord til formidle, skapte en nærhet og tillit som jeg også overførte til en kreativ motivasjon for å tørre å gå inn i situasjoner der jeg hadde hatt angst og som jeg før opplevde at jeg led nederlag. Han kunne på den måten se meg gjennom mine briller. Han utnyttet muligheten til å skape praktiske utfordringer i kombinasjon med mitt talent. Jeg så etter hvert nytten og behovet for teori i denne forbindelse.»

-»Læreren brydde seg om deg når han så din angst for å tape eller ikke maktet å være i en eller annen utfordring. Så det i ansiktet ditt - åssen du reagerte. Å føle den gode varmen og mentale omsorgen da, fjernet nok en del av angsten og erstattet angsten med at jeg turte å forsøke å ta utfordringa uten å bli forbanna eller bare stikke av.«

-»Læreren ønsket at jeg skulle lage 4 middager, vaske gulvene 4 ganger, 1 storklevask og sengkleskift til hele familien. Dette måtte være gjennomført før det ble fastsatt karakter i orden og samfunnsfag - tror jeg - og heimen skulle være med å fastsette karakteren. Mamma har aldri før snakket så godt om skolen og samtidig støttet meg. Endelig var det noe positivt som skjedde og som ho trodde på.»

- «For første gang jublet ho mamma over seg. »Han pappa kunne jo komme - ja hvem som helst - til klassen for å få ordnet noe. Vi lærte å omgås fremmede voksne gjennom slike oppgaver. Det ga meg en følelse av verdighet og status - kanskje»

- «Vi kunne ha 4 timer matematikk i et sett dersom vi så en mening med det. Jeg gikk opp i karakter i alle fag, men jeg husker ikke den teoretiske delen som noe ork. Når en ikke forsto, underviste og hjalp vi hverandre. Denne samhandlingen elever i mellom skapte nærhet til hverandre og frihet til å tenke.»

- «Når jeg fikk til det jeg hadde fått i læringsoppgave og forsto at dette var bra, fikk jeg lyst til å lære alt. Jeg hadde på en måte lengtet etter dette. Når jeg var ferdig med Verkstedklassen, følte jeg at mestret alt - som en vinner.»

- «Vi kunne bruke vårt språk og eksempler fra vår erfaringsverden når vi samtalte om oppgaven. At læreren viste sine reaksjoner i form av følelsesmessige utbrudd, gjorde at vi tenkte over det vi sa og gjorde i samtalen om oppgaven. Vi kunne bli glad når vi fikk skryt og hadde kanskje en nedtur dersom vår forståelse ikke var like bra. Han var tilstede og ofte fikk vi et godt utbytte av problemdrøftinga.»

- «I Verkstedklassen tok vi oss ofte tid. Læreren turte å ta seg tid til å ta oss på alvor.»

Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen

Gruppen gir i generelle vendinger perspektiver på kommunikasjonens verdier for elevens læringsutbytte. Det er tydelige forskjeller i erfaringene hos gruppe-

deltakerne. Det virker som om lærere og ledere med et nært og varmt forhold til elevene gjennom alternativ undervisning, selv har hatt utbytte av samhandling- en med sine elever.

...jeg ble en bedre lærer, et bedre menneske for dem som unge mennesker...

-»Det hadde veldig mye å si at læreren i Verkstedklassen tok til seg og ga slike elever varme, de hadde jo ingen respons heimefra»

-»Ja, du må på en måte skape aksept. Du må oppnå aksept. For får du ikke den aksepten der, så går det til Blokksberg rett og slett. Da får du det ikke til å lykkes. Men han var lur. Han hadde sånn, og det har jeg ikke hørt andre lagt opp til, han sa til ungene sine, eller elevene sine da, at for at dere skal få noe, for å sette orden og oppførselskarakter på dere så er jeg nødt til å, jeg kjenner ikke dere så godt, jeg må jo høre litt hva dere gjør hjemme og sånn. Må jo ha melding heimefra, på om dere gjør den jobben, om dere oppfører dere og hvordan det er det der. Så for at dere skal få det der, så må dere komme tilbake med et bevis ifra foreldrene at dere har vasket koppene så og så mange ganger. At dere har vasket gulvet så og så mange ganger, og liksom ja, gjort sånn husarbeid.»

- «Det var jo iallfall ei mor uti Langnes hun hadde jo fått sjokk. Gutten hadde kommet hjem og skulle vaske huset. Han hadde visst ikke tatt i ei tua før, og så hadde hun sagt at det var okey det, han skulle vaske huset, men han vaska fan ikke trappa, for da kunne naboene se ham.»

- «Men læreren fikk tilbakemelding, han gjorde det altså. Dokumentert og begeistret melding fra mora. Hun hadde aldri opplevd noe sånt, og da var gutten 14- 15 år eller noe sånt. Litt utradisjonelt det var det, men han oppnådde aksept altså, han fikk gehør og han fikk medhold, og ja idet hele tatt. Det skapte en nødvendig verdig samhandling mellom skole og heim. En hjelp til å løfte litt autoritet inn i heimen»

-»Når det er snakk om min personlige vekst og utvikling, så vil jeg si at de gangene som vi hadde den type personlige kontakt med elevene - som da hendte av og til, en sjelden gang, eh.- . Så var dette en drivkraft til å forstå disse unge menneskene bedre.

Jeg opplevde gjennom samhandling at de - de hadde, de hadde store muligheter til å lære, når vi hadde sånne stunder som utgangspunkt og at jeg ble en bedre lærer, et bedre menneske for dem som unge mennesker. Og at de, vi kjente et fellesskap og at vi kjente et...en.. eh...de, da fikk en lyst til å prøve å gjøre en innsats. Fordi det at de følte seg vel. For meg fikk jeg en større arbeidsmotivasjon.«

(En liten pause. Alle virker ettertenksomme.)»

-» Jeg tror da at styrken i verkstedklassetenkinga her det var da, der hadde man små grupper og man hadde sentrale personer, de var avvikere i forhold til den generelle pedagogiske holdningen. De satte grenser, de kom innpå ungene, de var deres støtte for utvikling av eget verd, selvfølelse, respekt osv, altså de sto oppi det.

Lærere for denne gruppen av elever var i praksis det som står i involveringspedagogikken, de hadde omsorg nok til å si nei, og derfor tror jeg det fungerte i forhold til det. De kunne vekke motivasjon og engasjement på denne kommunikasjonen».

Kommentarer

Fellestrekkene i denne kategorien gir sterke meldinger om elevenes utbytte av sitt nære og varme forhold til sin lærer. Perspektivene gir uttrykk for at de mellom-menneskelige handlinger klart har vært grunnvilkår for elevenes utvikling. Lærerens måte å forholde seg til eleven på ga en erfaring som fikk grunnleggende betydning i deres forhold til egne barn. Elevene beskriver i stor grad de konkrete verdier med betydning for relasjonen til seg selv, medelever og til læreren. Flere beskriver sin ærlighet i forholdet til læreren og sine medelever. Tidligere har de vært i situasjoner der uærlighet har hjulpet dem ut av kriser. De mente at tryggheten og tilliten mellom lærer og elev i Verkstedklassen utviklet seg til en åpenbar ærlighet mellom lærer og elev. For mange elever var dette uvanlige prosesser som i sin begynnelse var fylt med vantrø og angst. Det førte til mange elevkonflikter fylt med problematisk atferd. Lærerens mentale støtte i slike kriser gjennom kommunikative handlinger var med på å utvikle ærlighet hos elevene. Det å være ærlig var en barriere å overvinne som de så viktigheten av i sin erkjennende prosess etter hvert. Det kan se ut som om elevene ser sterke sammenhenger mellom lærerens mentale omsorg og støtte og deres utvikling av ærlighet. Verdien som lå i det empatiske innholdet i kommunikasjonen mellom lærer og elev, ga elevene opplevelsen av å være betydningsfull for læreren. Gjennom kommunikasjon og engasjement mener de at læreren fikk kjennskap til elevens grunnleggende behov som ikke alltid var like klare for eleven. Elevene gir uttrykk for at denne følelsen fremmer troen på dem selv og på fremtiden. Sammenhengen mellom å føle seg verdsatt, en god egenfølelse og troen på egne talent både faglig og i sosiale sammenhenger ser ut for å være en vesentlig faktor for en god utvikling. Verkstedklassen ble for mange opplevd som en helhetlig læringsprosess. Alt fra fellesskapet i å lage mat sammen til samarbeidet læreren hadde med heimen. Den positive kontakten med heimen var uvant, og det ga for mange et løft inn til motivasjon for egen læring. Samarbeidet mellom skole og heim var med på å skape trygghet og trivsel både heime og på skolen. Fra før hadde mange foresatte en dårlig erfaring med skolen. Kontakten hadde - for mange - naturlig nok vært av negativ art. Foreldrene støttet opp om tiltakene læreren satte i gang. På sin måte var foreldrenes positive engasjement med på å skape et godt forhold mellom læreren og eleven. De tidligere elevene uttrykker verdien av de kommunikative handlinger der læreren viser med ord, mimikk og gester at han gir elevene sin konsentrasjon og oppmerksomhet. Det gis uttrykk for viktigheten av å forstå hverandres mimikk og gester i samhandling med hverandre. For at denne kommunikative handlingen skulle gi en god kommunikativ reaksjon hos eleven, var det viktig at eleven hadde tillit og opplevde læreren som ærlig med sin oppmerksomhet. Elevene mener at mye av følelser og

reaksjoner blir formidlet på denne måten. At både lærer og elev var innstilt på å ta hensyn til disse skjulte budskapene, hadde sammenheng med den etablerte gjensidige tilliten å gjøre. Gjennom etablering av de grunnleggende behov (tillit, trygghet, aksept, toleranse, ærlighet, verdighet, respekt) var dette med på å overvinne læringsangsten. Dette var også med på å etablere selvtillit og tro på suksess. Dersom de så meningsfullheten i oppgaven, utløste dette energi og kreativitet.

Lærere- og skoleledergruppen legger vekt på den kommunikative verdien læreren hadde med heimen som viktig for elevenes utvikling. De mente læreren var med på å utvikle heimen som betydningsfull samarbeidspartner for elevens oppdragelse. Gruppen mente at skolen på denne måten var med på å skape autoritet i heimen - noe som de anså som mangelfullt. Den atferdsterapeutiske delen av samhandlingen mellom lærer og elev ble påpekt som en viktig dimensjon for å utvikle grunnlag for vekst og utvikling. Ikke bare for eleven, men også for læreren. Lærere med erfaring fra denne form for undervisning har erfart at mellom-menneskelig handlinger mellom lærer og elev utvikler erkjennende prosesser hos læreren også. På sin måte oppleves det som personlig utviklende for læreren å få opplevelsen av å være støttende i elevens utvikling. Det uttrykkes en klar forståelse for at det terapeutiske ansvaret ligger hos læreren. Det gis klart uttrykk for at denne sosiale og emosjonelt støttende kompetanse, er nødvendig for å skape muligheter for den gode lærestemningen hos eleven.

«Alternativ pedagogisk virksomhet»

Aktørenes perspektiver i denne kategorien belyser en del av behovet for alternative tilbud til elever med sosiale og emosjonelle problemer. Elevene reflekterer over sine personlige behov for dette alternative skoletilbudet i Verkstedklassen. Lærere- og skoleledergruppen gir innblikk i deler av grunnlaget for de alternative pedagogiske tilbudene i ungdomsskolen på slutten av 1970-tallet. Foruten å reflektere over elevenes behov, ser de lærerens behov for spesialpedagogisk og sosial kompetanse i lys av den alternative undervisningens utfordringer.

Glimt fra Elevgruppene

Elevene ser sine personlige og faglige behov for hjelp og støtte i skolealderen som mangelfull. Faglige svakheter og opplevelsen av å ikke mestre førte til følelsesmessig utagering. For noen ga det seg utslag i vold og problematisk at-

ferd.

...skole, læring og fremtid var en annen verden - en verden der jeg ikke var...

«I en vanlig klasse hadde ikke lærerne forstått dette med undervisning i forhold til meg. Klarte du ikke å følge med første uke, ble en lengre og lengre etter. Til slutt ga du faen i å møte opp. Jeg skalla ned en lærer som skulle presse meg til å lese to sider i et hefte. Jeg opplevde det som om han skulle drite meg ut fremfor å hjelpe meg. Så ble det bråk og jeg var ute av systemet.

Slike episoder sliter jeg med nå i ettertid. Jeg føler angst og har dårlig tro på meg selv når jeg blir utfordret, f.eks. det med å lese og å forstå engelsk informasjon i faget mitt.»

«Det var kommet så langt med meg at jeg var likegyldig med alt og alle. Ingenting betydde noe som helst»

«Skulk og kriminell atferd på skole gjorde at jeg ble tatt ut av skola»

«Vi innrettet oss aldri etter det som gjaldt. Ingen ting betydde noe. Det harde miljøet i Rana gjorde at mange unge flippa ut»

«Vi vekket oppmerksomhet ved å bryte regler og å tørre å ikke gjøre som lærerne sa. Jeg var i forsvar og veldig skeptisk mot alt som hadde med lærere og skole å gjøre»

«Hele undervisninga gikk tidligere ut på at tempoet var lærerens. Så, så mye skulle vi gjennom på hver time. Hang du ikke med - ble det ditt problem. Jeg ble frustrert, stressa og begynte å oppføre meg negativt. Jeg skalla ned lærere, knuste vinduer o.l. Så var jeg ute av systemet».

«Feilen med systemet var at vi som trengte mer hjelp, bare fikk nye og flere oppgaver som vi tapte på. Vi fikk ikke hjelp. Dobbelt jævlig. Selvbildet og trua på meg selv ble svekket. Skole, læring og fremtid var en annen verden - en verden der jeg ikke var».

«Vi opplevde at det var de verste elevene som havna i denne klassen. De faglig svakeste og mest utfreaka».

-»Når jeg tenker etter i ettertid så var jo klassen og det som skjedde der - med matlaging og det sosiale - det mest regelmessige sosiale liv vi hadde. Få av oss hadde vel en stabil og god familiesituasjon. Foreldrene hadde det så hardt i utgangspunktet at dem ikke hadde overskudd og tid til å bry seg om oss på den måten.

Så kom vi hit og du fikk tid til å beskrive hva de føler og hva som plager deg. Det endret mitt syn på min personlig utvikling, og som jeg har tatt med meg og forstått viktigheten av til mine egne barn.»

-«Når de voksne ikke fulgte med i våre tap som person og i læring på skola - rakna det helt for mange»

-«Jeg kom fra et oppløst heim der mine foreldre ikke hadde overskudd til å ta seg av meg»

-«Mest var det folk som var skoletrøtte»

-«Jeg var borte fra skolen mesteparten av ungdomsskolen»

Fra aktørenes ståsted

-«Grunnen til jeg havna i klassen var at jeg ikke var på skolen i 7-8.klassen «

-«Gjennom hele ungdomsskolen kan jeg huske bare en gang noen gode «10- minutter» i lag med læreren i en mattetime. Han ga meg av sin tid - på et ærlig vis. Det var noen minutter der jeg kan huske hvert ord læreren sa, den dag i dag. Men jevnt over var det et jag hele tiden, der vi sjelden å aldri fikk oppleve slike øyeblikk.

I verkstedklassen tok vi oss ofte tid. Læreren turte å ta seg tid til å ta oss på alvor.»

-«Jeg tror læreren i Verstedklassen utformet sin arbeidsdag selv. Vi hadde jo bare han som lærer. Det var nok en meget stor fordel for resultatet»

Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen

Alternativ undervisning engasjerte denne gruppen. De hadde flere perspektiv som belyste tenkningen om alternativ undervisning dengang Verkstedklassen ble opprettet. Stort sett fikk perspektivene en generell karakter der lite kom frem om elevgrunlaget og behovene til elevene i Verkstedklassen.

...man fortsatt strir med å finne ut hva er det som skal til for å komme en del elever med problemer i møte på skikkelig vis...

-«Men samtidig må vi være rimelig klar over at det alternativet som ble etablert her i Verkstedklassen, det dekket ikke alles behov. Det var en del som hadde behov som falt utenfor de tilbudene som vi hadde her.»

-«Helt klart, og det sliter vi med fortsatt. Vi har, har opprettholdt tilbudet i Verkstedklassen, vi har prøvd å endre det, vi har vridd huet, på hva man skulle få til for og så imøtekomme fleres behov, men vi har ikke lykkes noe særlig. I disse tider så holder dem på å gjennomgå dem på nytt igjen, nå snakker man om å etablere alternativ ungdomsskole. Liksom ta det hele og sette det ut i sann, i andre lokaler og andre sammenhenger og organisere det på et annet vis, uten at jeg syns det høres så spennende ut det, da.»

-«Men, men det illustrerer at man fortsatt strir med (puster tungt) å finne ut hva er det som skal til for å komme en del elever med problemer i møte på skikkelig vis. Altså individrettet pedagogisk

tenkning. Og vi har prøvd å ta tak i det etter hvert som behovene ble avspeilet. Vi hadde jo en som startet opp og skrudde på mopedene nede i Verkstedklassen, så fant vi ut at han blei borte før jul. Og det var sånn vi oppdaga, han egentlig like før jul, eller ikke like før jul, men i rimelig tid før jul, så forsvant han. Og når vi begynte å etterforske det, så viste det seg at han var hjemme og bakte til jul han. Han syntes det var artigere. Han syns, han hadde lyst til å bli baker.

Han vart da vel, nå trur jeg han vart jo kokk eller noe sånt, fått fagbrev og greier. De fikk utplassert

han den gang på det her Domus eller det her...»

-«I Verkstedklassen kunne læreren dele inn dagen etter behov. I større grad kunne den pedagogiske virksomheten vektlegges elevens personlige og faglige behov. Hovedsaken var at faget fikk det faglige innhold som var tiltenkt i læreplanene. Undervisninga hadde den frihet i seg at

Fra aktørenes ståsted

den kunne gjennomføres i perioder eller i nær tilknytning til en faglig spontan situasjon.»

-»Men det er fordeler eller ulemper med det meste. Det og ha en lærer knyttet til en klasse gjorde jobben veldig ensom, det vart fryktelig belastende å være lærer oppi det der.»

-»Men i det lange løp så var det slitasje på enkelte lærere. De streva med sine problemer uten å ha en kollega de kunne drøfte det med. Og for å imøtekomme det da, så prøvde en å sette inn flere, så det skulle dog ikke bli fullt så ensomt å jobbe i den der sammenhengen, men de lærerne forsvant en del altså.»

-»Det er jo litt sånn fordeler og ulemper med det meste. Organiseringa, den fleksible plan, mindre tenke på klokka, totalt sett så skulle du dekke de fag og timefordelingene fordelt på uka, men det var egentlig ikke nøye når du gjorde det. Jeg trur det er en sånn plussfaktor som du må ta med altså.»

«Den vellykkete Verkstedklassen ble faktisk en avisfeide om hvem som skulle ha æren for opprettinga av dette tilbudet»

«Elevene droppa ut fra skola. Det var ikke kultur å gå på skola»

«Store ungdomskull resulterte i tøffe tak for ungdommen i fritida. Stoff, kriminelle forhold var vanlig blant ungdommen»

«Store elevkull, turbulente politiske forhold, de var ikke forberedt til de store ungdomsmassene»

«Rana - en av de siste kommunene som innførte 9.årig skole. Et godt jobbmarked svekket behovet for utdanning. Ungdommer på 15 år fikk arbeid. Holdninga til ungdomsskolen var negativ generelt»

-»Og det var ikke bare foreldre som hadde problemer med å sette grenser. Men det var ikke «in» i det pedagogiske miljøet den gangen å gå ut og si ifra at dette er tillatt, og dette er ikke tillatt. Det var sånn at vi skulle diskutere oss fram til et felles beste, og alle skjønner da sitt eget beste da, ikke sant?»

- «Og hvis man ikke gjorde det så var det synd, men da måtte vi diskutere videre - mange ganger uten mål og mening om verdier og holdninger. Sånn var det. Det etter mitt syn en av de største minussidene med pedagogikken på 70-tallet, var at skola vart kritisert for mye i den tida. Og det med en del urett, men en del med rette. I tilfelle vi var ikke verdiformidlere i det hele tatt, vi tok ikke standpunkt, og vi signaliserte ikke hva vi sjøl ville ha. Og vi sørga ikke for at vi hadde nødvendige grenser for de ungene som kom til oss.»

«Vi hadde erfart at skolen ble for teoretisk innstilt. Elevene var ikke innstilt på all denne teorien. En praktisk løsning ble løsningen»

«Det var så mye mer tull og tøys med jenter. Guttene var greie å ha med å gjøre»

«Vi hadde elever som ikke hadde vært på skolen hele 8.klasse»

«Vi etablerte et mekanisk verksted i kombinasjon med skole - nesten som en yrkesskoletilbud. Dette var hovedsakelig ment for gutter. Det var vanskelig å finne et tilsvarende tilbud for jener»

ter»

«Elevene krevde en person, en lærer som var til stede på alle måter. At læreren både var omgjengelig og tilgjengelig for elevene»

-»Vi husker veldig godt hennes reaksjon på det som egentlig var bare gutter og verksted.»

-» Ja, ja og forferdelig tøft det var det, hun vart utsatt for all den herre grisepraten fra guttene i den rette alderen.»

-»Tenkte på å nyansere bildet litt ut ifra det som så langt er sagt. For vi sa at det var gutteorientert,

det var lettere å ha med gutter å gjøre, det var enklere å få guttene til å fungere enn det var for jentene å fungere. Det er et riktig inntrykk tror jeg, men det forhindrer ikke at vi hadde nok så mange jenter oppi det her. Det tror jeg vi kan, uten at vi blir for svulstig, at vi kan dokumentere iallfall.»

-»Emm..., men jeg var veldig glad for når vi snakker om forskjell mellom gutter og jenter. Jeg var

veldig glad for at jeg hadde gutter. Det var veldig mye tull og tøys med jentene, mye mere vanskelig å forstå jenter enn å forstå gutter. De var reale, og vi strevde fælt, og det var veldig tungt mange ganger»

-» Og det samme med jenter, vi, det her er veldig sånn kjønnsrolletenkning ute og går. Jentene det

vart symaskiner, heimkunnskap, men maskiner, mopeder det var pyton for dem. Og en del var interessert i veving og det å være på kjøkkenet, men det var en god del som ikke var det. Vi prøvde til og med sånn skjønnhetspleie. (alle småler) Og vi engasjerte konsulenter som, vi trudde jo at jenter må jo være interessert i sitt eget utseende, men de var jo ikke det heller.»

-» Det eneste de var interessert i var gutter. Og så var det bare jenter der, vet du, så kjedelig.»

-» Vi hadde noen som hadde snakka om karriereplanlegging i?? Vi hadde ei spesielt, men det var flere som var og svirra i den der sub-kulturen som de fungerte i. Som hadde sin karriere det var å få en unge for da fikk man tilskudd, så og så mange tusen i året. Og var det for lite med en, så fikk man gjerne en unge til, for da hadde man iallfall nok, og da kunne man leve det søte liv altså.»

Man hadde sånne forestillinger.»

-» Men de opererte innenfor en kultur, en sub-kultur i Rana, der det der var mulig. Det var mulig å tenke sånn. Og de fikk en del rollefigurer som de forholdt seg til, som faktisk fungerte sånn. Flott

utseende som levde livet, og ute hver kveld. De hadde kjæresten, de hadde kjæresten som hadde biler,

tenk på at de økonomiske forholdene i Rana var glimrende. Folk hadde jobb, ungdom som hadde jobb, 18-20åringer som hadde jobb kom cruisende med bil, plukka opp jenter som var 15 år, og det var kjempegreier, selvfølgelig var det. Og det sloss man imot når det gjaldt jenter, og det var en

motstander som man ikke hadde når det gjaldt gutter. For guttene var for unge enda for å tenke på det livet der, men jentene de var ikke det.»

Kommentarer

Elevene gir perspektiver på hva som gjorde dem kvalifiserte som elever i Verkstedklassen. Den tradisjonelle skolesituasjonen hadde de fleste en negativ erfaring med. Å forholde seg til lærere på en utviklende og positiv måte i atferd og generelt i handlinger, var lite innlært. Elevene beskriver seg selv som «atferdsavvikere» og «småkriminelle rebeller». Enkelte elever mener behovet for en alternativ skolegang hadde sammenheng med deres heimeforhold. Andre ser deres forhold til sin lærer i det tradisjonelle skoletilbudet som årsaken til deres problematiske atferd i skolen. Elevene betrakter den problematiske atferden og deres faglige og sosiale svakheter som viktige faktorer for mistilpasningen i den tradisjonelle skolen. Mange deltakere i elevgruppen beskriver heimen som en plass der det ofte var kjefting og lite rom for dveling ved følelser og tanker om egne vansker. De hadde få voksne å dele sine tanker med. Deltakerne gir uttrykk for at foreldrene hadde liten respekt for innholdet i barnas hverdag - både på skolen og fritiden. Som barn og unge hadde de få eller ingen å identifisere seg med når det gjaldt normer og avtaler. Dette - mener de - er noe av grunnen til skolefraværet og deres likegyldighet til normer i samfunnet generelt. I det alternative tilbudet i Verkstedklassen ble de savnete hverdagshandlingene i heimen for noen tilfredsstilt gjennom den sosiale samhandlingen. Her fikk den uformelle oppdragelsen tid og rom.

Lærere og skoleledere reflekterte over den pedagogiske tenkningen og holdningen på 1970-tallet. Den generelle pedagogiske virksomheten i skolen på den tida var preget av overflattiskhet og likegyldighet. Gruppen mente at dette preget samfunnet generelt. Deltakerne på gruppen mente at oppdragelsen manglet godhet og fasthet. De så på tiltaket i Verkstedklassen som et tiltak preget av verdiformidling, involvering som på en eller annen måte tilfredsstilte andre behov hos eleven enn hva den tradisjonelle skolen gjorde. Det kan virke som om lærere og skoleledere ser sammenhenger mellom den mangelfulle oppdragelsen og en form for positiv «oppdragelse» i Verkstedklassen. Deltakerne blant lærere og skoleledere mente et eller annet skjedde mellom elev og lærer i denne klassen, og som ikke ble vektlagt tydelig nok i den tradisjonelle undervisningssituasjonen. Det gis uttrykk for at det fortsatt letes etter forståelsen av hva som skal til for å tilfredsstille elevenes behov, og hva deres behov for en bedre læringssituasjon innebærer. Det kommer tydelig frem at det er mangel på innsikt i å se sammenhengen mellom elevens interesse for kreativ utfoldelse og skolens mulighet for å innfri dette behovet. Det gis få eller ingen klare uttrykk for hva som

er gjort eller gjøres for å skaffe seg innsikt i elevenes behov.

I forbindelse med opprettelse av Verkstedklassen var tilbudet ment for elever som av en eller annen grunn ikke tilpasset seg den tradisjonelle undervisningsformen. I kombinasjon med mekanisk verkstedarbeid skulle den obligatoriske teorien føre elevene frem til eksamen og vitnemål. Siden dette var typiske mannsdominerte interesser, så de for seg at tilbudet bare skulle gjelde for gutter. Skolelederne strevde mye for å få til det samme for jentene. Skolelederne mente den spesielle organiseringen av Verkstedklassen også hadde sine negative sider. Lærerne i gruppen trodde at med en så konsentrert oppmerksomhet som læreren for Verkstedklassen ga sine elever, var det en fare for at ensomheten og mangel på samarbeid med andre lærere førte til utbrenthet.

«Fra spesiell til generell undervisning»

Kategorien samler aktørenes refleksjoner omkring erfaringer fra Verkstedklassen og overførbarheten til generell undervisning. Elevgruppen hadde fokus på lærerens tilstedeværelse som personlighetsutvikler og faglig utvikler gjennom mellom-menneskelig samhandling. Lærer- og skoleledergruppen så i større grad læreren som underviser og formidler av kunnskaper og verdier, og at læreren fikk utvidet status og frihet til eget ansvar i sin profesjon.

Glimt fra Elevgruppen

Elevene har klare forslag til overførbare verdier fra Verkstedklassen til den generelle pedagogiske virksomhet i skolen. De ser det som viktig at læreren i større grad bør få støtte til å bli kjent med årsakene til elevers problemer i skolen, og at tiden blir prioritert til å utvikle relasjonen mellom lærer og elev.

...Verkstedklassemodellen burde vært lagt opp for hele ungdomsskole...

-«Læreren må på en god og naturlig måte gjøre seg kjent med heimen. Dersom læreren ønsker å vite hvem individet er, må han finne ut hvilken hage eleven er planet i. Da kan det være lettere for læreren å forstå hvorfor eleven er som han er»

- «Læreren og skolen må være nysgjerrig på å finne årsaken til vanskene også videre gjøre noe med det på en måte som passer elevene - og ikke bare innpasses i reglene som finns i systemet»

- «Det har vært bedre å ha færre lærere å forholde seg til. Da kunne vi blitt bedre kjent med hverandre, men læreren bør ha kompetanse til å se de som trenger hjelp - den hjelpen som

Fra aktørenes ståsted

hjelper for vekst og utvikling»

- «Skolen og lærerne må likestille lærerkompetansen for å utvikle både det personlige og det kunnskapsmessige hos eleven. Du får ikke et menneske til å lære dersom det ikke har lyst til å lære eller dersom det står andre tanker i veien for denne motivasjonen.»

- «Det må bli gitt mer tid til hver enkelt elev. Kanskje må det være mindre klasser eller færre elever rundt hver lærer»

- «Læreren må være personlig overfor sine elever. Det har betydning for fremtida til eleven»

- «Læreren må la elevene bli kjent med seg. Det har betydning for hvor nært og trygt elevene kan føle sitt forhold til læreren. Som igjen har betydning for kunne være ærlig og oppriktig med alt som betyr noe»

- «Kanskje skulle det ha vært mulig å la elev og lærere være sammen på fritida, samhandlet om lekser og annen utvikling»

- «Lærere bør ha evne til å like å være kameratslig, omsorgsfull og interessert i elevene som mennesker»

- «Læreren må også ha evnen til å gi av seg selv når det gjelder følelsa og reaksjoner, da opplevs gjensidig tillit, verdighet og respekt»

- «Slike Verkstedklassemodeller kunne vært lagt opp i hele ungdomsskola»

- «Lærere skulle ha vært ute i arbeidslivet og erfart hvordan folk samhandler før de for lov å være lærere overfor barn og unge»

- «Læreren må ikke alltid tilfredsstille de krav som administrasjonen setter, men må ha evnen til å tilpasse planer og regler i samarbeid med elevene»

- «Læreren må ha evnen og lyst til å lete etter behovene til elevene også handle ut fra sin forståelse. Det er ikke alltid en elev vet hva talentet, personligheten eller «hvordan er jeg i lag med andre» har av betydning for dem selv eller andre. Slike selvbildeutviklende ting skulle vært vanlig i hele skola»

- «Læreren må lete etter talentene hos elevene også legge forholdene til rette for å utvikle dem»

- «Gjennom å være i lag blir man kjent på en god måte, humøret og trivselen kommer, det blir artig. Vi må jo kunne være kamerater og venner. Det må bli gjort bevisst for hele skolen»

Glimt fra Lærer- og skoleledergruppen

Det blir klart gitt uttrykk for at læreren innenfor den tradisjonelle skolestrukturen i mange tilfeller er bundet av organisatoriske rammer. I mange tilfeller kan dette virke hemmende for lærerens pedagogiske kreativitet. Det ser ut for at det er enighet om at lærerens kreative faglige utfoldelse begrenses av for trange

rammer, både faglig og økonomisk.

...lærerne får bruke sin profesjonalitet totalt sett...

- «Større tverrfaglighet der fagene - naturlig etter behov og spontant - kan få plass i den pedagogiske hverdagen»

- «Erfaringer fra den alternative undervisninga viser at det ligger en utfordring i å kunne spontant svitsje eller assosiere et tema over til fag og pensum»

- «Lærerne må kunne få oppleve frihet til å egne valg på tvers av det som er etablert og planmessig godtatt. At lærerne får bruke sin profesjonalitet totalt sett»

- «Lærerne må kunne være verdiformidlere, ta standpunkt og signalisere hvordan de selv ønsker å ha det, begrunne sine behov overfor skoleorganisasjon og dermed få støtte i sin pedagogiske hverdag«

- «En viktig ressurs ligger i den pedagogiske situasjonen der læreren våger å ta hensyn til utspillene som kommer fra elevene. Det kan være lettere i en liten gruppe, men det er ingen forutsetning»

Kommentarer

Elevgruppene viser at relasjonen mellom lærer og elev er en faktor som burde få større oppmerksomhet i det generelle skolemiljøet. De mener det har betydning for elevens utbytte både faglig og personlig. Tidsbruken må i større grad bli utnyttet til å styrke relasjonene mellom lærer, elev og heim. Her er det en oppfatning av at elevens kontekstuelle forutsetninger bør være en kunnskap læreren bør ha for å kunne utvikle didaktiske og pedagogiske opplegg. Den mellom-menneskelige relasjonen mellom lærer og elev blir sett på som et læreransvar, og bør være en naturlig del av lærerens kompetanse. Denne kompetansen bør gjenspeiles i lærerens handlinger, og gi status som en del av lærerens profesjon. Elevene ser det som viktig at tiden blir utnyttet bevisst til utvikling av både de personlige og faglige egenskapene hos eleven. Elevene ser det slik at en helhetlig pedagogiske tenkning må gi mulighet for å styrke og å utvikle elevens forståelse av seg selv, sine talenter og sitt eget forhold til andre.

Lærere og skoleledere ga uttrykk for at friheten som læreren i Verkstedklassen hadde i forhold til organisering av skoledagen, bør kunne overføres til den generelle undervisningen. Frihet til organisering av skoledagen ga mulighet til didaktisk spontanitet. Her ligger også muligheten til å tilfredsstille elevens sosiale læringsbehov, mener de. Gruppens erfaring med Verkstedklassen viste at den spesielle formen for verdiformidling var en viktig indikator for at opplegget

var vellykket. Det ser ut for at erfaringene som ble gjort Verkstedklassen, bør være utfordringer til den generelle undervisning i skolen.

Oppsummering

Undersøkelsen har bidratt til utvidet innsikt i elevers, lærere- og skolelederes oppfattelse av betingelsene for elevens utvikling og vekst i skolen. Resultatene viser med større tydelighet enn ved den individuelle undersøkelsen at elever som av ulike sosiale og emosjonelle årsaker har vansker med innholdet i det som forbindes med tradisjonell skole, forbinder skolen med sine relasjoner til læreren. Kort kan det sies at lærerens profesjonsinnhold for elever med sosiale og emosjonelle vansker innebærer at læreren er *kunnskapsformidler, verdifor- midler, organisator, medmenneske og personlighetsutvikler*.

Elevene gir klare bidrag til innholdet i relasjonene mellom lærer og elev. Deres nære forhold til læreren belyser innholdet av de handlinger som konstituerer eller hindrer den gode samhandlingen og betydningen den hadde.

Lærere og skoleledere gir i større grad et helhetlig bilde av den alternative undervisningen i Verkstedklassen. På sin måte vektlegger de lærerens utradisjonelle pedagogiske og didaktiske «grep» som betydningsfulle for et vellykket resultat. Metodene, organiseringen, klassestørrelsen og lærerpersonligheten er dessuten avgjørende faktorer i deres betraktninger for elevens læringsutbytte.

Med større sikkerhet kan det sies at elevene har intuitiv innsikt i faktorer med betydning for deres kognitive utvikling, deres personlige utvikling og vekst og hva den mellom-menneskelige samhandlingen betyr for utvikling og vekst. Lærere og skoleledere mener at et vellykket resultat er betinget av lærerens grunnholdninger og handlinger. En lærer som ikke er bundet av de tradisjonelle pedagogiske og didaktiske løsninger og som setter den sosiale- og emosjonelle læringen i sentrum, betraktes som avgjørende for elevenes læringsutbytte.

Lærerstudentenes refleksjoner

7 av mine lærerstudenter og den ene høgskolelektoren var forskningsassistenter og observatører ved tilbakeblikkseminaret. De hadde som oppgave å gjøre lydopptak av gruppearbeidet, transkribere dette og videre gjøre personlige notater til bruk i eget lærerstudium. Gjennom studentenes og kollegaens blikk fikk jeg også distanse til egen tolkning. Selv om mine assistenter på sin måte sto meg

nær, ser jeg deres bidrag som viktig for å skape denne nødvendig distansen for et forskningsmessig godt grep. Deres personlige inntrykk og faglige refleksjoner har på sin måte gitt viktige bidrag til å bringe inntrykk fra den kollektive undersøkelsen. På den måten blir denne forskningssituasjonen *et forskende partnerskap* (Tiller, 1999). Tiller mener at aksjon og læring hver for seg er kjente begreper, men som på en grundig måte først forstås når man ser hvordan en selv eller andre lærer og erfarer i praksis. Denne utnyttelsen av lærerstudenter og undervisningskollegaer i høgskolen til å være med i forskerens ”verksted”, ga på denne måten de en mulighet til å høste erfaringer fra forskningens virkelighet.

Assistentenes observasjoner har bidratt til å gyldiggjøre data (Glaser & Strauss, 1967, Larsson, 1993, Østerud, 1998). I denne sammenhengen har de som observatører gitt betydningsfulle bilder til konstruksjoner av meninger og forståelse fra seminaret. Ut fra observatørens individuelle rapporter, og fra samtaler i ettertid, har jeg fått en forståelse av deres inntrykk fra det kollektive tilbakeblikkseminaret. På denne måten er observatørene også med på å gyldiggjøre gjennomføringen av den kollektive delen i den kvalitative undersøkelsen. Deres observasjoner gir bidrag til å forstå innholdet i de symbolske, interaksjonistiske signalene mellom grupped medlemmene (Blumer, 1969).

I det følgende presenteres deler av observatørens rapporter:

«*En stemningsrapport*»

«Vi var observatører (8 personer) - forskningsassistenter - 7 lærerstudenter og 1 lærer ved Høgskolen i Nesna. En av de tidlige elevene i Verkstedklassen (Jens⁴³) som var deltaker på seminaret, driver en gård i nærheten av høgskolen og har dessuten en minibuss med plass til for 10 passasjerer. Han tilbød seg å transportere observasjonsgruppen til og fra Mo - der seminaret skulle være. Dette var en kjøretur på ca. 1 time.

Kjøreturen inn til Mo og opplevelsene vil vi kort oppsummere på følgende måte»:

»Allerede i bilen, på veg til Mo, ble vi satt i stemning. Vi ble forberedt på møtet. Vår sjåfør gav oss et inntrykk av hvordan Verkstedklassen hadde vært. Han fortalte mye om seg selv og hvordan han hadde opplevd situasjoner i skoletida. Han var veldig engasjerende, aggressiv, men også i godt humør. Vi kunne tenke oss at han var eller hadde vært litt av en «tøffing». Vi ble godt mottatt på Mo og alle hilste på oss. Vi hadde ventet oss en gjeng med halvtøffe karer som vi tydelig ville se var preget av livet. Men de fleste så jo «normale» ut. Da Jan Birger - senere under måltidet - sang sin sang, følte vi at alle virkelig kom i stemning.

⁴³ Et fingert navn.

Fra aktørenes ståsted

Noen lukket øynene og bare lyttet, vi kjente selv tårene presset på.

Under presentasjonen merket vi at de var oppriktig interessert i hvordan det hadde gått med sine medelever. Dette var så tydelig da de skulle presentere seg, noen var nervøse og uvant med å snakke i store forsamlinger. Da kom det støttende ord fra de andre: «Dette går bra! Kom igjen...» Og Jan Birger avsluttet med at han syntes de var flinke og at de bidro med viktig informasjon. Dette viste tydelig at de brydde seg om hverandre.

Derimot når lærerne presenterte seg, ble det en avvisende holdning blant elevene. De var urolige og flakkende i blikket.

Det var nesten synd å avbryte møtet. Vi lærte mye av denne kvelden både til ettertanke og for vårt videre arbeid som lærerstudiet og som medmenneske i lærerens forhold til sine elever.»

Inntrykk fra gruppeseminarene

Her er det samlet en del fellestrekk fra observatørens rapporter. Dette er et utvalg blant de 5 observasjonsrapportene. Et generelt inntrykk fra seminaret var at elevgruppene raskt kom inn i gruppeprosessen. Tilbakeblikket fra en svunnen skoletid skapte ulike følelsesmessige reaksjoner hos gruppedeltakerne, og deltakerne var «frie» til å kommunisere skoleopplevelsene med hverandre. Inntrykket fra Lærere- og skoleledergruppen var at gruppe medlemmene var bundet og avventende i forhold til hverandre.

-«Medlemmene i vår gruppe kom etter kort tid i dialog med hverandre, uten å la seg forstyrre av uroen i rommet. Under samtalen var det blanding av latter, smil, irritasjon og en stemning som var preget av å være forbannet på det skolesystemet de var en del av på den tiden. Det var stor enighet og medlemmene støtte hverandre på et demokratisk vis. En god atmosfære og velvære preget dynamikken. De snakket mye om de meningsfulle læringssituasjonene og lærerens betydning for deres faglig og personlig utvikling. De brukte et språk og vendinger som tydelig viste at de forsto hverandre og hadde omsorg for hverandre.»

-« ...Som observatører og medmennesker fikk vi på en måte respekt for dem, med tanke på deres opplevelser og at de turte å sette ord på opplevelser fra deres vanskelige skoletid. Vi skulle ha ønsket å fått mulighet til å stille våre spørsmål og å være med på refleksjonene i gruppa.....»

«Gruppemøtet med Lærer og skolelederne fant sted på rektors kontor. Rektor satt i sin kontorstol, de andre satt i sofaen ved siden av hverandre. Det ble derfor naturlig - virket det som - at alle henvendte seg til rektor når de sa noe. Det virket som om at det var naturlig for ham å svare på alle henvendelsene.

Rektor dominerte samtalen, men også en av de mannlige lærerne. Den tidligere skolesjefen virket lite motivert. Man kunne få det inntrykket av at han ikke tok dette særlig alvorlig. Han sto for de humoristiske innslagene. Han gikk dessuten ut midt i samtalen og ble borte til mot slutten av gruppemøtet.

De kvinnelige lærerne ble nesten overkjørt. De satt og ventet på tur for å si noe, men ble ofte avbrutt. Den ene av lærerne (som hadde mest erfaring med Verkstedklassen) begynte på gode resonnementer som hun ikke alltid fikk fullføre. Etter hvert forsøkte også de å avbryte de andre, men de fikk sjelden beholde ordet lenge.

Vi hadde inntrykk av at stemninga eller klimaet blant deltakerne ikke var god. Om det var

mennene som dominerte, alle avbrytelsene eller at enkelte ikke viste like stor interesse som var årsaken, vet ikke vi. Det virket som om rektor og en av de mannlige lærerne konkurrerte om ordet - kanskje det kunne være noe av årsaken til en viss misstemning.»

Kommentar

Observatørene ga uttrykk for at stemningen i elevgruppene var bra. Observasjonene ga deltakerne opplevelsen av å bli dratt inn i lærer-og elevsituasjonene fra et felles skoleår i Verkstedklassen uten å være deltakende i gruppeprosessen. Temaet som opptok de tidligere elevene i deres diskusjon og deres felles refleksjoner, var viktige bidrag til studentenes utviklende perspektiver på innholdet i lærerfunksjonen. Observatørene opplevde en demokratisk stemning i elevgruppene, selv om enkelte sa mindre, brukte færre ord for å uttrykke seg eller ikke var like engasjert i alt som ble debattert. Gruppemedlemmene var jevnt over støttende i sin væremåte overfor hverandre, og det virket som om kommunikasjonen ble oppfattet og forstått mellom elevene.

Det kan se ut som om gruppeprosessen for lærere og skoleledelse var nokså ensidig opptatt av opprettelse av dette alternative skoletilbudet. Selv om denne gruppen berørte og reflekterte over de veiledende spørsmålene i gruppeoppgavene, ble debatten oppfattet slik at det konkrete innholdet i relasjonene mellom lærer og elev ble lite vektlagt. Observasjonene tyder på at den kvinnelige læreren med Verkstedklasse-erfaring (L1) forsøkte å få dette inn i debatten uten å lykkes i særlig grad.

Til forskjell fra Lærere- og skoleledergruppen kan det virke som om klimaet var betraktelig mer støttende i elevgruppene. Observatørene merket seg den emosjonelle kommunikasjonsformen i elevgruppen og at det preget de gruppedynamiske prosessene i elevgruppene. Sosialiseringsprosessen i elevgruppene hadde relativt stor vektlegging. Noen hadde lett for å sette andre inn i sine opplevelser fra skoleåret sitt, andre brukte lengre tid på å finne seg til rette i gruppa og videre gir uttrykk for sitt utbytte fra skoleåret. Lærere- og skoleledergruppen brukte liten tid på å gjøre seg kjent med hverandre. Ut fra studentene som observerte denne gruppen, kan det se ut som om at læreren med alternativ undervisningserfaring i liten grad ble gitt mulighet til å reflektere over sine perspektiver i gruppen.

Dybdeintervju

Forskningsdesignet gir rom for eventuelle dybdeundersøkelser i etterkant av den retrospektive delen av undersøkelsene. Hensikten med dette forskningsnivået var å klargjøre eventuelle viktige dimensjoner som kom frem i undersøkelsene. Gjennom kvalitative dybdeintervju så jeg muligheten av å innhente eller tydeliggjøre data fra deler av de tidligere gjennomførte undersøkelsene. Med utgangspunkt i empirien fant jeg relativt lite grunnlag som var slik at kvalitative intervjuer kunne klargjøre det analytiske bildet. En involvering i forholdet til de tidligere elevene utover det som var situasjonen i det kollektive seminaret, ville sannsynligvis ha fått en karakter av *psykoterapi*. Det var inntrykket jeg umiddelbart satt igjen med. I etterkant av undersøkelsen var en gruppe av de tidligere elever og jeg samlet for å vurdere deres bidrag til seminaret. Samtalene fikk nettopp et innhold fylt med deres livsskjebner. Å sette disse menneskeskjebner inn i et relevant bilde for denne avhandlingen, ville ha sprengt tidsrammene med hensyn til forsknings- og feltarbeidsprosessene.

Det var likevel et relevant utsagn jeg ønsket å utdype. Det kom fra læreren med undervisningserfaring fra et alternativt Verkstedklassetilbud. Ut fra mine studenter rapport ble hennes, sannsynligvis, betydningsfulle bidrag i det kollektive gruppearbeidet, lite tatt hensyn til av de øvrige gruppedeltakerne. Fra gruppearbeidet på seminaret har hun et utsagn som gir uttrykk for hva denne relasjonen fikk av betydning for henne som person:

»Når det er snakk om min personlige vekst og utvikling, så vil jeg si at de gangene som vi hadde den type personlig kontakt med elevene - som da hendte av og til, en sjelden gang, eh... Så var dette en drivkraft til å forstå disse unge menneskene bedre.

Jeg opplevde gjennom samhandling at de - de hadde, de hadde store muligheter til å lære, når vi hadde sånne stunder som utgangspunkt og at jeg ble en bedre lærer, et bedre menneske for dem som unge mennesker. Og at de, vi kjente et fellesskap og at vi kjente et...en.. eh...de, da fikk en lyst til å prøve å gjøre en innsats. Fordi det at de følte seg vel. For meg fikk jeg en større arbeidsmotivasjon.«

(En liten pause. Alle virker ettertenksomme.)»

Med utgangspunkt i denne gruppesituasjonen fant jeg det riktig å gripe fatt i dette. I dybdeintervjuet utdypes hun hva de mellom-menneskelige samhandlingene hadde av verdi for henne som person:

-»Å møte elever med et sosialt- / emosjonelt avvik der den sosiale konteksten har påført disse unge menneskene en tilpasningsvanske - har betydd mye for meg siden i livet.»

-»I slike stunder fikk jeg forståelsen av hva jeg kunne bety for deres utvikling og vekst der «nærhet og varme» var et savn.»

-»Et elevutsagn som kom frem i en av de mellom-menneskelige samhandlingene har medvirket til at jeg ble motivert for å få mer kunnskap om deres muligheter for læring, og hva jeg som

lærer kan bety for disse elevene: «Kan du si at du er glad i oss en gang til - vi har ikke opplevd dette på denne måten før - vær så snill?».

-«Slike mellom-menneskelige samhandlinger skapte en generell gjensidig toleranse der jeg som voksen ærlig kunne gi uttrykk for mine reaksjoner i samhandling med elevene. Denne ærligheten ble respektert nettopp fordi jeg viste i handling at det var naturlig for meg å respektere deres livssituasjon»

Hennes møte med elever, der ærlige subjektive opplevelser blir utvekslet, skapte en gjensidig ærlighet og tillit. Stemningen i slike øyeblikk betegner hun som «gyldne», og som igjen skapte motivasjon for henne som lærer og for elevene. I samtalen innrømmer hun at slike opplevelser ble starten til hennes bevisste sosiale kompetanseutvikling⁴⁴. Det kan se ut som om samhandlingen med elevene ga henne energi til å tro på at den nære og varme kommunikasjonen med eleven har en gjensidig betydning for lærerens arbeidsmotivasjon og selvfølelse.

Feilkilder knyttet til innhenting av empiri

Enten det er *utvelgelse av undersøkelsesenheter* i forbindelse med kvalitativ forskning eller et *utvalg av enheter i en populasjon* som i kvantitative undersøkelser, er det ofte i disse utvelgesesprosedyrene at forskningssvikt forekommer (Borg / Gall, 1989, Halvorsen, 1989, Holme / Solvang, 1991, Wadel, 1991).

Aktørene en mulig feilkilde

Holme / Solvang (1991) mener det er viktig å sikre informanter og respondenter med *høgt informasjonsnivå* (ibid, s.104). Her menes at de personene som er med i undersøkelsen har et høyt bevissthetsnivå og evne til selvrefleksjon. Faren med å velge ut personer med stor evne til å uttrykke seg og virker selvreflektert og tematisk bevisst, innebærer også en fare for at disse har evne til å «forsterke / svekke enkelte hendelser» som hjelp til å uttrykke seg på en overbevisende måte. Denne persontypen er meget verdifulle dersom forskeren er klar over denne faren (ibid, s. 104). I situasjoner der muligheten for å kommunisere med ord, uttrykk, gester og mimikk (samtale, intervju) er faren for å svekke eller forsterke informasjonen mest aktuell. I breddeundersøkelser kommer forskeren vanligvis ikke i kontakt med respondenten på en slik utfordrende måte, men her ligger faren for å «utbrodere» i forbindelse med f.eks. spørreskjema - som vi igjen forbinder med kvantitativ forskningsmetode. I forberedelsene til under-

⁴⁴ Noen år senere gjennomførte hun grunnutdanning, 20 vt *spesialpedagogikk*.

søkelsene ble det lagt vekt på å bruke tid til informasjon om verdien og hensikten med aktørenes bidrag. Foruten denne forberedelsen har det bevisst vært lagt vekt på å skape motivasjon for at aktørene skulle bruke sine naturlige uttrykksmåter i skrift og tale. Dette har jeg sett på som vesentlig for å skape vilje til deltakelse.

Felles fokus - en mulig feilkilde

I en kvalitativ studie på eget felt, blir *fokus* betegnet som den eller de arenaer som forskeren vier sin konsentrasjon (Wadel, 1991). Her pekes det på de kulturelle og sosiale forhold som forskeren har en bevisst forståelse av og som virker inn på det som settes i fokus, men som ikke lar seg observere selv om forskeren er deltaker i handlingene. Usikkerhetsfaktoren blir fenomenet:

Men det vil alltid være en rekke sosiale og kulturelle forhold som en vet eller aner virker inn på det en setter i fokus, men som en ikke vil ha anledning til å studere i form av observasjon/ deltakende observasjon. Det mest åpenbare er hvordan ens informanter sosialt og kulturelt «ble til» dvs. deres livsløp før en begynte sin studie. På et høyere nivå har vi å gjøre med hvordan organisasjonen, stedet, kulturen, og samfunnet vi har valgt å studere «ble til» (ibid, s. 97)

Å legge rammer for forskningsfokus der *både* forskeren og informantene har felles sosial bakgrunn og erfaring, kan skjule og vanskeliggjøre rammebetingelser for forskningens hensikt. Følelsesmessige reaksjoner og hendelser fra livsløpene hos den enkelte, og som har felles kontekstuell verdi, kan bli et hinder for kommunikasjon. Sosiale situasjoner blir *gjenkjent og selvsagt, blir tatt for gitt, men det blir lite samtalt om* (Wadel, 1991, Bruner, 1997, Gudmundsdottir, 1997, Fuglestad, 1993, Dale, 1989). Ved å være i denne felles konteksten, og videre sette fokus på det retrospektive perspektivet i en objektiv forskbar sammenheng, forventet jeg et forskningsmessig utbytte. I avhandlingen blir *livsløpet og livshistorien* (Sparkes, 1995, Gudmundsdottir, 1997, Plummer, 1983, Denzin, 1989, Blumer, 1979, Bertaux, 1981) viktig grunnlag for den analytiske ramme. For å få fatt i *det skjulte, det som vi tar for gitt*, har det vært viktig å velge ut informanter som var villige til å være med i slike undersøkelser der retrospektive hendelser var i fokus.

Oppsummering

Å utnytte forskerens erfaring som empiri for egen forskning, krever drøfting ut fra spørsmålet om å gjøre den subjektive erfaringen gyldig for vitenskapelig arbeid. Å utnytte aktørenes (lærer og elever) felles erfaring ut fra felles kontekst, krever dype kvalitative tilnærminger i et retrospektivt perspektiv. I de metodiske refleksjonene har menneskene i utvalget gjennomgått sin personlige utvikling, den individuelle livserfaringen har nødvendigvis blitt en viktig dimensjon i deres retrospektive mangfold. *Distansen* i tid til disse interaktive opplevelsene har for meg som person, som lærer og forsker vært nødvendig for å få et størst mulig objektivt forhold til hendelsene som er uttrykt og erfart i dagbøkene fra 20 - 24 år tilbake i tid. Jeg vil tro at denne distansen også gjaldt for mine tidligere elever.

Kap. 8 Fra eget ståsted som lærer i Verkstedklassen

I dette kapitlet er jeg i et felt der jeg gyldiggjør egen erfaring uttrykt i dagbøker som empiri. Fordi jeg førte systematiske og strukturerte dagboknotater, er dette et argument for gyldiggjøring til empiri. På denne måten betrakter jeg dagboknotatene, nedskrevet den gang hendelsene skjedde, som en metodisk tilnærming til mine erfaringer utenom mine retrospektive oppfatninger fra tiden som lærer for Verkstedklassen. I dette kapitlet vil jeg presentere relevante utdrag fra dagbøkene som grunnlag for sammenligning og diskusjon med empirien fra de kvalitative undersøkelsene (les mer om dagbøker som metode i kap. 5 *Forskningsutfordringer, metodevalg og forskningsdesign*)

Min idè med dagbøkene var at de skulle være med på å ivareta min erfaring som lærer. De skulle være min støtte til utvikling av handlinger i forhold til fagplaner, lærerinstruks og ikke minst de kommunikative handlinger i lag med elevene. En annen verdi var loggføringen av mine faglige og personlige valg basert på hendelser i samhandlingen med elevene. Dersom jeg ble konfrontert med mine handlinger overfor skoleledelse og skolepolitikere, var tanken at «loggen» skulle være min støtte til begrunnelser og synliggjøring av handlingene i klassen. På denne måte kunne jeg ha et verktøy som bevisstgjorde mine handlinger med betydning for meg selv og for elevenes faglige og personlig utvikling og vekst. Som uerfaren lærer uten pedagogisk utdanning, så jeg det som meget viktig å dagbokføre mine opplevelser, erfaring og reaksjoner. Jeg forventet også at notatene kunne bli et viktig diskusjonsgrunnlag med andre i skoleorganisasjonen og for tilrettelegging av undervisningen i Verkstedklassen.

***Dagbøkene*⁴⁵ bidrag - 21 år etter.....**

Skoleuken var inndelt i timeplan og fagfordelingsplan i henhold til ramme- og fagplaner for grunnskolens 9. klasse. Organiseringen av den pedagogiske virksomheten skulle ha et obligatorisk innhold godkjent på lik linje med den øvrige undervisning, men samtidig ulik fordi disponeringen av fag- og timefordeling kunne gjøres ut fra en forventet elevinteresse innenfor mekaniske fag. Verkstedklassen var tildelt en lærer som klassestyrer som også underviste i alle fag.

⁴⁵ I noen sammenhenger blir *klassedagbøkene* omtalt som *lærerdagbøkene*.

Begrunnelsen for at dette alternative tilbudet var tildelt kun en lærer ble ikke ført som sak i noen skolepolitisk sammenheng den gang (les mer om bakgrunnen for opprettelsen av klassen i underkapittel *Refleksjoner fra min første lærererfaring*, kap. 4 og i kap. 7, *21 år etter...*). Det første dagboksnotatet med tilknytning til undervisningen ga et signal om hvilke utfordringer som ventet:

Dagbok, 3. desember 1975:

Planleggingen av Verkstedklassen er gjennomført og godkjent i skolestyret. Jeg har fått følgende orientering:

Sak: Time og ped. opplegg, Verkstedklasse, skolesjefens kontor (utdrag fra saksinnholdet)

Verkstedopplegget:

Hensikten med den praktiske og den teoretiske del av denne verkstedklassen, er å forberede elevene i jern- og metallfagene. Derfor er det viktig av undervisningen i verkstedet har en slik bredde at elevene får en viss innsikt i hvordan arbeidet vil arte seg på forskjellige felter. Det vil være med på å gi elevene et grunnlag for yrkesvalg senere i livet.

Pedagogisk / teoretisk opplegg:

Det legges vekt på at teorien er yrkesrettet - også i de obligatoriske fag. Det forventes at gjennom den yrkesrettede læring og undervisningssituasjonen skal elevene bli motivert til egen læring og det de måtte ha av faglige mangler skal bli tilfredsstilt gjennom en yrkesfaglig didaktisk metodisk tilnærming slik at de kan ta en obligatorisk eksamen.

Økonomi:

Læreren for Verkstedklassen får disponere egne konto til det som anses som nødvendig for å gjennomføre undervisning i samarbeid med skoleinspektør og skolesjef.

Elevgrunnlag:

Dette er elever som er gitt opp i forhold til vanlig undervisning. Ekstremt stort fravær, atferdsvansker og forstyrrelser av vanlig undervisning gjør at disse er tatt ut av vanlig undervisning. Verkstedklassen er et forsøk. Kommunen som skolemyndighet har et juridisk pålegg om å sikre et tilbud til disse elevene og videre forsøke - med alle pedagogiske midler - å holde dem på skolen.

Første ordinære elevkull (8 elever) startet opp skoleåret 1976/77. Undervisningsmodellen var yrkesrettet der teori og praksis skulle integrere de obligatoriske fag i grunnskolen med eksamen som pedagogisk målsetting. Jeg var forberedt på å møte elever med yrkesfaglige interesser for mekanikk, motorteknikk, sveising, maskinteknikk osv. I lys av yrkesfaglige-didaktiske metoder ble undervisningen forberedt. Her ble den obligatoriske teorien i matematikk, norsk, naturfag, engelsk, kristendom planmessig integrert i en yrkesfaglig didaktisk tenkning. Jeg forutså en prosjektrettet undervisning der spontane, pedagogiske utfordringer kunne veksle fra teori til praktisk synliggjøring eller fra praktiske problemstillinger som synliggjorde behovet for teoretisk fordypning.

Fra aktørenes ståsted

For å kunne gjennomføre denne spontaniteten, ble det gjort et valg der all undervisning foregikk i verkstedlokalet eller laboratoriet. Jeg så også for meg at en integrering av det obligatoriske fagstoffet i yrkesfaglige problemstillinger ga muligheter til å avdekke elevenes faglige styrke og mangler. Fra skoleledere og meg selv ble det forventet at interessen og motivasjonen som ble skapt gjennom å integrere elevenes interesser for mekaniske fag, skulle utvikle «drivkraft» for å skape læringsoverskudd for innlæring av det som manglet av grunnleggende kunnskaper i obligatoriske fag. For å kunne veksle mellom teori og praksis ble skoledagen delt etter følgende utradisjonelle timeplan:

| <i>Time</i> | <i>Mandag</i> | <i>Tirsdag</i> | <i>Onsdag</i> | <i>Torsdag</i> | <i>Fredag</i> |
|-------------|------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| 1 | Studieemne* | Norsk | Norsk | Kroppsøving | Engelsk |
| 2 | Studieemne | Matematikk | Norsk | Matematikk | Kristendom |
| 3 | Verksted | Fysikk | Fysikk | Fysikk | Helselære |
| 4 | Verksted | Verksted | Verksted | Verksted | Verksted |
| 5 | Verksted | Verksted | Verksted | Verksted | Verksted |
| 6 | Kropps- øving | Verksted | Verksted | Verksted | Verksted |

Timeplan i Verkstedklassen. * Studieemne var timer utnyttet til samtaler av ulik art som berørte elevene i forhold til læring og utvikling

Bortsett fra prosjekt-tanker ble det lagt vekt på en begrunnelse fra *Skolepsykologisk kontor* i forbindelse med fag- og timefordeling;

Dagbok, 5. januar 1976:

«Disse elevene er så lei teori at det er sikkert bra om de får gjøre noe praktisk. Sosionommener at jeg må finne på noe så dem trives med, «noe med motorer eller slike mekaniske ting». En hel dag med teori gjør at dem sikkert kommer til å rømme skola, mente sosionomen.»

Med denne pedagogisk/didaktiske forståelsen ble undervisningen planlagt. Dagboksnotatene ble ført fra hver time i hvert enkelt fag, og følgende dagbok viser et eksempel på hvordan notatene ble ført:

Dagbok, 25. august 1976: «Prosjekt «skyvelære»

| <i>Onsdag, 25/8</i> | <i>Norsk</i> | <i>Matematikk</i> | <i>Fysikk</i> | <i>Verksted</i> |
|--|--|--|--|--|
| Faglig gjennomgang | Brevoppsett (forespørsel om pris, tilbud på skyvelære) | Lengdemål, delingsrekka (cm, mm, 0,1 mm, 0,01 mm) | Lengde, flate, volum, rommål | Verkstedmaskiner, bearbeidingsnøyaktighet ved avsporing |
| Undervisningsmetode | Dialog, hvorfor slike brev. Ulike eksempler fra yrkeslivet. Tavleoppsett | Delt ut skyvelære til hver elev. Demonstrert bruk, målenøyaktighet i en dimensjon - lengde | Ulike maskindeltaljer blir målt i ulike lengdeenheter, demonstrasjon - siden elevøvelser | Demonstrasjon av maskiner, måling av toleranse, måleskala på maskiner blir sammenlignet med skyvelære |
| Elevaktivitet | Tavleeksempel nedskrevet. | Elevene gjennomfører måleøvelser, noterer, regner måloverganger | Navnsett delene på skyvelære, demontert instrumentet, gjort enkle måloppgaver | Elevene gjør seg kjent med maskinene. Måleoppgaver på maskinene |
| Nødvendig repetisjon | Rettskriving, system, nøyaktighet, orden | Overgangsoppgaver fra mm til cm, fra mm til 1/10, - 0,1.. | Fortsettelse med denne undervisning og elevaktivitet | Fortsett med måleoppgaver, navnsett maskindeltaljer |
| Nødvendige forandringer/ Resultater | Eleveoppgaver, legg vekt på elevdialog med mål om å skrive individuell reell forespørsel, elevene viser stor interesse, virker engasjert | Meget stor interesse, glade og gode ansikter, stor entusiasme | Meget fint opplegg. Elevene trives og er aktive. Bruk lengdeoverganger i matematikk | Elevene ser behov for å kunne måle med skyvelære, overganger. Litt lei all målingen, ønsker å «komme i gang med noe ordentlig» |

Det strukturerte innholdet i klassesdagbøkene

Timeplanen og strukturen i dagbokoppsettet for Verkstedklassen hadde en viss stabilitet i perioden 1976 til 1980. Det strukturerte innholdet av *faglig gjennomgang*, *undervisningsmetode*, *elevaktivitet*, *nødvendig repetisjon*, *nødvendige forandringer/resultater* var stabilt og ble brukt som mal for dagboknoteringen i alle år. Generelt viser dagboknotatene at begrunnelsene for valgene som ble gjort, var betinget av elevenes læringsfunksjon, lærerens pedagogiske kompetanse og personlig evne til å holde seg stringent til de fastlagte pedagogiske

mål.

Med forventningene til den planlagte yrkesfaglige tilnæringsmåten ble skoleåret startet, og forsøkt holdt ved like utover i høst-semesteret. Ulike prosjektema ble satt i gang under følgende titler; «go-kart», «millitærkjøretøymotor», «mannlokk til vannkum», «motortrimming»,.....osv, der fagene ble integrert, alt fra kroppsøving til kristendom. I ettertid virker undervisningsformen som en variasjon over; dialogpedagogikk, konfluent pedagogikk, konstruktivistisk didaktikk i en pedagogisk situasjon som for elevene og lærer var preget av alt fra suksessopplevelser til traumatiske stemninger. Elevene var ved skolestart ofte preget av å ha blitt tatt ut av vanlig undervisning fra flere ungdomsskoler i kommunen (fire skoler). Atferden viste nysgjerrighet med en blandet optimisme hovedsakelig til den praktiske skoleformen, men med skepsis og negativ atferd til den teoretiske integreringen i skoledagen. De fleste kjente ikke hverandre. Mye av tiden ble utnyttet til samtaler og samhandling for å bli sosialisert med hverandre. Skoledagene ble ofte innledet med sosialt samvær der jeg som lærer forsøkte å få et innblikk i elevenes forhold til læring og til deres sosiale kontekst.

Å illustrere utsnitt av teksten eller deler av en helhet som eksisterte i dagbøkene, mener jeg er forbundet med fare for utilstrekkelig informasjon som kan resultere i feiltolkninger. Slike fragmentarisk illustrerte tilnæringer gir antakelig bare meg som skriver en fyllestgjørende innsikt i et retrospektivt perspektiv. Med denne klargjorte bevisstheten velger jeg å gi presentasjonen av dagbøkene en annen form som kan være forskningsmessig nyttig:

Dagbok, 30. august 1976; «Faglig og personlig kartlegging»

Faglig gjennomgang: Kartlegging av hva elevene mener de forstår / har vansker med i de enkelte fag.

Undervisningsmetode: Samtale, samhandling om hva som gjør fag og læring vanskelig / meningsfull / funksjonell.

Summegrupper der elevene samtaler om sin forståelse av fagproblemer, fagfunksjon.

Elevaktivitet: Elevene snakker sammen 2 i lag.

Nødvendig repetisjon: Diskusjon om hva som skal til for å få til å lære noe, og hvordan, må fortsatt vektlegges.

Kanskje det på denne måten kan skape elev-/og lærerbevissthet om elvenes egen innlæringssevne og årsakene til egen læringsfunksjon.

Forandringer/resultater: Læreren må ikke blande seg for mye opp i elevenes diskusjon, men gi rom for at elevene samtaler. Pass på - ikke bruk for mye «ord» og forklaringer! La elevene få komme frem til forslag til faglig innhold og undervisnings- og læringsformer.

God stemning, men elevene er usikre, redd for at dette skal ende opp i for mye teori som de har følt nederlag med før. Elevene vet antakelig lite om hva det faglige innebærer. Det bør ikke

Fra aktørenes ståsted

vær stoff som de har «tapt» på før, men ta utgangspunkt i hva elevene kan.

Det virker som om elevene har behov for å fortelle hvordan de har hatt det på skolen før, hva som vanligvis har vært vanskelig. Det virker også som om de har behov for at det er en lærer som bryr seg om deres livssituasjon - at læreren også er en god lytter til deres livssituasjon. Denne forståelsen kommer gjennom det sosiale samværet med elevene der de henvender seg til og inkluderer læreren.

Kartlegging av elevenes faglige og personlige funksjon gjennom samhandling preget ofte innholdet i skoleuken. I kommunikativ samhandling uttrykte læreren og elever faglige og personlige behov gjennom refleksjoner om faginnhold og undervisningsform. *Fravær fra skolen* var en slik spontan handling som begrunnet et didaktisk opplegg for å la dette bli et faglig tema:

Dagbok, 6. september 1977, «Skoleskulk og fravær i arbeidslivet»

Faglig gjennomgang: *Tar utgangspunkt i sykefravær i fysikk, helselære, kristendom.*

Ulike grunner for fravær; psykisk, fysisk, sosiale normer, moral.

Undervisningsmetode: *Forelesning med etterfølgende debatt ut fra lærestoff i Kristendomboka (etikk, normer, moral), Helselære/Fysikk (fysiske/psykiske lidelser)*

Elevaktivitet: *Skrevet egen forståelse som debattinnlegg under temaet; «når er vi borte fra skole - hvorfor?»*

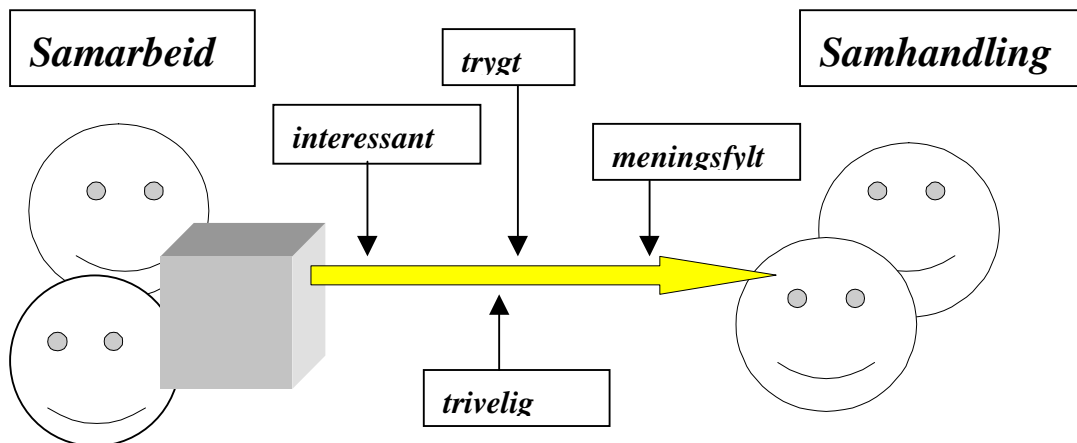
Nødvendig repetisjon: *Bruk dette temaet i ulike sammenhenger der vi er gjensidig avhengig av hverandre i samvær, samliv, samarbeid, forventninger og forhåpninger til hverandre. Det vil være nødvendig å bruke flere dager på dette temaet i flere faglige sammenhenger for å fremheve verdien av respekt, aksept, toleranse.*

Forandringer/resultater: *«Ugyldig fravær» var utgangspunktet for temaet som ble utnyttet i undervisningen. Vi har vært hjemme og «hentet» fordi han var borte fra skolen. Han har ikke hatt noen gyldig grunn til fraværet. Dette krevde at vi brukte tid til denne situasjonen.. Mange elever ble opprørt over lærerens handlinger, lovligheten bak lærerens involvering og etiske begrunnelse. Elevene føler seg provosert, men engasjert.*

Det virker som om lærerens involvering gjør at elevene bruker energi og tanker på «skulk og fravær». De opplever at dette går ut over de «gode» og «suksessrike» situasjonene i klassen. De håper å få vist sine interesser gjennom faglig innsats (først og fremst i verkstedet). Elevene ber om lærerens forståelse for at det «tar litt tid å venne seg til å gå ordentlig på skolen i-gjen».

Etter hvert som det ble etablert en struktur i klassen der vi forholdt oss til skole-reglement, interne regler i klassen, obligatorisk fagstoff og arbeidsmåter, ble det utviklet en klassekode som skapte trygghet og trivsel. Dagbøkene viser at i høstsemestrene ble «suksessoppgaver» vektlagt der elevene kunne oppleve meningsfylte situasjoner som utviklet faglig interesse og personlig engasjement. Den sosiale, mellom-menneskelige tryggheten preget store deler av den tiden vi hadde sammen tidlig i høstsemestrene. Elevene ga hverandre oppmerksomhet og støtte gjennom samhandling om felles suksessopplevelser i forbindelse med læringsprosessen. Ofte var det i forbindelse med resultatet av meningsfylte og

interessante faglige opplevelser at deres empati for hverandre og overfor læreren ble tydelig. De sosiologiske prosessene som i hovedsak preget høstsemestrene den første tiden sammen i klassen, utviklet kjennskap til hverandre som personer både faglig og personlig. Faglige mål ble dannet gjennom ulike prosjekter. Midlet for å nå målene var svært ofte de interessante yrkesrettede utfordringene i verkstedet. Gjennom samarbeid om de faglige oppgavene ble det utviklet trivsel og interesse for prosjektrettete samarbeidsoppgaver. Elevene følte seg trygge og opplevde meningsfulle skoledager. På denne måten ble det skapt grunnlag for strukturerte, forutsigbare hendelser i samhandling med hverandre. Vi hadde skapt strukturer for hvordan faglige ideer ble virkeliggjort gjennom faglige og personlige tilnærminger. Modell 3 synliggjør disse sosiologiske prosessene:



Modell 3: Den strukturerte prosessen i Verkstedklassen

Modellen viser at samarbeid - interaksjon mellom lærer, elev og oppgave - er utgangspunkt for de sosiologiske prosessene. Her ble det utviklet stemning for samhandlingsprosessen mellom lærer og elev, der personlige behov og sosiologisk kontekst blir synliggjort. Når elevene opplevde suksess, virket det som om det var kortere kognitiv vei frem til utviklingen av forståelse og bevissthet av hva den mentale omsorgen for hverandre betydde for velvære, motivasjon og positiv energi. Følgende dagbok gir en illustrasjon av dette:

Dagbok, 18. september 1978 «Fra malm til mopedmotorsylinder»

Faglig gjennomgang: Matematisk grunnlag for beregning av masse, volum, tetthet. Prosent, brøk, ligning av 1. grad med en ukjent faktor. Ulike legeringer der Rana-malmen er legerings-element integreres som teori i fysikk. Utvelgelse av ulike metaller

Undervisningsmetode: Forelesning om malmuttak i Rana-samfunnet, demonstrerer dreining av mopedsylinder, utregning av kjøleflate på sylindervegger (grått støpejern, aluminium, støpe-stål). Demonstrasjon av utvelgelse av metaller og avsponing av sylinder.

Elevaktivitet: Elevene får gjøre avsponing av sylinder i verkstedtimene. Gruppeoppgaver om kjøleflater, verkstedøvelser om materialutvelgelse og den skriftlige forespørselen om omvisning i en gruve, måling og beregning av metallgjenstander (lengde, flate, volum) og avsponing av motorsylinder i dreiemaskiner.

Nødvendig repetisjon: Malm brukt til metall-legeringer, flere beregninger i av tetthet, volum og masse, maskinering av detaljer til måling (flate, volum, og vekt) og matematiske beregning der det er behov for å kunne utnytte brøk, prosent, flate, volum og tetthet i materialer. De fleste elever har vansker med de 4 regningsartene. Elevene ser sitt eget behov for å kunne beherske denne delen av matematikken. Utvikle et opplegg som gir øvelse og mestring av denne delen av matematikken.

Forandringer/resultater: Suksessopplevelsene skaper overskudd og energi til utvikling av teoretiske behov og søken etter å tilfredsstille disse (brøk, beregning av tetthet, volum, valg av materialer til sylinder på grunnlag av materialeegenskaper. Elevene er vennlige, men samtidig egoistiske der de utnytter mulighetene til å være lengst mulig i denne positive opplevelsen. De tar ikke friminutt, ønsker å være lengre på skolen, ønsker å gjøre mest mulig verkstedøvelser. Meget god stemning.

Samtidig er det en elev som viser negativ atferd; ikke deltaker på gruppearbeidene, har ugyl-dig fravær, er aggressiv. Det er medelevene som viser reaksjonen først; «du bryter kontrakten om oppførsel og fravær, da blir det ikke noe gruvetur, ingenting blir noe fordi du ikke innretter deg».

Gjennom denne seansen kommer det frem at problemeleven lider av klaustrofobi. Han gråter og vi bruker en hel dag på å være nær han i våre handlinger. Så kommer det innrømmelser på hvorfor han oppfører seg på denne negative måten...

Vi har åpnet ventiler for slike personlige betroelser.

Dette må vektlegges og avsettes tid til - bare dette. Alt annet av faglige planer må legges bort. Vi baker, koker middag, skaper stunder der det gis rom for å mellom-menneskelig samhandling.

Utdraget beskriver episoder som forandret det sosiale miljøet i klassen. Drivkraften som suksessopplevelsene ga til å holde vedlike strukturen, ble påvirket av den emosjonelle stemningen som var tilstede etterhvert. Opplevelsen av å bli vist mental omsorg var ofte innledningen til at vi mistet strukturen i klassen som var etablert gjennom den sosiologiske prosessen. De etablerte rutine ble forstyrret gjennom at den emosjonelle lærings-situasjonen ble prioritert. For noen ble negativ atferd fremtredende, for andre ble dette en mulighet til å få tilfredstilt sitt behov for mental omsorg gjennom «nærhet og varme». Den mellom-menneskelige samhandlingen ble midlet til å utløse den omsorgsfulle stemningen. Selv om de fleste elevene ikke var vant med å la følelsene få prege samhandlingene på en seriøs måte, kom det likevel frem at den negative reaksjonen

egentlig var en frustrert atferdsmessig handling som de har lært å forholde seg til på sin måte:

Dagbok, 1. mars 1979 «Personlig verneutstyr»

Faglig gjennomgang: Vern av hørsel, syn, hud, kroppsdelene. Helselære, kristendom, fysikk.
Undervisningsmetode: Demonstrasjon av verneutstyr. Gjennomgått teori om sansene og vern av hørsel, syn, hud og kroppsdelene.

Elevaktivitet: Elevøvelser i å bruke verneutstyr.

Nødvendig repetisjon: Det er behov for å la verning av kropp også innbefatte «verning av mental helse». Elevene er aggressive, forsøker å danne sine egne regler i å nå faglige resultat i verkstedet. De utsetter hverandre for psykiske påkjenninger, mobbing, trusler osv. Dette må føre til en Storsamtale der vi vektlegger våre følelser og hvilke konsekvenser våre handlinger får for våre medmennesker.

Forandringer / resultater: Vi mister strukturen. Elevene blir utrygge. Det fører til negativ atferd. Egoisme. De er litt voldelige med hverandre. Truer også meg som lærer. Jeg må vise dem en reaksjon som de forstår - hold dem fast mens jeg snakker med dem, få dem til å forklare hvilken atferd de har vist og hva dette har ført til - det må være regelen!

Når vi ikke gjennomfører det som er planlagt på timeplanen tillater elevene seg i å «rømme» vekk fra skolen. De må hentes inn. Stemningen i klassen går over til å bli «trykkende». Noen elever har behov for å snakke om sine personlige vansker, noen blir provoserende, noen forsøker å gjøre slik som vi har planlagt.

Jeg føler at dette minner meg om situasjoner jeg selv har vært en del av - og søker hjelp. Hjelpen fra Skolepsykologisk kontor, fagveileder og andre har tendens til å gå på strukturelle ting i forhold til pedagogikk, didaktikk og organisering og straffetiltak. Dette er ikke en slik hjelp som jeg trenger. Jeg trenger noen som forstår min mentale situasjon der jeg trenger hjelp til å forstå omfanget av mine handlinger i klassen.

Kanskje dette går på reaksjoner som minner meg om min kontekst fra egen oppvekst.

Jeg får snakke med min mor og søster om denne intuitive forståelsen kan sees i sammenheng med min oppvekst.

Mine intuitive handlinger gikk ut på å la elevene være i denne «trykkende stemningen», og på denne måten oppleve den emosjonelle situasjonen i sosial samhandling med hverandre. Jeg handlet ut fra en tro på at å gi «nærhet og varme» i min mentale omsorg kunne gi elevene opplevelser av medmenneskelighet og empatisk oppmerksomhet. I slike sammenhenger ga jeg uttrykk for mine følelsesmessige reaksjoner som ble utløst i samhandlingene med elevene. Gjennom opplevelsen av likeverd og respekt ser det ut for at det vokste frem et grunnlag for ærlighet og åpenhet. Dagboken gir et bilde av hvordan en slik situasjon utviklet seg:

Dagbok, 2. februar 1979 «Følelser og velvære»

Faglig gjennomgang: I alle teorifag og deler av verkstedtimene tar vi oss tid til å dvele ved følelsene. Når føler vi oss vel, hva gjør en slik stemning med oss, hva gjør vi selv for å etablere slike stemninger?

Undervisningsmetode: Samtaler gjennom dagligdagse hendelser (baking av brød, vafler, middag). Ro uten faglig struktur. Læreren samtaler med hver enkelt i bilen, i gangen, når vi lager

brød sammen, er hjemme på rommet til noen eller andre plasser der eleven føler seg vel.

Elevaktivitet: *Elevene gjennomfører ikke-strukturerte handlinger i verkstedet, samtaler med læreren, skriver opp utsagn på talva som vi filosoferer over sammen.*

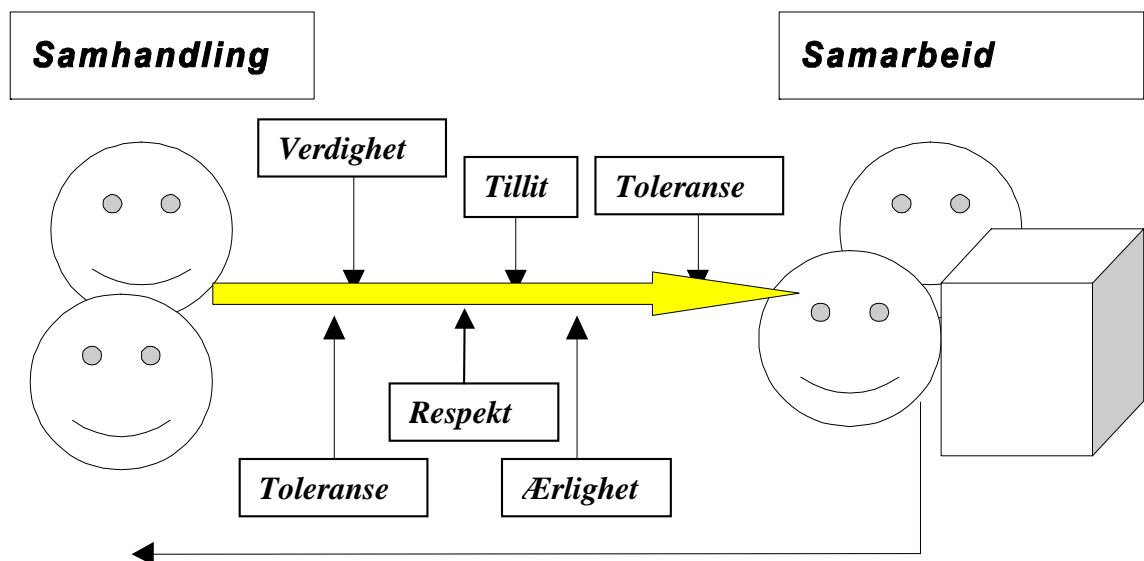
Nødvendig repetisjon: Fortsett med denne aktiviteten for å utvikle ærlighet, tillit, verdighet, respekt og toleranse gjennom uformelle kommunikative handlinger.

Forandringer/ resultat: *Etter hvert kommer slike «gyldne» øyeblikk der utsagn fra tavle, som vi sammen reflekterer og filosoferer over, til å bety at elevene ser og oppdager seg selv og sine talent. Slike utsagn kan være: «Det er ingen som viser på en slike måte at du er glad i meg. Selv om du er lærer gjør det meg veldig godt».*

«Er det ikke slik at det er menneskelig å feile, men medmenneskelig å tilgi?»

Elevene som stakk i går kom igjen i dag, ba om unnskyldning, har skrevet begrunnelsen for hvorfor de stakk av med underskrift fra foreldrene. De har lyst å være her fordi dem syns dem lærer så mye.

Denne psykoproessen (les om psykoatferd i grupper, underkapittel "Ustruktur-kontekst" i kap. 9, *Diskusjoner*), elever og lærer var deltakere i, utløste kognitive faktorer med betydning for emosjonell læring og utvikling. Prosessen utløste sensitive stemninger der elevene fikk reflektere og filosofere over faktorer som eget verd, verdighet, tillit, respekt, toleranse og ærlighet. Gjennom å få oppleve respons og forventninger til egne handlinger i lag med andre, ser denne psykoproessen ut til å utvikle forståelse for konsekvensene for egne handlinger og egne reaksjoner i lag med andre. Det virket som om den mellom-menneskelige samhandlingen var med på å utvikle egen identitet og selvforståelse. Modell 4 viser resultatet av den ustrukturerte situasjonen der samhandlingene i den psykologiske prosessen snudde om på det som var etablert i den sosiologiske strukturerte prosessen:



Modell 4: Den ustrukturerte prosessen i Verkstedklassen

Veien frem til *en utvidet form for samarbeid* syntes å gå gjennom *samhandling*. Dette utvidete samarbeidet om kognitiv læring syntes å være på høyere nivå enn den læringssituasjonen som «suksessopplevelsene» ga. En personlig, helhetlig motivasjon for å ta i bruk den emosjonelle siden av tankene, sammen med en motivert innsikt og forståelse av behov for kunnskap, syntes å ha blitt utviklet gjennom psykoprosessen. På en dypere intellektuell måte var elevene i stand til å konsentrere seg om de kognitive utfordringene som var forbundet med samarbeidet. Det kan forstås som om det var frigitt energi til å vende oppmerksomheten mot det som ga betydning for deres utvikling og vekst:

Dagbok, 1. februar 1978 «kunnskaper og fremtid»

Faglig gjennomgang: Prosentregning, søknader, beregning av ulike skjæredata i avspinningsmaskinene der vi utnytter den fysiske sammenhengen mellom fart, vei og tid.

Undervisningsmetode: Beregner ulike avspinningsareal og volum, demonstrerer dette i maskinene, demonstrerer feilberegninger og følgene dette får for verktøyet. Samtaler om vår holdning til å kunne forstå kunnskapen og sammenhengen mellom teori og praksis.

Elevaktivitet. Elevene gjør beregninger, prøver ut i maskinene 2 elever sammen. Skriver søknad om omvisning på Sentralverkstedet, A/S Norsk Jernverk med begrunnet interesse.

Nødvendig repetisjon. Det er behov for å utvikle oppgaver som gir faglige utfordringer i prosentregning, fart/vei/tid, volumberegninger. Jeg utarbeider det vi gitt navnet «studieark». Dette er selvstendige oppgaver som tar hensyn til teorien inni en praktisk faglig sammenheng.

Forandringer / resultater: Elevene er konsentrert om kunnskapene. Studiearkene ønsker de å ta med heim. De fleste ønsker å gjøre heimearbeid. For første gang har elevene et selvstendig ønske om å gjøre heimarbeid!

På spørsmål fra meg om hvorfor de skal gjennomføre studiearkene heime, får jeg til svar: «Èg ser meininga med dette no», «ska èg kom inn på yrkesfag må èg kan nokka», «èg har løst tel å finn ut kè eg har talent tel - da må èg sjå om eg får tel nokka i heile tatt».

For å få denne stemningen er det en utfordring for læreren å være oppmerksom hele tiden. Dersom jeg er i dårlig humør eller i dårlig form, merkes det på elevene. Derfor blir det viktig at jeg forteller dem grunnen til at jeg har en dårlig dag - da blir dette i stor grad tolerert. De gir meg faktisk mental støtte og omsorg. En god opplevelse for meg.

Etter slike prosesser - fra emosjonell læring og erkjennelser til en form for utvidet kognitiv kunnskapslæring - ble det også gitt rom for å holde vedlike den mellom-menneskelig samhandlingen i klassen. Det kan se ut som at den emosjonelle prosessen hadde etablert en stemning fylt med nærhet og varme for hverandre. Det ble på en måte gyldig og naturlig å involvere sensitive verdier sammen. Vi hadde etablert en taus struktur fylt med emosjonelle verdier der vi på nytt følte trivsel, interessante verdier ved utvikling og vekst, meningsfullhet og trygghet. Denne stemningen var antakelig med på å gi en form for mentalt overskudd til en utvidet kognitiv læring.

Oppsummering

Dagbøkene gir et bilde av elevenes utviklingsprosess. Det ser ut for at denne prosessen var betinget av mulighetene for organisering av skoleuken, en prosjektrettet didaktisk undervisningsmodell, lærerens kompetanse i integrering av elevens faglige kunnskapsutvikling og emosjonell læring og utvikling.

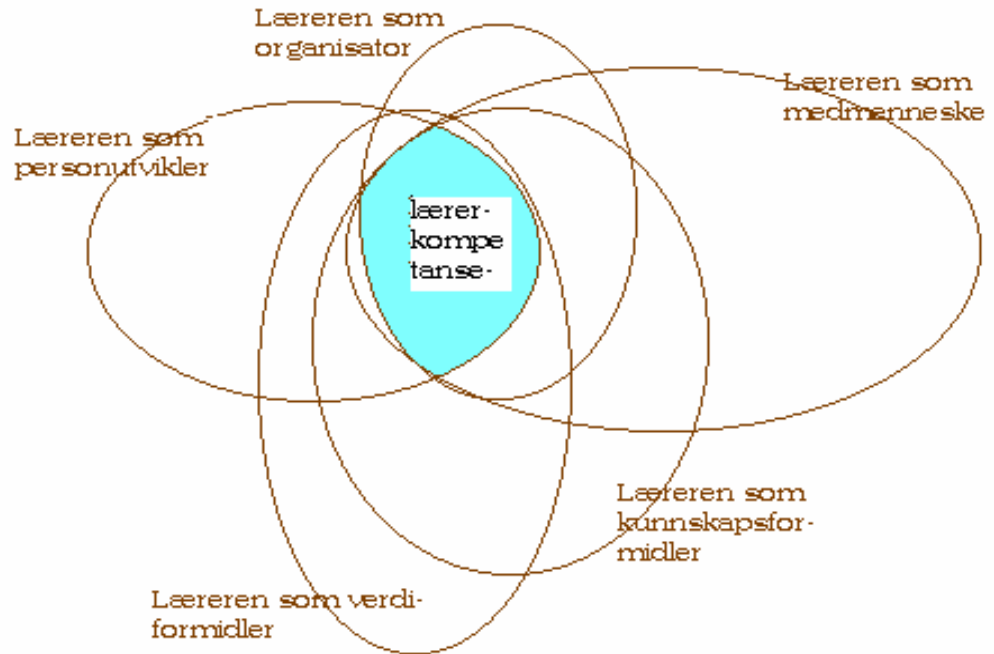
I den sosiologiske prosessen, der det dannes struktur, ser elevene på lærerens kommunikative handlinger og formidlerkompetanse i nær sammenheng med suksessopplevelsene som blir skapt. Denne strukturen er med på å skape mulighet for et generelt godt klassemiljø. Grunnlaget for den sosiologiske samhandling ser ut til å bli dannet gjennom en atmosfære i klassen som oppfattes som trygt, meningsfylt, interessant og trivelig. Lærerens mellom-menneskelige kommunikative handlinger får utvidet betydning for elevens personlig utvikling av identitet og selvforståelse når de emosjonelle prosessene blir integrert i samhandlingssituasjonen. Den mellom-menneskelige samhandlingen med elevene får her en dypere betydning for kognitiv utvikling og vekst. Disse psykologiske prosessene, der sensitive situasjoner og stemninger er til stede, ser ut til å påvirke til elevenes identitet- /og selvforståelse. Den personlige erkjennende utvikling av respekt, eget verd, tillit, toleranse og ærlighet ser dermed ut til å være dialektisk grunnleggende for den reelle kognitive intellektuelle kunnskapsutviklingen for eleven. Denne utviklingen ser også ut for å bli påvirket gjennom lærerens ansvar og kompetanse i å handle ut fra en mental omsorg i en atmosfære av «nærhet og «varme». Her utnytter læreren sin spontane didaktiske pedagogiske handlekraft i å tilpasse kognitive intellektuelle kunnskapsutfordringer. Atmosfæren elev og lærer befinner seg i ser ut for å være preget av mentalt overskudd og dermed frigjøres energi til den gode og konsentrerte tanke om læring og utvikling. At læreren kan være mentalt og fysisk til stede for elevene med sine kommunikative handlinger, blir på denne måten medvirkende for at eleven skal kunne få etablere egen identitet og selvtillit for utvikling og vekst.

Stabile trekk ut fra sammenligning av empiri

I det løpende analytiske arbeidet har jeg vært på jakt etter en eller annen form for *stabilitet* i datamaterialet. I forskningsprosessen har det vært bølger av nærhet og avstand til det fokuserte innholdet av begreper, perspektiver, metodiske - /analytiske overveielser og komparativ forskning. Slik jeg forstår nødvendigheten av faser med distanse til det vitenskapelige innholdet i forskningen, kan sli-

ke perioder gi rom for impresjonistisk vidsyn. Et distansert forhold til vitenskapelig innhold og analytisk bevissthet kan redusere ensidigheten der forutbestemte oppfatninger og teorier «låser» for innsyn i et videre perspektiv. En analytisk åpenhet vil på denne måten gi mulighet for kreativ tenkning i jakten på nye og fremmede særtrekk av forskningsfeltets virkelighet. Følgene blir - slik jeg ser det - at denne vitenskapelige viten ikke kan fanges i et favntak, men gjennom en flersidig forskningsprosess. Ett av målene med de kvalitative undersøkelsene var å få innsikt i de kommunikative handlinger mellom lærer og elev og den eventuelle betydningen for elevens utvikling. I et analytisk perspektiv har empirien tydeliggjort innholdet i relasjonene mellom lærer og elev. Den mellom-menneskelige «varmen og nærheten» i lærerens kommunikasjon med elevene kan sees som betydningsfulle stabile trekk i empirien. Denne konteksten har også betydning for elevens generelle motivasjon for den personlige og kognitive læring. Mellom-menneskelig samhandling ser ut for å fremheve en gjensidig emosjonell og empatisk bevissthet hos lærer og elev. Lærerens etablering av mellom-menneskelig samhandling i kombinasjon med pedagogisk og didaktisk løsninger, blir oppfattet som nødvendig kompetanse hos læreren for å kunne skape de «gyldne» pedagogiske øyeblikk. Denne pedagogiske arbeidsmåten blir også sett på som en nødvendig betingelse for å utløse gode utviklingsprosesser hos eleven og hos læreren.

Modell 5, belyser forståelsen av *lærerkompetansen* hos læreren med det pedagogiske ansvaret for elever med ulike sosiale og emosjonelle vansker:



Modell 5 : En oppfatning av lærerkompetanse i et alternativt skoletilbud i ungdomsskolen

Det er ikke bare i forbindelse med lærerens samtaler og empatiske møter at mellom-menneskelige kommunikative handlinger forbindes med utvikling og vekst, generell motivasjon, læringslyst, kognitiv utvikling og selvbilde - og identitetsutvikling. Mer generelt kan dette forstås slik at mellom-menneskelige relasjoner sterkt forbindes - og blir dannet - gjennom de fleste kommunikative handlinger i relasjonen lærer og elev. Læreren didaktiske respons er basert på en empatiske forståelse i kommunikasjon med elevene. Dette gir seg utslag i pedagogiske - didaktiske spontane⁴⁶ handlinger ut fra elevens motivasjon og interesser, kunnskapstverrfaglig læringsoverførbarhet, emosjonell involvering, personlighetsutviklende betydning og kognitiv utvikling.

Elever, lærere og skoleledere ser ut for å ha en tradisjonell oppfattelse av lærerens status innebærer først og fremst en *formidler* av kunnskaper og verdier. En lærer som skal fungere til det beste for elever med ulike sosiale og emosjonelle vansker, blir betraktet som avvikende fra den tradisjonelle holdningen til lærerprofesjonen. Læreren kompetanse i dette pedagogiske feltet innebærer i

⁴⁶ Pedagogiske-/didaktiske spontane handlinger defineres som undervisningshandling fra læreren som tar utgangspunkt i elevens respons, og som danner grunnlag for å konstruere pedagogisk innhold ut fra elevens personlig og kognitive behov.

større grad en empatisk involvering både i forhold til elevens personlige og til den kognitive utviklingen. De pedagogiske prosessene i forbindelse med emosjonell læring og i forholdet til identitet- og selvbildeutvikling i kombinasjon med kognitiv utvikling og vekst, blir oppfattet som grunnlaget for denne lærerens kompetanse. Denne lærerkompetansen oppfattes som *uvanlig* i den tradisjonelle skole. Lærere og skoleledere oppfatter en slik alternativ lærerkompetanse som en form for utvidet lærerstatus. De mener denne kompetanseutviklingen ikke vektlegges i tilstrekkelig grad i dagens lærerutdanning, men knyttes i sterkere grad til lærerens egenskaper som menneske. Det vil også være forbundet med store omveltninger i dagens organisering av skolen⁴⁷ dersom dette skal få utvidet betydning for lærerne i skolen. At læreren blir betraktet som *organisator* kan også ut fra undersøkelsen sies å være en del av den utvidete lærerkompetansen. Dersom det skal være mulig å utøve en utvidet lærerstatus i dagens skole, blir det av lærere og skoleledere ansett som en betingelse at læreren får frihet til egen organisering av skoledagen. Denne friheten til organisering gir rom og mulighet til å utøve den intuitive pedagogiske og didaktiske spontanitet i forhold til elevene. Selv om didaktisk spontanitet betraktes som en utfordring til læreren, blir det oppfattet som en nødvendighet for å holde ved like og å utvikle motivasjon, meningsfullhet og interesse hos eleven.

Kommentar til analyse av empirien

Uavhengig av metodevalg og metodebruk i innhenting av informasjon og data trengs det en god måte eller metode for å granske og analysere det empiriske materialet. Selv om analysen er avhengig av *hva jeg ønsker å vite* eller *hvordan jeg er gått frem* i innhenting av data, gir analysen rammer for hvordan dette skal skje. De analytiske rammene må ikke tolkes som resolute forutbestemte vilkår. Rammene for kvalitativ forskning er allsidige der valget er avhengig av bevisstheten om forskningsfeltets virkelighet.

Metodevalget har i dette studiet hovedsak vært kvalitativ retrospektiv- og prosessuell i sin karakter. Ett innslag av kvantitativ metode har vært brukt i forbindelse med breddeundersøkelser. Analysen betraktes som en enhetlig prosess innenfor rammene for det retrospektive og det teoriutviklende perspektivet. Tydeliggjøring av begrepsbruk i forskningsprosessen og klar forståelse av undersøkelsenes innhold er viktig, men heller ikke dette er brede nok kriterier å vurdere forskning mot. Fordi pedagogisk forskning handler om mennesker, og dermed en viktig kilde til menneskets selvforståelse, må også substansen i inn-

⁴⁷ Her menes generelt tidsbruk, lærerressurser, fagfordeling, timefordeling.

holdet vurderes ut fra denne bevisstheten. Forskerens tolknings - og / analyse-ramme må også sees i relasjon til forskerens førforståelse og livserfaring. Slik jeg oppfatter den objektive bevissthet, dreier analyseprosessen seg også om å tydeliggjøre sitt analytiske «ståsted» gjennom å la leseren få ta del i forskerens perspektiver i førforståelse og begrepsbruk. Ut fra dette kan leseren kritisere forskningen for i hvilken grad det er tatt ansvar for helhetlige analyser med nødvendige perspektiv for å sikre størst mulig grad av objektivitet.

Larsson (1993) mener at beskrivelsen av virkeligheten er relativ, og at det skjules et subjektivt perspektiv bak den individuelle beskrivelse av virkeligheten. Forståelsen er - i følge hermeneutisk forskningstradisjon - betinget av den helhetlige sammenheng som analysen eller tolkningen forstås ut fra. På den måten blir «sannheten» perspektivavhengig (ibid, s. 196). Dersom forskningsresultater skal kunne gjennomgå en kritisk granskning, må førforståelsen klargjøres, slik at utgangspunktet for tolkning blir synlig for kritikk. Larsson (1993) mener dette er et kvalitetskrav, men innser at synliggjøring av førforståelse og den tanke og motivasjon som ligger bak forskningen, i prinsippet påvirker tolkning og - implisitt - analyse av data. Ansvarer ligger i at forskeren presenterer en relevant *perspektivbevissthet* gjennom førteori eller den teorien som jeg vil definere som perspektivteori.

Å overføre klare kvantitative analyseteknikker til kvalitativ forskning lar seg ikke ubetinget gjennomføre. Fordi bl.a. spørsmål om «validitet» og «reliabilitet» er knyttet og utviklet for den nomotetiske kvantitative forskningstradisjonen, byr dette på overføringsvansker i en eventuell kvalitative utnyttelse. Østerud (1998) uttrykker det positivistiske dogmet om at; ...»*den eneste veien til valide forskningsresultater går gjennom en prosess som sikrer høy grad av reliabilitet*». Innenfor debatten og endringer som skjer i vitenskapelig metode - og/ analysebruk, ser det ut som både kvantitativ og kvalitativ forskningstradisjon nærmer seg et paradigmeskifte i samfunnsvitenskapen (ibid, s.119). Østerud benytter begrepet «konstruktivisme» fordi det henviser til et av de tydeligste ankepunkter mot positivismen, nemlig at den oppfatter verden som positivt gitt for oss. Fra å *forklare* og *fortolke* har det skjedd en endring der forskningen skal se *mening* i det som skjer i omgivelsene. Data ut fra undersøkelser i samfunnsforskning skal tolkes og analyseres for senere å bli forstått. Forskningsoppgaven blir å belyse og forklare de konstruksjoner av mening som kommer frem i interaksjon mellom sosiale aktører. Dersom forskning skal utnytte begrepene «validitet» og «reliabilitet» innenfor det konstruktiviske forskningsparadigmet, må begrepene rekonstrueres (ibid, s.121). Det å forklare og belyse hva andre mener og konstruerer av meninger er i seg selv et forskeransvar, når det

ut fra aktørenes meningskonstruksjon gir grunnlag for forskerens meningskonstruksjon i form av rapporter og forskningsresultater (Alvesson og Skoldberg, 1994). Denne avhandlingens analytiske karakter bærer preg av å være konstruktivistisk fordi forskningen forsøker å forstå meningssammenhenger på grunnlag av aktørenes meningsforståelse. Det er mitt ansvar som forsker å bringe leseren til denne meningsforståelsen.

Glaser & Strauss (1967) mener at å gjenta observasjoner under like undersøkelsesforhold i forskningsprosessen er med på å gyldiggjøre innsamlede data. Denne analysemetoden fører frem til teori som ligger forankret i empirien, det som blir betegnet som «grounded» teori. Teorien formuleres i dette tilfellet som generert teori eller genererte hypoteser. Glaser (1978) skriver at *grounded theory* er en kvalitativ komparativ analysemetode. Teorien gir klare føringer for analysen av data og baserer seg på Blumers (1969) sosiologiske teori om symbolsk interaksjonisme. Analyseteorien går ut på at aktørene i den sosiale samhandlingen forhandler seg frem til gjensidig forståelse av en bestemt situasjon. I denne kommunikative samhandlingen utnytter de sitt felles språk (symboler). Samhandlinger og forhandlinger er sentrale begrep innenfor Blumers teori. Det er begrepenes betydning som er fokus for data-analysen. Meninger er i denne sammenheng de produkter som skapes og formes gjennom aktivitetene mellom aktørene. Blumer (1969) påpeker at menneskelige handlinger er et resultat av en omfattende fortolkningsprosess, hvor personer individuelt og sammen definerer begreper for forståelse av felles påvirkning. Forskeren må være i stand til å forstå deltakernes opplevelse slik de forstår den i deres kontekst og ut fra deres perspektivbevissthet. Ut fra et ståsted kan det dannes en fellesforståelse som igjen gir utgangspunkt for å forstå deltakernes definisjoner.

Nok et bidrag til dannelsen av grounded theory er deltakernes intersubjektive relasjonsoverensstemmelse. Denne tilnærmingen til en analytisk forståelse av et fenomen, går ut på å se fenomenet i ulike perspektiv eller refleksive variasjoner.

Denne analytiske metoden innenfor kvalitativ forskning betegner Kruuse (1992) for *relasjonsanalyse*. Denne analysen kan forstås som en analyseprosess frem mot felles enighet og felles forståelse. Utgangspunktet for å danne vesentlige relasjoner er at deltakerne har et felles spørsmål eller idè om hva som skal anskueliggjøres (ibid, s.99). Deltakerne blir enige om definisjoner, fellestrekk og kategorier. Videre vil deltakerne forsøke å utelukke sider ved fenomenet og bli enige om viktige sider gjennom samtale med hverandre. Hvor nær deltakerne kommer felles forståelser, absolutte avgjørelser og sannheter kan vanskelig forsvares med sikkerhet. Kategorier ut fra undersøkelser der deltakerne er med

på å danne grunnlag for empiri, kan kompareres med flere grupper under samme tema og på den måten styrke gyldigheten i forbindelse med fenomenet. Dannelsen av denne formen for grounded theory, gjennom symbolsk interaksjonisme, kan gyldiggjøres ved at observasjoner eller kvalitative undersøkelser i en annen form gjentas.

Denzins (1989) har gitt den «fortolkende interaksjonisme» oppmerksomhet. Her verdsettes «observatørtrianglering» til økning av observasjonenes validitet. Denzin mener at to eller flere observatører kan observere samme fenomen og på den måten bidra med ulike perspektiver for danning av helhetsbildet. Eller observatørene kontrollerer hverandres observasjoner der det benyttes høy korrelasjon på at observatørene samlet har dannet et sant bilde av virkeligheten. På den måten blir *reliabiliteten* betraktet som en garanti for høy validitet.

Østerud (1998) mener data kan verifiseres eller validiseres gjennom å konfrontere deltakerne med dataresultatene. I etterkant av undersøkelsen kan deltakerne avkrefte eller bekrefte forskerens tolkninger og data. Deltakerne i undersøkelsen kan på den måten gi undersøkelsen reliabilitet og validiteten. Objektivitetskravet er vanskelig å overføre til konstruktivistisk paradigme, fordi kravet ikke tar hensyn til at samfunnsvitenskap konsentrerer seg om forskningsaktiviteter som er sosiale og motivert av menneskelige forventninger. Forskeren bør forskyve fokus dit det logisk sett bør rettes mot, nemlig data. Her har konstruktivistene lansert et alternativt krav; *dataene skal være bekreftbare (confirmable)* (ibid, s.121).

Oppsummering

I korte trekk vil jeg oppsummere de analytiske prosessene i forskningsprosessen. Breddeundersøkelsen har blitt analysert på tradisjonell kvantitativ måte med den begrensning at analyseresultatet bare har gitt *tendenser* i materialet. Tendensene har som verdi bidratt til aktualisering av problemstillingen.

I avhandlingens design har jeg latt aktørene først gi sitt individuelle bidrag til den retrospektive refleksjonen gjennom refleksjonsbøkene. Disse data har jeg utnyttet i kategorisering av fellestrekk til analyser. Empirien fra den individuelle delen har bidratt til innholdet i de kollektive undersøkelsene. Ut fra tanken om å styrke reliabiliteten og videre validiteten i undersøkelsene, har flere grupper behandlet samme tema og samme idèspor. Hver gruppe har hatt to observatører som har gjort lydopptak og videre skrevet logg fra observasjonene. Dette

har jeg kategorisert og generert empiri ut fra.

I hvilken grad funnene er objektive og fri for forutanelser i handling, holdning og i danning av forståelse har vært krevende utfordring. Knyttet til forskningens reliabilitet vil en innfrielse av objektivitetskravet sannsynligvis vært med å styrke verifiseringen i analysearbeidet. Et slikt krav har jeg opplevd som vanskelig å innfri i forbindelse med mellom-menneskelig samhandling. Kriteriet for hva som er bekreftbart, må det naturligvis være intersubjektiv enighet om. Med det alternative begrepet *bekreftbarhet* har jeg utviklet et sammenligningsfokus i forskningsdesignet som har fått betegnelsen «*kommentarer dagbok-empiri mot empiri fra undersøkelser*». De teorier som kommer frem gjennom empiri fra undersøkelsene, har blitt kommentert og diskutert i forhold til dagbokempirien. Denne empiriske forståelsen er også utgangspunktet for den analytiske diskusjonen.

151
Diskusjoner



DEL III

DISKUSJONER

Bølgen – symboliserer en felles
bevegelse mot et annet ståsted.

Sammendrag:

I kapittel 9 blir empirien i sin helhet analysert og satt inn i et vitenskapelig forskningsperspektiv. Her diskuteres og utvikles begreper som danner grunnlag for generering av ny teori.

Kap. 9 Sammenfatninger og diskusjoner

«Ti sed og skikk forandres meget, alt som tidene lider, og menneskenes tro om mange ting. Men menneskenes hjerter forandres aldeles intet i alle dager»

Sigrid Undset, 1915

Det som skiller dette studiet fra annen pedagogisk forskning, er den mellom-menneskelige samhandlingsverdien for utvikling og vekst reflektert i et retrospektivt perspektiv. Avhandlingen har ikke hatt som mål å påpeke hvordan pedagogiske handlinger skal håndteres. Her er det i større grad beskrevet ulike muligheter for elevens utvikling og vekst gjennom mellom-menneskelige samhandlingssituasjoner i relasjonen mellom lærer og elev. Jeg tydeliggjør denne betydningen ut fra elevers selvopplevde handlinger mellom lærer og elev. Elever-, lærere- og skolelederes erfaringer fra denne form for relasjoner har jeg sammenlignet med egne erfaringer nedskrevet i dagbøker dengang jeg var lærer for de elevene som er med i undersøkelsen. Den mellom-menneskelige samhandlingens betydning kan konstateres ut fra de empiriske resultater i undersøkelsene. Også det som konstituerer og hindrer den gode og betydningsfulle samhandlingen kan påvises. Resultatene er beskrevet i et kvalitativt forståelsesrettet perspektiv. Diskusjonen dreier seg om lærerens motivasjon for handlinger i relasjonen til elevene, og i hvilken grad elevene opplevde de kommunikative handlinger som betydningsfulle for deres utvikling og vekst. I diskusjonen blir betydningen av mellom-menneskelig samhandling mellom lærer og elev nært knyttet til utvikling av sosial kompetanse. De personlige, erkjennende prosessene for lærer og elev er et vesentlig innhold i diskusjonen.

Forskning på unike hendelser i forskningsfeltet er som fenomenologiske perspektiver ikke ment å generalisere, men å skape forståelse for det særegne (Van Manen, 1990, Kalleberg, 1996). Selv om dette studiet griper fatt i spesielle hendelser og handlinger innenfor pedagogisk virksomhet, tror jeg at noe av det som kommer frem kan generere hypoteser som gjelder for flere enn den gruppe elever som det her er forsket på.

Empirien synliggjør den mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærer og elev som betydningsfull for utvikling av elevens sosiale kompetanse. Å utvikle sosial kompetanse til personlig utvikling og vekst er et vesentlig målområde i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). I planverkets generelle del omtales sosial kompetanse på følgende måte:

«Opplæringen skal gi god allmenndannelse ved konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som gir overblikk og perspektiv, ved kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig og ved egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (ibid, s. 35)

«Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser» (ibid, s. 40)

Det er vanskelig å finne didaktiske eller pedagogiske konkrete strategier i planverket der det tas sikte på å oppfylle de mål som innebærer personlig utvikling og vekst gjennom sosial kompetanse. I en studie som rettes mot å forstå og ta hensyn til barn og unges kontekstuelle bakgrunn, virker det som om lærere og ledere i skolen forholder seg til sosial kompetanse som implisitte tema i form av krav og forventninger til eleven (Ogden, 1995 a og b). Det arbeides ikke vesentlig målrettet mot å lære og å utvikle sosiale ferdigheter hos eleven. Utvikling av sosiale ferdighetene ser ut til å skje indirekte gjennom undervisningens innhold og organiseringsformer, der det stilles ulike krav og forventninger til elevens rolle i skolen. I en annen studie av atferdsproblemer i skolen - «prosjekt skolen og samspillsvansker»- blir det i en rapport (Nordahl / Sørli, 12 a, 1998) beskrevet sammenhengene mellom mistilpasning / tilkortkomming og skolens faglige og sosiale mål. Ut fra resultatene i studiet fremholder forfatterne at problematferd og sosiale-/emosjonelle vansker ikke bare er et spørsmål om individuell tilkortkomming, men også spørsmål om kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelser som elevene tilbys. Denne personlige utvikling hos eleven ser ikke ut til å være konkret uttrykt i handlingsplaner.

Utviklingen av sosiale ferdigheter og kompetanse gjennom mellom-menneskelig samhandling kan ikke sies å være pedagogisk målrettet i lærerens arbeid i dagens skole, uansett om det gjelder elever som viser problematferd eller ikke. Sosial kompetanse fremstår dermed som en del av en skjult læreplan uten bevisst prioritet i skolens hverdag. Med bakgrunn i utvikling av elevenes

sosiale kompetanse ønsker jeg å sette utvikling av disse læringsprosessene inn i et sosialt læringsperspektiv. Mer presist vil oppmerksomheten bli rettet mot innholdet i de kommunikative handlingene mellom lærer og elev i et mellom-menneskelige læringsperspektiv.

Sosial læringsteori som vitenskapelig teoretisk utgangspunkt

I et kvalitativt forskningsperspektiv, der det i forskningsfeltet dreier seg om å forstå det subjektive læringsutbytte i en sosial sammenheng, virker det logisk å ha den sosiale læringsteorien som betydningsfullt grunnlag for den teoretiske diskusjonen. Sosial læring og betydningen for kognitiv utvikling har, med Albert Bandura, blitt gitt relativ stor oppmerksomhet innenfor pedagogisk forskning. Banduras forskning om sosiale læringsprosesser har siden 1950-årene fått et utvidet innhold. Fra forskning på de sosiale læringsprosessene mellom mennesker, som bl.a. konsentrerte seg om den gjensidige avhengigheten for identitet og selvforståelse, har den kognitive betydningen fått en større vektlegging. En aktuell dimensjon ved Banduras sosiale læringsteori er utvikling av elevens selvtillit og identitet. I læringssammenheng er denne selvtilliten knyttet til handlinger som mestres eller som er forventet å kunne mestres. Graden av selvtillit har sammenheng med menneskenes handlinger og valg av handlinger. Et høyt selvbilde og dermed høy selvtillit og tro på seg selv gir energi til å ta fatt på krevende utfordringer. Dersom selvtilliten og troen på mestring mangler, resulterer dette ofte i handlinger fylt med unnløst. Vi unngår de handlinger som vi tror vi ikke makter, og velger de som vi forventer å kunne gjennomføre (Duesund, 1995, Nissen, 1982). Gjennom imitasjon og modellering har de personlige indre prosesser og de kognitive, affektive og biologiske endringsprosesser vist seg å få en gjensidig betydning for utvikling og vekst. Forskning har vist at det er en klar sammenheng mellom suksessopplevelser, motivasjon og atferdsendring (Bandura, 1977b, Bandura, 1997, Lave / Wenger, 1991).

Et vesentlig aspekt for læringsutbytte gjennom sosial læring er den voksnes betydning som modell for den unge. Ved å observere kan den unge lære hvordan de voksne handler og forholder seg i de ulike situasjoner (Befring, 1994, Magnussen, 1987). Dette leder til en forståelse om at kognitiv utvikling hos den unge i de sosiale læringsprosessene, har et vesentlig innslag av positiv samhandling mellom en signifikant voksenperson og den unge i læringssituasjonen (Stensaasen / Sletta, 1984). Positiv samhandling mellom den signifikante andrepersonen (*læreren*) og den unge (*elev*), fører til en felles relasjon med plass for positive opplevelser av toleranse, respekt og gjensidig tillit. Denne lærings-situasjonen er med på å gi eleven forutsetninger for utvikling av trygghet for

utprøving av kognitive prosesser. Gode relasjoner vil, ifølge sosial- og kognitiv læringsteori, være en motivasjonsfaktor for læring av atferd (Bandura, 1986). I et slikt positivt og behagelig miljø betraktes eleven også som observatør til sosiale samhandlinger. Her observeres i hvilke sammenhenger atferd fører til positive konsekvenser. I det positive sosiale miljøet vil eleven være motivert for atferdsendringer som fører til positive konsekvenser. Fører konsekvensene til negative sanksjoner som en følge av atferd, vil også elevene være motivert for å lære årsaken og i liten grad kopiere utgangspunktet for atferden (Lave/Wenger, 1991, Bandura, 1997).

Empirien fra avhandlingens undersøkelser viser at elevene knytter mye av sin motivasjon for utvikling av egne erkjennelser til lærerens kommunikative handlinger. De betydelige hendelsene forbindes med lærerens mellom-menneskelige samhandling med elevene. Dermed ser det ut for at innholdet i relasjonene mellom lærer og elev får avgjørende betydning for elevens sosial læring og utvikling. Denne sosiale læringen med betydning for personlig og kognitiv utvikling konstitueres i ulike sammenhenger.

To sentrale kontekster for mellom-menneskelig samhandling

Problemstillingen stiller spørsmål om hva som konstituerer den gode samhandlingen. Empirien viser at den gode samhandlingen konstrueres enten i forbindelse med kognitiv læring knyttet til prosjektrettete læringsobjekt eller i emosjonelle og sosiale lærings situasjoner. Ut fra sammenligningene av empirien med det relevante empiriske innholdet i dagbøkene, er det tydelig at den sosiale lærings situasjonen har to klare former for kontekstuelle samhandlingsnivå. Disse nivåene bli betegnet henholdsvis som *strukturerte* og *ustrukturerte* nivå. Det *strukturerte* samhandlingsnivået (se modell 3) tar utgangspunkt i en sosial kontekst preget av samarbeid mellom lærer, elev og læringsobjektet⁴⁸. I denne konteksten er klassens regler, planlagte arbeidsmåter og faglige innhold i forhold til læringsobjektet utgangspunkt for samarbeid i å nå de faglige mål. Denne blir av lærere og skoleledere betraktet som den tradisjonelle strukturen i skolen. I sosiale sammenhenger forbindes ofte *ustrukturen* med sosiale handlinger uten bestemte mål og hensikter. I andre sammenhenger knyttes disse handlingene til uorden og tap av kontroll (Moxnes, 1989). I motsetning til uorden og tap av kontroll blir ustruktur i denne sammenhengen - uten bestemte mål - definert som uttrykk for en utenomstrukturert kontekst fylt av emosjonell mellom-

⁴⁸ Med læringsobjekt menes den felles faglige oppgave som lærer og elev hadde i fokus.

menneskelig samhandling. Denne konteksten bryter med den strukturerte konteksten fordi den ikke prioriterer samarbeid om læringsobjektet som betingelse for samhandling. Konteksten er derimot preget av medmenneskelig nærhet og varme i en læringssituasjon basert på spontane emosjonelle individuelle handlinger og reaksjoner.

Empirien gir en forståelse av at elevens utvikling og vekst skjer i en prosess som veksler mellom en pedagogisk situasjon fylt av struktur og ustruktur. Her får den ustrukturerte konteksten et innhold av emosjonell læring og erkjennende utvikling og den strukturerte konteksten fremmer den kognitive, faglige utviklingen. Ulikheten mellom strukturkontekst og ustrukturkontekst er flersidig.

«*Strukturkontekst*»

I dette avsnittet vil jeg tydeliggjøre hva og i hvilke sammenhenger den gode samhandlingen ble konstituert i den strukturerte konteksten. Samarbeidet om læringsobjektet var i utgangspunktet knyttet til en kontekst preget av skolens tradisjonelle organisasjonsmodell. Det som brøt med den tradisjonelle strukturen var elevenes sosiale - og mangelfulle kognitive forutsetninger i forhold til de tradisjonelle pedagogiske tiltakene i skolen. Det førte til utvikling av en struktur med bestemte meningsfylte koder⁴⁹ gjeldende spesielt for denne alternative klassen. Læringsobjektet ble fokus for mestrings - og suksessopplevelser både faglig og sosialt. Innenfor denne særegne konteksten baserte kodene seg på mellom-menneskelig samhandling relatert til prosjektrettete pedagogiske tiltak. Strukturen førte til elevenes opplevelser av trygghet, interesse, mening og trivsel i en mellom-menneskelig atmosfære.

De tydeligste erfaringene elevene hadde med det tradisjonelle innholdet i skolen var forbundet med ulike former for negative opplevelser. Å forholde seg til læreren i den tradisjonelle betydningen, representerte sosiale og kognitive utfordringer som de hadde problemer med å mestre. Deres reaksjoner bar ofte preg av atferdsproblemer. Elevene gir uttrykk for at de manglet overskudd og motivasjon og deres foresatte på mange måter ikke tilfredsstilte deres behov for nærhet og omsorg og forståelse for hva de følte. Mange opplevde at foreldrene ikke bidro til støtte og hjelp i deres forhold til skolen, og denne likegyldige holdningen bidro til deres utvikling av problematisk atferd. Elevenes forhold til voksne i skolen ble dermed forbundet med negative erfaringer. Elevene opplev-

⁴⁹ Fuglestad, O. L. og Mørkeseth, E. I., (1993): *Kommunikasjon som møte mellom kulturer*. Her definerer Fuglestad *koder* med regler som styrer tilskrivningen av mening - et organisert meningssystem.

de at lærerne, på sin side, tok det som en selvfølge at elevene skulle innrette seg etter skolens krav, og at deres forventninger var å gi utfordringer og krav til eleven uten hensyn til deres sosiale behov. Mange elever oppfattet det mangelfulle forholdet til motivasjon for skolens krav og utfordringer som årsak til deres utvikling til sosiale avvikere og voldelige rebeller i skolemiljøet. Skoledagen var for mange fylt med aggressivitet, vold og skulk.

Innsikt i hva mangel på suksessopplevelser i forbindelse med utvikling og vekst i sosiale læringssammenhenger kan ha av betydning, kan vi hente hos Dale (1989). Her blir det forklart at elever i en kontekst med få suksessopplevelser, ofte mangler psykodynamisk energi. Psykiskdynamisk energi er det som gir overskudd til å konsentrere seg og fordype seg i tanker og refleksjoner. Dale fremhever betydningen av den positive, dynamiske, interaktive relasjonen mellom lærer og elev som energikilde. Her kan eleven få opplevelser av å lykkes og gjenvinne energi. Dersom sosiale opplevelser blir på en slik måte at eleven føler nederlag, er det med på å produsere underskudd av energi og dermed mangelfull opplevelse av den gode selvfølelsen. Varer det over tid at eleven til stadighet opplever nederlag, vil eleven trekke seg ut av samhandlingen. Opplevelsene må - mener Dale - være preget av behag og suksess for å fungere som psykisk energigivende. Elever kan tåle et forbruk av psykisk energi gjennom opplevelsen av nederlag i kortere tid, men da er det en forutsetning at det er et energioverskudd til stede som kan forbrukes (ibid, s. 73). En annen teoretisk tilnærming som belyser virkningen av nederlagsopplevelsen kan vi hente hos Nissen (1982). Å være i nederlagsstemning i sosiale sammenhenger forbindes med utvikling av negativ identitet og lav selvfølelse. I mangel på at sosiale sikkerhetsbehov blir tilfredsstilt, kan den unge bli preget av angst og usikkerhet. I oppvekstmiljøer der identifikasjonspersoner, som normalt fungerer som signifikante voksne, blir fraværende over lengre tid eller ikke tilfredsstiller den unges primære sosiale behov, er det risiko for at den unge beholder en taperidentitet (ibid, s. 32). Her forklares utviklingen av negativ identitet med fravær av grunnleggende behovstilfredstillelse over tid. Barn og unge som utsettes for nedlatende kommentarer, sanksjoner, irettesettende blikk o.l. over tid, kompenserer ofte sin egen reaksjon med en alternativ atferd som oppleves som mestring selv om atferden kan være negativ. Reaksjoner som aggresjon, apatisk atferd og motivasjonsløshet synes å være signal på utvikling av negativ identitet. Barn og unge med taperidentitet gir lettere opp i en læringssituasjon, ikke fordi de kognitive utfordringer gjør vondt, men fordi det gjør mindre vondt å la være å ta utfordringen (ibid, s. 33). I en nyere norsk undersøkelse (Sørli/Nordahl, 1998) ser forskerne sammenhenger mellom problematferd og elevens relasjon til læreren. I elevens søken etter anerkjennelse, tillit og opplevelse av likeverd i

forholdet til læreren, viser det seg at elever med problematferd også har et dårlig og anstrengt forhold til sin lærer. I undersøkelsen konkluderes det med at det er svært vanskelig å beskrive hvordan lærere kan opprette gode relasjoner til elevene, men at dette angår nære personlige og emosjonelle forhold.

Lærerens rådløshet - en medvirkende årsak til strukturen

Det ser ut for at etablering av struktur basert på personlig og faglig mestring og suksessopplevelser, er for elever med sosio- og emosjonelle problemer, nært knyttet til lærerens intuitive handlinger. Som lærer skapte mangelen på støtte og hjelp til å etablere struktur med et innhold utenom det som forbindes med det tradisjonelle i klassen, rådløshet og tvil om mine handlinger. Som tidligere begrunnet, ble mine dagbøker også skrevet for å kunne bearbeide frustrasjoner i forbindelse med hendelser som berørte meg personlig. Ut fra innholdet ser jeg i ettertid klare sammenhenger med mine egne traumatiske opplevelser fra oppveksten. Frustrasjon og tvil om mine pedagogiske handlinger hensatte meg til refleksjon om egen oppvekst og hendelser fra skoletiden. Denne personlige situasjonen var samtidig med på å forsterke den intuitive forståelse for hva innholdet i strukturen konkret måtte favne. Jeg så mangler innenfor det tradisjonelle systemet i skolen som minnet meg om egen oppvekst. Hendelser i lag med elevene trakk frem egne erfaringer fra min elevtid i skolen, og et savn etter ”å bli sett”, få tilfredstilt sosiale behov og suksessopplevelser.

Et studie av i dagbøkene viser at strukturen i skolen som elevene var kjent med, trekker frem minner om en skoletradisjon jeg hadde erfaringer fra. Elevenes sosiale og emosjonelle mangler på tilfredstilte behov tilknyttet læringskonteksten, virket også for mine elever som fremmede verdier i forhold til innhold og organisering. Tvilen om hva jeg skulle gjøre profesjonelt som lærer overfor elevene, søkte jeg indirekte forståelse for gjennom samtaler med min mor og min søster. Her kunne jeg sammenligne min egen og familiens erfaringer – vår felles virkelighet som jeg som lærer kunne overføre til pedagogisk struktur i Verkstedklassen. Dette ga perspektiver på hva elevene kunne ha av behov for sin utvikling og vekst. Jeg antar at min personlige erkjennende prosess som lærer, preget tilnærmingen til elevene både i handling og holdning. Jeg følte et fellesskap som antakelig kan begrunne den empatiske, ydmyke og sensitive koden som utviklet seg i relasjonen mellom meg som lærer og elevene.

En diskusjon om mine personlige prosesser som utviklet seg til en struktur preget av mellom-menneskelig samhandling mener jeg å finne teoretiske holde-

punkter for i deler av Pierce`s (1877) filosofi. Pierce blir betraktet som pragmatisk der han gir uttrykk for at hver enkelt av oss, i søken etter forståelse, retter blikket med sensitiv oppmerksomhet mot sosiale hendelser som vi er en del av. De sosiale impulser og signaler vi mottar i kommunikasjon med andre, blir sammenlignet med våre tidligere erfaringer. Det bringer oss til en subjektiv søken etter forståelse av virkeligheten ut fra at vi kan se sammenhenger, hendelser og virkninger og videre trekke lærdom ut fra sammenligningene med egne erfaringer. Dermed blir Pierce`s filosofi om vår søken etter forståelse gjennom impulser og signaler i kommunikasjonen med andre, et bidrag til vitenskapelig utvikling.

I følge Pierce er det «tvilen» i oss som driver oss til ny forståelse. Tvilen er en urotilstand som vi ønsker å bli kvitt. Å lete etter svar på det vi er i tvil om, driver oss frem til nye erkjennelser. I motsetning til tvilen er «troen» en hviletilstand. Troen gjør oss stabil og statisk i en tilstand fylt med behag, men mangler drivkraften i søken etter ny og utviklende forståelse. Noen mennesker som blir hensatt i frustrasjon og forvirring, vil søke løsninger i sin tro på strukturerte løsninger. Dette er ofte mennesker som har sterk behov for å etablere struktur innenfor etablerte kjente koder og kontekster og blir forbundet med dogmatisme. Dogmatikeren vil, når den tradisjonelle konteksten trues, søke å etablere struktur innenfor den etablerte tro på kjente løsninger (Moxnes, 1989). Pierce påstår at tvil og tro er to dynamiske, gjensidig avhengige element i en utviklende prosess frem til ny viten:

«Doubt is an uneasy and dissatisfied state from which we struggle to free ourselves and pass into the state of belief; while the latter is a calm and satisfactory state which we do not wish to avoid, or to change to belief in anything else. On the contrary, we cling tenaciously, not merely to believing, but to believing just what we do believe.»

Thus, both doubt and belief have positive effects upon us, though very different ones. Belief does not make us act at once, but puts us into such a condition that we shall behave in some certain way, when the occasion arises. Doubt has not the least such active effect, but stimulates us to inquire until it is destroyed. This remind us of the irritation of a nerve and the reflex action produced thereby; while for the analogue of belief, in nervous system, we must look to what are called nervous association -- for example, to that habit of the nerves in consequence of which the smell of a peach will make the mouth water» (Pierce, 1877)

Ut fra Pierce`s filosofi mener jeg å se sammenhengen mellom mine frustrasjo-

ner i søken etter forståelse i samhandling med elevene, og hva dette kan ha av bidrag til ny vitenskapelig forståelse. Tvilen var med å drive frem avgjørelser basert på en overbevisning ut fra egne erfaringer i livet. Pierce mener at sosial forståelse blir skapt gjennom sosiale impulser i situasjonsbestemte sammenhenger. Det innebærer - i følge Pierce - en sensitiv og ydmyk og oppmerksom observasjon på de kommunikative signaler i relasjonen til omgivelsene. Denne kommunikasjonsformen betegnes som semiotisk. En definisjon av semiotisk kommunikasjon innebærer en interaksjon der det produseres utvekslinger av meninger gjennom kommunikative signaler. Her tenkes det på partenes opptatt-
het av hvordan ytre tegn, ord og handlinger eller sammensetninger av disse kan være med på å gi meningsinnhold.

Jeg ser en sammenheng mellom «tvilen» og den sensitive oppmerksomme observasjonen jeg ga samhandlingen med elevene. Elevenes kommunikative signaler ble viktige holdepunkter i min prosess for å forstå mine handlinger og å respondere på en innsiktsfull og tilfredsstillende måte i forhold til elevenes behov. I denne sosiale sammenheng mener Pierce at vi - gjennom tvilen som drivkraft - er sensitiv observant på alle signaler som kan bidra til forståelse av årsak og virkning i bestemte situasjoner. Semiotisk kommunikasjonstradisjon har fått ulikt forskningsfokus (Fuglestad, 1993, Høgmo, 1998, Qvarsell, 1994, Marton, 1998). I den semiotiske tradisjonen er det nær sammenheng mellom kultur og kommunikasjon. De meningsbærende tegnene og signalene kan bli uttrykt på forskjellig vis, alt fra talemåte og skrift, bilder, arkitektur eller personlig uttrykk med valg av klær og væremåte o.l. Alle tegn som medlemmene av en kultur kan tilskrive en mening, har en kommunikativ verdi (Fuglestad, 1993).

Sett fra et semiotisk synspunkt kan problemer i kommunikasjonen være uttrykk for kulturelle ulikheter mellom parter i en sosial relasjon. Og det motsatte er tilfelle dersom partene forstår hverandre. I sosiale interaksjoner blir det - i et semiotisk perspektiv - lagt vekt på å konstituere et sosialt fellesskap. Innenfor denne tradisjonen spiller interaktørens analyse av den opplevde kulturelle konteksten en hovedrolle. Her - mener Fuglestad (1993) - er det et spørsmål om hvordan partenes personlige historie og kulturelle bakgrunn «svingar med» (ibid, s. 10) i meningsproduksjonen. I dette kommunikative, semiotiske perspektivet ser jeg sammenheng mellom min forståelse av mitt kulturelle fellesskap med elevene, og utviklingen av «koden» som lå innenfor strukturen i klassen. Koder i et kulturelt fellesskap inneholder de regler som styrer tegnene til mening. En kode kan defineres som meningssystemet tegnene er organisert i (ibid, s. 14). Koden blir dermed en nødvendighet og oftest en del av den tause kunnskapen som inngår i en kommunikasjon for å forstå budskapene.

Her er det presentert flere sider ved en filosofisk teori som kan være med på å begrunne den bestemte strukturen som rådløsheten drev frem i forhold til de pedagogiske handlingene. Tvilen ble drivkraft til å søke forståelse, og den semiotiske kommunikative formen tydeliggjorde tegn og signaler til meningsfylte handlinger og forståelse av min egen og elevens atferd.

Empati og suksessopplevelser innenfor strukturen

Min samhandling med elevene ga innsikt i at deres behov var blandet av sosiale, emosjonelle og personlighetsutviklende faktorer. Refleksjonene som er notert i dagbøkene, viser perspektiver på at jeg forsøkte å handle ut fra en forståelse om at det var en sammenheng mellom manglende utvikling av identitet og selvfortåelse og motivasjonen for kognitiv utvikling. Dette ga seg utslag i handlinger der jeg forsøkte å ta hensyn til dette i arbeidet som lærer. Handlingene kan antagelig bare fragmentarisk sies å være tilknyttet teorier om utvikling og vekst. Mye av innholdet i de pedagogiske tiltakene betrakter jeg som flersidige der deler av utviklingspsykologiske, sosiologiske og pedagogisk / didaktiske teoretiske tilnærminger kan bidra med utvikling av forståelse gjennom en vitenskapelig diskusjon. I den mellom-menneskelige atmosfæren som preget samværet, fikk jeg kjennskap til elevenes sosiale situasjon i heimen, forholdet til skolen, til læring og interesseområder. Dette ga meg muligheter for respons i forhold til forståelse for hva elevene hadde av behov i forhold til engasjement om læringsobjektet. Empirien fra de kvalitative undersøkelsene har et innhold som viser at lærerhandlingene var med på å konstituere en struktur fylt med empati og nærhet i forhold til elevene. I samhandling med elevene ble det lagt vekt på at mine ærlige hensikter var å formidle seriøse og omsorgsfulle signaler i ord og handlinger. Dette var sannsynligvis intuitive moralske handlinger ut fra respekten for elevenes sosiale kontekst.

Å bry seg om den andres vè og vel, mener Vetlesen (1994), dreier seg om vår moralske, empatiske evne til å være vår overfor *hvordan* andres vè og vel er avhengig av våre handlinger. Vetlesens moralsk-filosofiske tilnærming fremhever en empatiske moral som ikke først og fremst dreier seg om intellektet. I hans filosofiske forståelse dreier den empatiske evnen seg om å synliggjøre for oss selv og andre at vi befinner oss i en moralsk situasjon som er relevant. I denne situasjonen blir det tydelig vist en bevissthet om at andres opplevelse av trygghet og velbefinnende er relevant for utfallet:

.....vi kan ikke meningsfylt vise respekt, vise omsorg, tilkjenne rettigheter, handle ut fra riktige maksimer i kantiansk ånd, hvis vi ikke først har blitt oppmerksomme på at vi befinner oss i en moralsk situasjon, at det som skjer er moralsk relevant, at det som skjer gjør at den andres rettigheter eller vè og vel på en eller annen måte står på spill. Vi må først se at vi står i en moralsk situasjon før, alle disse mer intellektuelle ytelsene og overveielsene kan komme i gang.» (ibid, s. 90)

Mine handlinger som lærer viste en ikke-likegyldighet for elevens reaksjoner. Dagbøkene viser at tiden ble utnyttet til suksessopplevelser i en mellom-menneskelige, kommunikativ kontekst. Den gode stemningen var et bidrag til å tilføre psykodynamisk energi (Dale, 1989, s.77) hos eleven. I sammenheng med en moralsk - empatisk forståelse ble den mellom-menneskelige konteksten en relevant situasjon for å skape energi for elevene i samarbeidet om læringsobjektet. De involverende prosessene er tydelige der jeg som lærer gjennom handlinger viser engasjement over lenger tid, i den hensikt å skape et varmt og trygt forhold til eleven. Elevene ga uttrykk for at deres personlige behov ble ivaretatt i opplevelse av autonomi og som verdige påvirkere til skoledagens innhold i samhandling med læreren. Sørliie/Nordahl (1998) påpeker at det er svært vanskelig å beskrive hvordan lærere kan opprettholde gode relasjoner til elevene. Ut fra undersøkelser viser det seg bl.a. at elever med atferdsproblemer utvikler en *positiv atferdsendring* dersom læreren vektlegger dialog eller samtaler i planlegging av fellesaktiviteter i undervisningen (ibid, s. 265).

Oppbygging av positiv identitet blir dannet i en prosess der grunnleggende behov blir tilfredsstilt. Nissen (1983) mener at lærerens varme og følelsesmessige engasjement er en medvirkende drivkraft bak elevens motivasjon for lyst til å lære. Det er lærerens evne til involvering som er bestemmende for om læringsobjektet blir interessant å investere konsentrasjon til. For mange elever blir ikke faget interessant dersom de ikke har et godt forhold til læreren. Fordi - mener Nissen - tydeliggjøring og utvikling av identitet gjennom personlig involvering, har avgjørende betydning for elevens motivasjon og for engasjement og innsats om læringsobjektet, vil disse identitetsprosessene være viktige *før* elevens kunnskapsfaglig oppmerksomhet (ibid,s. 43).

Involvering og respons i forhold til elevens sosiale kontekst i et identitet-sutviklende perspektiv var i mitt tilfelle intuitive interaktive handlinger mellom lærer og elev. I den ydmyke og sensitive observasjon av de semiotiske, kommunikative signalene forsøkte jeg å finne årsak og virkning av elevenes prob-

lematiske atferd. Jeg mente å kunne se denne atferden i sammenheng med deres negative identitet. Involvering gjennom mellom-menneskelige handlinger ble en veg i forsøket på å skape meningsfulle stunder der vi i fellesskap kunne få tak i udekkede behov hos eleven. Dette ble bevisst forsøkt gjennomført innenfor en målrettet struktur omkring læringsobjektet. I en større helhet ble involveringen i elevens forutsetninger for sosial og kognitiv læring en del av en helhetlig pedagogisk forståelse for elevens utvikling og vekst. De interaktive handlingene innenfor den mellom-menneskelige konteksten var knyttet til en variasjon over ulike pedagogiske handlinger, enten i samtale, i konkrete oppgaveløsninger eller fysiske handlinger i forhold til læringsobjektet. I forbindelse med disse didaktiske handlingene mener jeg den konfluente⁵⁰ helhetstenkningen innenfor pedagogisk teori kan bringe inn teoretisk innsikt. Betydningen av den mellom-menneskelige konteksten kan relateres til involverende og konfluerende pedagogikk.

Konfluent pedagogisk grunnsyn fanger de intellektuelle, de emosjonelle og psykomotoriske sidene i utviklingsprosessen (Grenstad, 1990). Konfluent pedagogikk bygger på at hvert menneske er særegent ut fra sine behov, men også sine ressurser. Ut fra sine pedagogiske og didaktiske tiltak gir læreren hjelp og støtte i frigjøringen av elevens talent og iboende ressurser for personlig utvikling av identitet, selvfølelse og kognitiv utvikling. Dermed tar konfluent pedagogikk hensyn til både de kognitive og de emosjonelle sidene ved elevens utvikling. Nøkkelbegrepet i konfluent pedagogikk er begrepet «awareness» (Walle-Hansen, 1999). I denne sammenhengen vil jeg definere begrepet inn i lærerens ydmyke og sensitive observasjon av elevens reaksjoner og handlinger. Dette dreier seg om at læreren i tillegg til å bidra til å støtte elevens kognitive prosesser, også er opptatt av hvordan eleven opplever sin eventuelle mestring og utvikling av selvfølelse og identitet. Walle-Hansen (1999) mener den følelsesmessige medlæringen blir - innenfor konfluent pedagogisk teori - sett på som like viktig som intellektuell, kunnskapsmessig læring. Hun mener den følelsesmessige delen i læringsprosessen refererer til hvordan et barn eller en voksen føler for å lære, hvordan vedkommende opplever selve læringsprosessen og hva eleven føler etter at prosessen er avsluttet. Den kognitive delen av læringsprosessen refererer til den intellektuelle prosessen hos individet (ibid, s.190).

Begrunnelsen for at den konfluente pedagogiske tradisjonen fanger mye av de mellom-menneskelige og faglige handlingene mellom lærer og elev i Verksted-

⁵⁰ Konfluent viser til det latinske begrepet *confluere* - å flyte sammen.

klassen, er vekslingen mellom den mellom-menneskelig kontekst og den målrettede strukturen rettet mot læringsobjektet. Konfluent pedagogikk har med sitt våre, kommunikative samhandlingssyn en kognitiv og en sanselig side som integrerer logisk fornuft og følelser. Walle-Hansen (1999) og Grenstad (1990) mener denne form for elevtilpasset pedagogikk er meget utfordrende for læreren, og vil ikke lykkes dersom elevens personlige og faglige forutsetninger ignoreres ut fra det faktum at de er følende og tenkende mennesker.

Samarbeid om læringsobjektet - et bidrag til suksess innenfor strukturen

Innenfor den nære samarbeidende strukturen om læringsobjektet i Verstedklassen, var det en målsetting at elevene skulle oppleve suksess. Organisering av skoledagen, der jeg som lærer var sammen med elevene i samarbeidet om læringsobjektet det meste av tiden, ga grunnlag for innsikt til hva som var nødvendig for å tilfredsstille spontane behov i elevens personlige og faglige utvikling. Ut fra det utviklede kjennskapet til elevens ulike behov, fant jeg det rimelig at de pedagogiske- og didaktiske løsninger ble prosjektorientert. Jeg forventet at prosjektopplegget skulle gi suksessopplevelser og overskudd til tverrfaglige innsats og motivasjon. Samarbeidet utviklet min forståelse for at elevene legitimt skulle være med i planlegging av arbeidsmåtene i forhold til læringsobjektet. Planleggingsprosessene sammen med elevene tydeliggjorde også det nødvendige innholdet av tverrfaglig teori knyttet til læringsobjektet. Organiseringen av Verkstedklassen skapte dermed en struktur som var utradisjonell i forhold til det elevene oppfattet som normalt. Klassen hadde en lærer i alle fag hele uka. Dette innebar en sosial læringssituasjon der lærer og elev kunne være nært knyttet til et samarbeid om et læringsobjekt over lengre tid. Når det innenfor denne organiseringen var etablert en mellom-menneskelig kontekst, ble prosessene frem til suksessopplevelser om læringsobjektet en katalysator for både faglige og personlige behov.

Tiller (1995) mener at den gode skole tar hensyn til elevens erfaringer som bringes inn i den pedagogiske situasjonen, slik at denne personlige, unike kunnskapen og erfaringer kan få didaktisk betydning i tilnærmingen til et felles lærestoff. For å nå elevens erfaringer og forutsetninger må læreren ta hensyn til elevens reaksjoner, forslag og undringer, og la det blir viktige bidrag til den didaktiske utformingen (ibid, s. 39 - 62). En hjelp til å bringe inn en vitenskapelig forståelse til den nære sosiale læringssituasjonen synes nærliggende å definere innenfor *mesterlæring* eller *situert læring* (Lave & Wenger, 1991, Lave, 1999, Nielsen/Kvale, 1999, Dreyfus/Dreyfus, 1999). Innenfor håndverk og yrkesfa-

gopplæring har mester -/og sven⁵¹ - relasjonen vært i den tradisjonelle læringsformen i århundrer. Læringsformen er sterkt knyttet til den sosiale læringstradisjonen der mester og sven var sammen om læringsobjektet som lå innenfor faget som skulle læres. Sennen var mesterens «hjelper» der han etter hvert gjorde seg kjent med tradisjonene, kulturen og de faglige utfordringer læringen innebar. Etter hvert som sennen «mestret» flere utfordringer, nærmet han seg en fullverdig og - etter hvert - likeverdig kompetanse i forhold til mesteren. I denne lærings situasjonen lå det muligheter for at mester og sven ble kjent med hverandre. Mesteren hadde muligheter til å bli kjent med sennens evner og forutsetninger, sennen kunne bli innlemmet i mesterens personlige og faglige evner. Her var det muligheter for utvikling av identitet knyttet til et håndverk. Gjennom faglig, kulturell og sosial påvirkning lå det også en mulighet for personlig utvikling. Den praktiske oppgaven utløste en personlig interaksjon mellom mester og sven. I skolen har vi ikke vesentlig tradisjon for denne yrkesfaglige læringsformen. Skoletradisjonen er av mer formell akademisk karakter. På mange områder har «mester-/sven- læringen» de seneste tiår fått sin renesanse innenfor pedagogisk forskning (Lave&Wenger, 1991).

Ideen om læring i forbindelse med en situert læringsoppgave (læringsobjekt) er at tilegnelsen av den praktiske, kognitive og personlige kompetanse skjer der sennen (eleven) tar del i de praktiske hendelsene sammen med mesteren (læreren). Lave & Wenger (1991) beskriver at dette er læring som ideelt sett skjer gjennom legitim, perifer deltakelse i et praksisfellesskap: «*Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent*» (*ibid*, s. 35).

Jeg vil i fortsettelsen knytte konteksten mellom-menneskelige verdier til den situerte læringsstrukturen i Verkstedklassen, der lærer og elev samhandlet om læringsobjektet. Empirien fra undersøkelsene viser at den situerte konteksten læreren og eleven var sammen om, ga et sterkt bidrag til faglig og personlig motivasjon. Involveringen i samarbeidet skapte verdighet og autonomi. Suksessopplevelsene motiverte for elevens psykodynamiske overskudd som resulterte i engasjement i felles planlegging av læringsinnholdet. Planleggingen innebar arbeidsmåter og faglige innhold. Empirien viser at fellesskapet var med å utvikle trygghet og trivsel. I denne konteksten - fylt med suksess og mentalt overskudd - ble det legitimt å legge et strukturert strategisk innhold i samarbeidet om læringen. Som lærer kunne jeg - ved å synliggjøre den nødvendige

⁵¹ I litteraturen blir ofte sven og lærling tillagt samme betydning. *Sven* er - innenfor yrkesfaglig opplæring - knyttet til håndverksutdanning og *lærling* er knyttet til fagopplæring der fagarbeideren har ansvaret for lærlingens fagutdanning. Her blir sven brukt fordi *mestertittelen* er knyttet til håndverksfag.

kompetanse for utøvelse av bestemte fagmessige handlinger i lag med elevene - påvirke til engasjement og motivasjon gjennom at elevene fikk innsikt i hva som var forventet for å holde ved like og å utvikle suksess. Dette gjaldt både elevenes evne til samarbeid og personlige sosiale væremåte overfor medelever og lærer. I en slik arrangert deltakerutvikling gis det rom for medlæring. Lave & Wenger (1991) hevder at slike strategiske eller arrangerte læringsløp beveger seg fra en tilrettelagt, legitimt perifer deltakelse til full deltakelse både hva erfaringer gir av handlingsdyktighet, men også sosial kompetanse. Ifølge Lave & Wenger (1991, s. 32-33) kan mesterlære også knyttes til andre bestemte situasjoner der læringsprosessen foregår. Her ser jeg begrunnelse for å hevde at bestemte læringssituasjoner gir rom for utvikling av nærliggende fag knyttet til læringsobjektet. Dagbøkene viser nær sammenheng mellom praktiske og teoretiske - didaktiske handlinger. Konsentrasjonen om fag fikk medlærende effekt for den sosiale utviklingen. Denne sosiale læringsprosessen blir legitim og relevant innenfor den situerte læringsforståelsen. Denne bestemte situerte lærings-situasjonen inkluderer eleven på en naturlig måte fra å være en legitim perifer deltaker, til å bli en aktiv deltaker i en sosial virkelighet. Det er i dette perspektivet at mesterlæring som begrep - med læreren som både faglig og sosialt forbilde - kan gi grunnlag for personlig og sosial utvikling. Den sosiale kompetansetilegnelsen - mener Lave & Wenger (1991) - sikres ved at deltakerne har legitim subjektiv forhandlingsrett og innflytelse i et skiftende læringsløp de er en del av (ibid, s. 33-34, 49 -51).

Den situerte læringssituasjonen leder meg til forståelse for at her ligger det en verdi for utvikling i lærerens semiotiske kommunikasjonsevne (Pierce, 1877). Slik jeg ser den samhandlende konteksten, blir det vesentlig at læreren er sensitiv observant på signaler som kan utnyttes til elevens utvikling og vekst. Den nære og mellom-menneskelige stemningen i samarbeidet om læringsobjektet gir mulighet for spontane, didaktiske løsninger konstruert i forhold til elevenes behov. Rasmussen (1999) knytter situerte «øyeblikkshandlinger» til mesterens undervisning overfor svennen. Han mener at praktikerens (mesterens) har flere faktorer å forholde seg til. Lærings-situasjonen der elevens sosiale kontekst i form av verdier, normer, moral, læreplaner, lovgivning er viktige faktorer for lærings-situasjonen, blir teorien bare en del av læringsverdien (ibid s.169). Rasmussen mener at praktikerens handlinger er i høyere grad opptatt av elevreaksjoner i situasjoner som er vanskelig å forutse, men som utfordrer lærerens spontane intuisjon. Knyttet til Verkstedklassen, og den situerte læringskonteksten, ble det vesentlig for elevens utvikling og vekst at jeg som lærer handlet intuitivt og spontant uansett om det gjaldt kognitive eller sosiale lærings-situasjoner.

Oppsummering

I en klasse med få elever og sosio-emosjonelle behov, fikk konteksten et preg av sosial læring. Læreren knyttet sine handlinger til elevens behov. Ut fra ydmyk og sensitiv observasjon av elevenes atferd ga dette veiledende utgangspunkt for pedagogiske og didaktiske tiltak i en prosjektrettet undervisning. Det empatiske og mellom-menneskelige innholdet i samhandlingen var med og dannet en struktur der lærer og elever i fellesskap samarbeidet om læringsobjektene. Denne felles nærheten til læringssituasjonene førte til at læreren observerte elevenes reaksjoner og spontant tilpasset sine handlinger til elevenes behov. I denne konteksten fikk eleven suksessopplevelser som medvirket til motivasjon for samarbeid. De strukturerte prosessene i Verkstedklassen var forbundet med trivsel, interesse og meningsfullhet i forhold til måloppnåelse. Dette kan knyttes opp mot den sosiale situasjonen som bidrag til å nå de objektive læringsmål. Bestemte prosjekt hadde målinnhold som skulle bringe elevene til kognitiv forståelse gjennom suksessopplevelser og mellom-menneskelig samhandling som medvirkende middel for å skape motivasjon og interesse.

«Ustrukturkontekst»

Dagbøkene viser at det mellom-menneskelige innholdet fylt med nærhet og varme ble tydeligere i den ustrukturerte konteksten. Min mentale omsorg i forhold til elevene fikk i større grad betydning for et økende innslag av emosjonelle og kommunikative handlinger. Det skjedde en markert overgang fra at det ble lagt vekt på et strukturert og målrettet fagfokus, til en oppmerksomhet knyttet til elevenes atferd i samhandling med meg som lærer og elevene seg i mellom. Når den følelsesmessige atferden i gruppen fikk betydning for de sosiale handlinger, der tiden ble utnyttet til å gjenspeile følelser - fordi det oppleves som nødvendig og nyttig, bevegde gruppen seg bort fra sosioprosessen og inn i psykoproessen. Den endringsprosessen de var i, betegner Moxnes (1989) som psykoproess. Psykoproessen er nær det motsatte av sosioprosessen. Hvis gruppen ikke har fokus på klare mål i sine handlinger, men aksepterer et uttrykt følelsesmessig engasjement i sosialt samvær, blir prosessene definert innenfor såkalte terapigrupper eller sensitivitetsgrupper (ibid, s. 27). Her blir den individuelle sosiale kontekst, erfaringer og verdier betydningsfull for innholdet i gruppeprosessen. Det kan forstås som en forutsetning for et positivt utbytte av psykoproessen:

«Hvis man i tillegg unngår alle forsøk på å nå frem til en konklusjon, forventer store individuelle forskjeller både når det gjelder idèer og følelser, og aksepterer, ja, foretrekker sterke følelser som godt og nyttig materiale i gruppeprosessen, da har vi en gruppe med samværsformer som kjenner tegner psykogrupper» (ibid, s. 26).

Det kan ikke sies at overgangen til den ustrukturerte psykoproessen i Verkstedklassen var preget av et bevisst positivt engasjement fra elevene. Empirien viser at den etablerte strukturen ble påvirket av elevenes følelser. Det målrettede arbeidet i prosjekter og samarbeid om læringsobjekter utløste også fokus på følelser i den tette og nære sosiale konteksten som vi befant oss i. For elevene ble den emosjonelle læringssituasjonen bevisst når læreren, gjennom de nære og varme mellom-menneskelige handlingene, kommuniserte med elevene i den psykodynamiske konteksten⁵². Jeg har grunn til å mene at for mange elever i Verkstedklassen ble svekkelsen av strukturen som de var fortrolig med en stressende faktor. Elevene utagerte problematisk atferd og brøt avtaler som var inngått som uttrykk fordi den følelsesladede stemningen ble for vanskelig å mestre.

⁵² I forbindelse med Modell 4 forklares konstitueringen av mellom-menneskelige samhandling i den ustrukturerte konteksten.

Det kan virke som om forflytningen inn i en emosjonell situasjon ble forbundet med angst og utrygghet. Den utagerende atferden kan også sees i sammenheng med elevenes frykt for å miste en kilde til psykodynamisk energiproduksjon (Dale, 1989, s. 77). Den strukturerte empatiske stemningen hadde fremmet trygghet og trivsel i en uformell kommunikasjon i en mellom-menneskelige kontekst. I kombinasjon med meningsfylte situerte praktiske handlinger, ble dette et samarbeid som ga suksess og kilde til psykisk overskudd. Endringer av denne konteksten skapte sannsynligvis angst og utrygghet som elevene uttrykte i negativ atferd⁵³.

Elevenes psykoatferd kan sees i sammenheng med negativ identitet (Nissen, 1983, s. 32). Elevene kom fra livssituasjoner med underskudd på tilfredstilte behov, til en begynnende forandringsprosess preget av tilfredshet og behag. Når strukturen ble truet, kom frustrasjonen og angsten for en gjeninnføring av en erfart og belastende emosjonell stemning preget av følelser og negativ oppmerksomhet. For mange ble den emosjonelle stemningen forbundet med negativ erfaring der reaksjonene var kjente. Ofte ble det synlig i form av problematisk atferd fylt med aggresjon, mobbing, vold, fravær o.l. Det kan tyde på at strukturforandringen til ustruktur var for noen av disse elevene en regressiv utviklingsprosess (Magnussen, 1987).

En nyere undersøkelse på prosesser i små elevgrupper (Boyesen, Bru, 1997) kan gi innsikt i betydningsfulle psykososiale faktorer i forbindelse med elevens emosjonelle utfordringer og eventuelle problemer. Elever i små klasser (antall under 20 elever) er mer knyttet til lærerens handlinger og til hverandre, og utvikler også relasjoner til læreren i større grad enn i store klasser. I små klasser er det større grad av empati og emosjonell varme mellom elevene og mellom lærer og elever. Undersøkelsen fremhever, mellom annet, at det ikke kan påvises at det er større grad av positive relasjoner i små klasser, men at de tette og nære relasjonene muliggjør utløp for komplekse og individuelle emosjonelle problemer. Selv om tilknytningen til læreren og medelevene er større og i større grad empatisk enn i store grupper, vil frustrasjonene og den eventuelle utryggheten i forhold til de emosjonelle handlingene skape distanse i de sosiale situasjonene.

Slik jeg kan forstå mangelen på forventet positive relasjoner i små klasser, kan dette ha sammenheng med tydeliggjøring av individuelle emosjonelle problemer. Den nære og varme empatiske stemningen fremmer muligheter for utløp

⁵³ Psykoatferd vil jeg definere som atferd knyttet til den enkeltes reaksjoner og handlinger i psykoproessen.

av emosjonelle problemer. Reaksjonene og handlingene kan knyttes til angst og usikkerhet og dermed en tydeliggjøring av psykoatferd. Boyesen /Bru (1997) gir dermed støtte i antakelsene om at psykoprosesser ikke kan sies å være umiddelbart forbundet med positiv innstilling til at prosessen fremmer utvikling og vekst. Det er en utfordring for læreren å handle kompetent i relasjon med elevene der den empatiske samhandlingen gir elevene et personlig læringsutbytte (Boyesen/Bru, 1997). Med dette forstår jeg at mennesker i psykoprosesser er avhengig av bevisste og kompetente ledere som forstår hva som skal til for å endre psykoatferd til en utviklende atferd for gruppedeltakerne.

Psykoatferd i psykogrupper kan være former for individets *flukt* (Moxnes, s. 27) fra å måtte beskrive en følelsesmessig stemning. Denne flukten, oppleves av de som er i psykoprosessen, som en uhensiktsmessig situasjon som sees som viktig for å oppnå målbare resultat. Flukten har i disse tilfellene sammenheng med angst og usikkerhet forbundet med mangel på struktur. Det kan også være en flukt fra emosjonelle sider ved seg selv som er forbundet med lav selvfølelse eller negativ identitet. Jeg mener å se sammenhenger mellom de elevene som opplevde psykoprosessene som vanskelige å forholde seg til først og fremst tilknyttet ubearbeidet identitetsutvikling og lav selvfølelse.

Mellom-menneskelig kontekst i psykoprosessen - en del av ustrukturen

Empiri fra undersøkelsene og fra innholdet i dagbøkene gir ikke grunn til å tro at mellom-menneskelig samhandling i ustrukturerte psykoprosesser i klassen forbindes med vanlige lærerhandlinger. I et retrospektivt perspektiv gir de tidligere elevene uttrykk for at den gode mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærer og elev, der nærhet og varme var en naturlig del av konteksten, har hatt selverkjennende betydning i deres forhold til egne barn. Lærere og skoleledere betrakter den mellom-menneskelige atmosfæren som en viktig del av den terapeutiske prosessen som var til stede i Verkstedklassen. De kommunikative handlingene som fant sted i denne varme og nære konteksten, der læreren også ivaretok elevenes integritet, mener denne gruppen har grunnleggende betydning for utvikling av elevenes identitet og selvforståelse.

Dagbøkene beskriver den ustrukturerte psykoprosessen i Verkstedklassen med et innhold preget av emosjonell utvikling. Relasjonene mellom lærer og elev i et emosjonelt læringsperspektiv ser ikke ut til å være forbundet med lærerens profesjon. Ut fra resultatene i undersøkelsen dreier det seg om lærerens individuelle intuitive handlinger i den hensikt å utnytte prosessen til emosjonell læ-

ring og utvikling. Lærere og skoleledere mener at slike handlinger er betinget av den enkelte lærers iboende kompetanse i å våge å være i en emosjonell lærings situasjon. Det kan videre se ut som om at lærere i større grad har tradisjon for å unngå psykotilstandene, eller unnviker ustrukturen, for i stedet å holde fast på den tradisjonelle strukturen. Dette blir gjort selv om årsakene til «strukturbrudd» er knyttet til elevens følelsesmessige reaksjoner. Dette skjer fordi det ikke er tillagt lærerens profesjon å involvere seg i og på den måten utsette seg selv for følelsesmessige og mentale belastninger.

Oppsummering

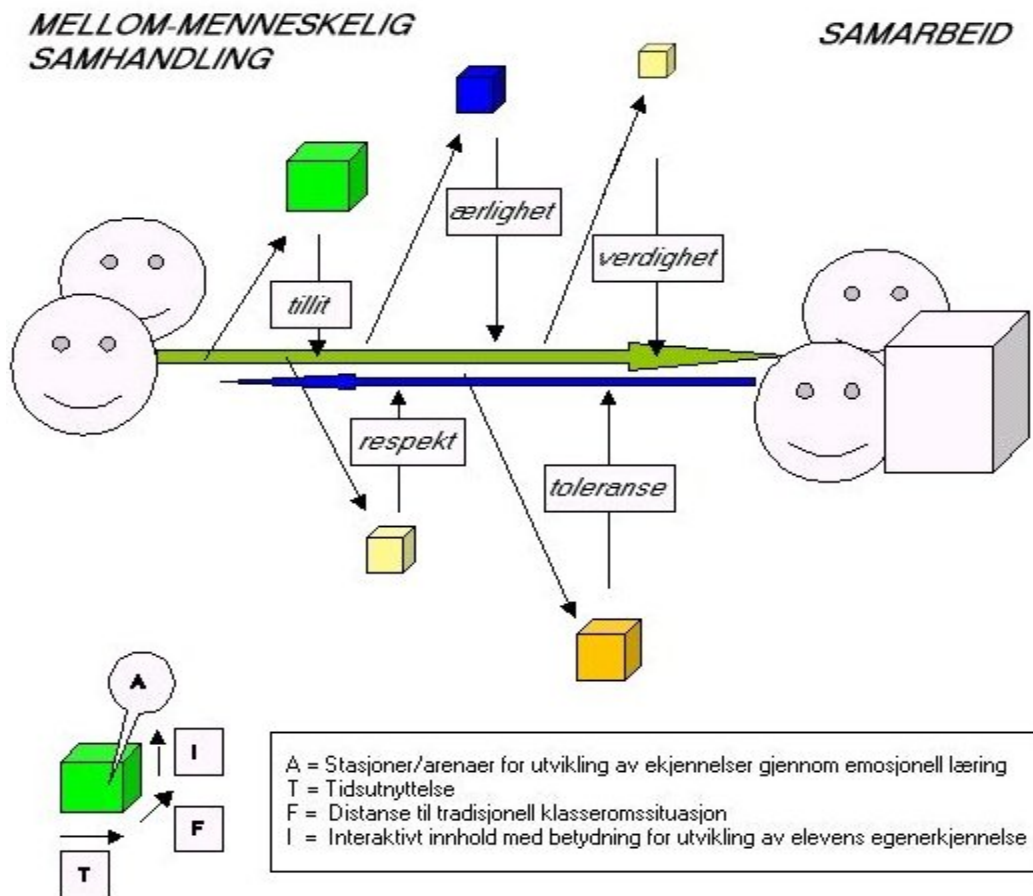
Den empatiske strukturkonteksten i samarbeidet om læringsobjektet førte til en atferd preget av følelser. Den trygge stemningen ga elevene tillit til å gi uttrykk for sine personlige, utviklingsmessige behov. Konteksten fikk et endret innhold og ble erstattet med en ustruktur. Følelser og personlige, erkjennende behov fikk etter hvert en prioritet i samværet mellom lærer og elev. Den mellommenneskelige samhandlingen fikk et større innhold av nærhet og varme, og den sosiale lærings situasjonen i samarbeidet om læringsobjektet ble erstattet med et emosjonelt læringsinnhold. Ustrukturen ble utløst med elevenes atferdsendring der følelsesmessige reaksjoner ble tydelige i samhandlingen. Utvikling av egenforståelse og innsikt i egne reaksjoner og handlinger i samhandling med andre fikk en erkjennende betydning for elevene.

Vekslingen mellom struktur og ustruktur

I løpet av skoleåret var det perioder at ustrukturen var dominerende. Skoletiden ble ofte utnyttet til psykoprosesser der mellom-menneskelige uformelle handlinger fikk dominerende plass. Empirien viser at psykoprosessene var grunnleggende viktig for etablering av selverkjennelse hos eleven. Dette var også nødvendig for at elevene i etterkant utviklet en hensiktsmessig atferd og motivasjon for en struktur rettet mot kognitiv læring i samarbeid om læringsobjektet. Begrunnelsen for å la ustrukturen, og dermed elevenes psykoatferd, få en dominerende plass i det pedagogiske arbeidet, var elevenes forstyrrelse av strukturen i klassen. Vi ble alle hensatt i en psykostemning som ble prioritert seriøst i mine handlinger som lærer. Dette ble en psykoprosess (Moxnes, 1989) som utviklet seg til emosjonelle læringsprosesser der følelser og kommunikative reaksjoner fikk dominerende plass i elevenes læring.

Det er alminnelig anerkjent at grunnleggende behov må være tilfredsstilt for at individet skal kunne utvikle et sunt og godt forhold til seg selv og andre. For elever med sosiale- og emosjonelle problemer er det tydelig at flere elever har mangelfull selvspekt og sosial forståelse i samhandling med andre. Det var tilfeller der jeg som lærer opplevde å fungere som primær sosialisator gjennom mellom-menneskelig samhandling (Berger/ Luckman, 1979). De uformelle handlingene ble nødvendige bidrag for å tilfredsstille elevenes grunnleggende behov og utvikling av sosial kompetanse (Nissen, 1983, Sørli/Nordahl, 1998).

Når jeg holdt fast ved psykoprosessene i Verkstedklassen, har det å gjøre med en intuitiv forståelse av at elevenes handlinger og reaksjoner også var knyttet til mine erfaringer fra barndom og oppvekst - og i mindre grad relatert til forutinntatte holdninger og handlinger knyttet til læreryrket. Modell 6 tydeliggjør vekslingen mellom ustruktur og struktur i prosessen mot samarbeid om læringsobjektet:



Modell 6: Erkjennelser og kognitiv utvikling

I denne vekslende prosessen ble den strukturerte konteksten endret til ustrukturert med utgangspunkt i den mellom-menneskelige samhandlingen. I en kontekst fylt med nærhet og varme ble den etablerte strukturen som var knyttet til samarbeid om læringsobjektet, avbrutt av den ustrukturerte emosjonelle lærings-situasjonen. Ustrukturen betød at lærer og elev gikk ut av den tradisjonelle klas-sesituasjonen og inn i en psykoprosess. Etter et opphold med ustrukturen ble det på nytt etablert struktur rettet mot samarbeid om læringsobjektet⁵⁴. Etter sli-ke opphold gir elevene uttrykk for å ha utviklet erkjennelser i forhold til per-sonlig utvikling av selvforståelse.

Verkstedklassen, med gjennomsnittlig 8 elever, betraktes som en liten gruppe (Boyesen / Bru 1997). I slike grupper vil relasjoner være sterkt knyttet til emo-sjonelle reaksjoner i en psykosituasjon. En empatisk atmosfære gir i slike tilfel-

⁵⁴ I Modell 4, viser perioden fra Mellom-menneskelig samhandling til Samarbeid et innhold som veksler mellom en prosess rettet mot et strukturert samarbeid og en prosess rettet mot en ustrukturert prosess rettet mot elevenes selverkjennelser.

ler rom for emosjonelt fellesskap. Jeg ser sammenhenger mellom elevenes psykoatferd der innestengte følelser gis mulighet til utløp og den mellommenneskelige samhandlingen som ga trygghet for å eksponere følelsene. En annen årsak til psykoatferd ser jeg i sammenhengen mellom svekkelse av struktur og suksessopplevelser og hensettelsen til den krevende og utfordrende emosjonelle konteksten. Tapet av tryggheten og meningsfullheten som strukturen innebar, ga noen elever opplevelse av å miste en situasjon som medførte arbeidsglede og motivasjon i skoledagen. Det er i slike ulike situasjoner lærerens ydmyke og semiotiske årvåkenhet skjerpes (Pierce, 1877, Høgmo, 1988, Fuglestad, 1993). Ut fra intuitiv forståelse av elevens behov fikk samhandlingens kontekst et ustrukturert innhold, men prosessen var samtidig strukturert i seg selv. Bestemte hendelser og handlinger utløste en bestemt strukturert kommunikativ prosess mellom lærer og elev. De spontane lærerhandlingene ble utløst av elevenes ulike signaler med behov for de erkjennende emosjonelle læringsprosessene. Etter slike opphold i ustrukturerte og erkjennende utviklingsprosesser, viser empirien at elevene fikk etablert en større helhetlig forståelse av sin egen identitet og selvfølelse (Grenstad, 1990, Walle-Hansen, 1999, Nissen, 1983). Det førte til at elevene fikk energi og motivasjon til å konsentrere seg om større og kognitivt krevende utfordringer (Moxnes, 1989, Dale 1989). På veg mot en utvidet og fordypende kognitiv struktur (i modell 6, betegnet som «Samarbeid»), opplevde jeg signalene som uttrykte behov fra elevene for utvikling av personlig anerkjennelse og utvikling av verdighet, ærlighet, toleranse, tillit, respekt osv. Handlingene jeg som lærer tok ansvaret for i den ustrukturerte konteksten, innebar «øyeblikkshendelser» (Rasmussen, 1999, s.169) der vi forlot klasseromssituasjonen for å forflytte oss og inn på en «arena» eller «stasjon» der lærer og elev følte seg vel i samhandling med hverandre⁵⁵ (Vetlesen, 1994, s. 90). Opphold utenfor klasserommet var emosjonelle læringsarenaer i forbindelse med hytteturer, bilturer, spaserturer eller i forbindelse med uformelle handlinger mellom lærer og elev. Disse læringsarenaene må også betraktes som metaforisk knyttet til skolemiljøet. Slike læringsarenaer kunne være fysiske plasser som på lærerens kontor, i trappeoppgangen, ved en maskin i forbindelse med en bestemt praktisk arbeidsoppgave o.l.. I slike spontane lærings situasjoner utenfor klassestrukturen fanget jeg som lærer elevens signal, enten som psykoatferdsmessige tegn eller at den uformelle situasjonen legitimerte en emosjonell lærings situasjon, der begge var likeverdige deltakere (Lave&Wenger, 1991). På denne læringsarenaen ble tiden «hensynsløst» nyttet til å fokusere på psykosituasjonen for eleven. Innholdet var sterkt knyttet til elevenes grunnleg-

⁵⁵ I modellen blir «arena» betegnet som tilfeldige samhandlingsplasser der lærer og elev er likeverdige partnere i samhandling med hverandre. «Stasjoner» er også slike samhandlingsplasser, men er bestemte og trygge områder for eleven.

gende behov for personlig utvikling, og ikke alltid forbundet med - i første omgang - positive opplevelser. Ofte var mine spontane handlinger betinget av negativ atferd eller sterke emosjonelle reaksjoner hos eleven. Elevenes mangel på tilfredstillende av grunnleggende behov ble i mange slike tilfeller tydeliggjort gjennom deres psykoatferd. Den mentale omsorgen, en lærer som turte å forholde seg til den problematiske atferden og ta hensyn til elevenes ulike følelsesmessige reaksjoner i mellom-menneskelig handling, var individuelt betinget ut fra elevens behov. Modell 6 illustrerer den individuelle variasjon i elevenes grunnleggende behov i forhold til egenerkjennelser knyttet til utvikling av identitet og selvforståelse (tillit, ærlighet, verdighet, respekt, toleranse). *Tiden* brukt til emosjonell læring i psykoproessen, hvilken *læringsituasjon*⁵⁶ og *innholdet* er betinget av innholdet i psykoproessen for den enkelte.

I forhold til den metaforiske betraktete vandringen ut fra klasseromstrukturen inn i psykoproessen, var eleven fra å være en utløser for lærerens mellom-menneskelige handlinger blitt en aktiv og likeverdig deltaker i sin egen selvutvikling. Aktiv fordi eleven «vender blikket» eller signaliserer til læreren med den trygge forståelse for at læreren «tør» å ta signalene, og videre er med i prosessen til elevens personlig utvikling. Elevens signaler kunne være våge, og kanskje ubevisste. Mine erfaringer og intuitive innsikt reflekterte aktive handlinger i forhold til elevens signaler (Rasmussen, 1999, s.169). For enkelte elever blir psykoproessene betegnet som eksistensiell avgjørende betydning i deres livsutvikling. Elevene gir uttrykk for at disse situasjonene skapte forståelse for egne handlinger og reaksjoner. Denne innsikten var også medvirkende for personlig erkjennende utvikling, og medvirkende til å nærme seg motivasjon for dypere kognitiv utvikling - det økte selvbildet forsterket troen på dem selv.

Ytterligere hjelp til å forstå den psykodynamiske energiproduksjonen som ligger i å la den situerte emosjonelt-bestemte læringssituasjonen få pedagogisk verdi, mener jeg å hente fra *konsekvenspedagogisk* tenkning. Konsekvenspedagogikken bygger på en sosial læringsteori om individets sosiale utvikling og personlige utvikling i aktiv handling gjennom felles sosialt situerte handlinger. Teorien er utviklet av den danske psykolog og filosof Jens Bay. Teorien er inspirert av eksistensialisme og humanistisk psykologi. Utgangspunktet er vektleggingen av begrepene handling, kommunikasjon og interaksjon. Hammerlin / Larsen (1997) gir uttrykk for at målet for konsekvenspedagogikken er å få mennesket til å tenke på at alle handlinger har konsekvenser, både for seg selv og andre. Den pedagogiske oppgaven er å lære den enkelte å ta ansvar for og ta

⁵⁶ Her menes den felles møteplassen («arena» eller «stasjoner») der erkjennelsesprosessene skjedde.

hensyn til andre med sine handlinger tilpasset den aktuelle samfunnsmessige kultur.

I Danmark har konsekvenspedagogisk tenkning fått betydning i arbeid med truede ungdomsgrupper som samfunnet har sjaltet ut, og som ikke får den nødvendige sosiale handlings- og hverdagskompetansen⁵⁷. Det pedagogiske læringssynet innenfor den konsekvenspedagogiske filosofien er at sosiale ferdigheter skal tilegnes gjennom praktiskbaserte, situerte handlinger og mindre gjennom formalisert kommunikasjon i form av teori. Læringen er sterkt knyttet til individets refleksjoner om egne handlinger og konsekvenser dette skaper av forventinger og innsikt i egen selverkjennelse. I forhold til situert læringsteori (Lave & Wenger, 1991) ser jeg med dette sammenhengen der konsekvenspedagogikken gir støtte til at bestemte objektive læringssituasjoner også gir forutsetninger for subjektiv individutvikling og selvforståelse.

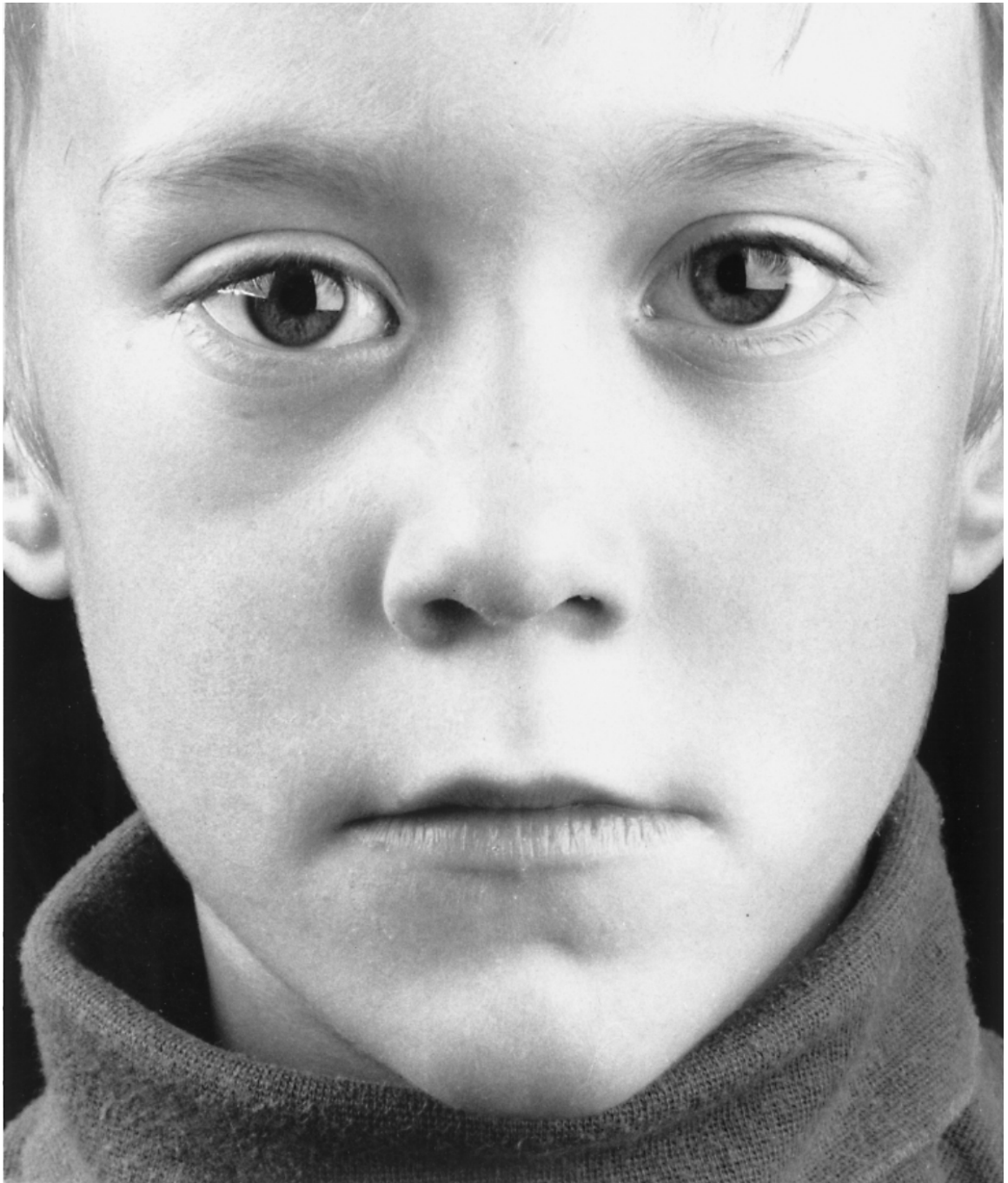
Dagbøkene viser at for noen elever ble vekslingen mellom emosjonell læring og kognitiv læring, og mellom ustruktur og struktur, et bidrag til motivasjon for dypere kognitive utfordringer. Samtidig bidro denne kognitive motivasjonen til en fordypende interesse for mellom-menneskelig samhandling i sosialt samvær med medelever og andre. I modell 6 er dette betegnet som en reversert prosess, der oppholdet i samarbeidet om læringsobjektet i en strukturert sosioprosess fylt med suksess også bidro til motivasjon for ustruktur. Dette kan forstås som at elevene hadde opplevd verdien av sin sosiale utvikling som positiv erfaring. Den uformelle, ustrukturerte mellom-menneskelig samhandlingen hadde bidratt til sosial kompetanse, og den reverserte prosessen betegnet et positivt ønske om å være i en emosjonell læringssituasjon. De utviklet en positiv atferd, var engasjert innenfor den uformelle konteksten der sensitive øvelser og aktiviteter virket terapeutisk for utvikling av fordypende kognitive læringsprosesser.

Oppsummering

Den helhetlige utviklingen for elever med sosiale og emosjonelle problemer var nødvendig i lærerens støtte til utvikling og vekst. De ydmyke og sensitive observasjonene av elevens atferd ga læreren innsikt i hva elevene hadde behov for. Behovene for personlig utvikling gjennom erkjennende prosesser var ofte nødvendig for å gi psykodynamisk overskudd til kognitiv læring og utvikling. Dersom læreren kunne gi eleven spontan støtte i samarbeidet om læringsobjek-

⁵⁷ Hammerlin, Y., (1992): *En samtale med Jens Bay den, 26.11.96 om konsekvenspedagogikken*, Oslo, Kriminalomsorgens utdanningscenter (KRUS).

tet og den samme spontane støtten i forbindelse med emosjonell læring, var det med på å utvikle elevene både personlig og kognitivt.



Del IV

KONKLUSJONER OG UTSYN

Bildet er ment å gi uttrykk for oppmerksomhet, tillit og tro.

Sammendrag:

I vitenskapelig arbeid er det et mål å komme frem til gode og holdbare resultater. I dette avsluttende kapitlet blir de analytiske diskusjonene og drøftingene relatert til problemstillingen.

I den vitenskapelige prosessen har det vært omfattende veier frem til de endelige resultater. Mange vurderinger av metodeløsninger har vært gjennomgått i prosessen frem til det endelige resultatet. Å fremkalle sin egen livsprosess gjennom dette studiet har noen ganger vært traumatisk. Jeg har likevel betraktet dette som nødvendig i forhold til gyldighet for den konteksten som omfattes av temaet for avhandlingen.

Det helhetlige sammendraget blir til slutt presentert på engelsk.

Kap.10 Betydning av mellom-menneskelig samhandling

*Den enkelte har aldri
med et annet menneske å gjøre
uten at han holder noe av dets liv i sin hånd.
Det kan være meget lite,
en forbigående stemning,
en opplagthet
man får til å visne,
eller som man vekker,
en lede som man utdyper eller hever.
Men det kan også være så forferdelig mye,
slik at det simpelthen
står til den enkelte
om den andres liv lykkes eller ikke.*

K. E. Løgstrup, 1962

Dette studiet har gitt meg troen på at mellom-menneskelig samhandling mellom lærer og elev er en kraftkilde til elevens personlige og kognitive utvikling. Samhandlingene er ikke knyttet til betingete situasjoner, men er en grunnleggende kontekst enten det dreier seg om samarbeid om kognitiv - eller emosjonell læring. En av delproblemstillingene stiller spørsmål om hva som konstituerer eller hindrer den gode samhandlingen ut fra elevens perspektiv. I ord og uttrykk har elever reflektert over innholdet av mellom-menneskelig samhandling mellom lærer og elev fylt med varme og nærhet. Elevene knytter lærerens handlinger til bevisste oppfatninger om at læreren søker å forstå deres behov og handler ut fra denne forståelsen.

Når jeg tenker tilbake på egen oppvekst og utvikling, var det nettopp skulderklappet, det ærlige gode blikket eller den empatiske omsorgen fra en voksen som berget meg i en vanskelig livssituasjon. Disse handlingene i lag med voksne som forsto mine behov var med på å gi meg overskudd og en positiv holdning til omgivelsene. Som lærer var mine opplevelser fra oppveksten med på å gi en intuitiv forståelse av hva elever i en krevende emosjonell og sosial livssituasjon hadde av grunnleggende behov i forhold til sin utvikling og vekst. I utøvelsen av det pedagogiske arbeidet var handlingene lite knyttet til bevisste metodiske løsninger. Jeg hadde ingen pedagogisk utdanning som indikerte en tradisjonell og profesjonell lærerholdning. Mine handlinger ble betraktet som fremmede og uvanlige i skolen. Etter hvert forsto jeg at kraften som lå i det

mellom-menneskelige møtet med elevene, ble den som fungerte best for å gi elevene overskudd og mot til å rette innsatsen mot egen utvikling. De intuitive handlinger i lag med elevene var nært knyttet til den enkelte elevs spontane behov med betydning for læringsutbytte, og var vekslinger mellom kognitiv og emosjonell læring i et sosialt læringsmiljø. De prosjektrettete og situerte lærings-situasjonene knyttet lærer og elev til samhandling og samarbeid. I slike kontekster gir det læreren mulighet til å være oppmerksom på de pedagogiske gode øyeblikk. Disse situasjonene gir eleven læringsutbytte enten det dreier seg om sosial eller kognitiv utvikling. Nærheten lærer og elev har til hverandre i denne samhandlende konteksten er med på å utvikle elevens identitet og selvforståelse.

Hovedproblemstillingen stiller spørsmål om den mellom-menneskelige samhandlingen mellom lærer og elev er grunnvilkår for læring og utvikling. I ulike sammenhenger er det tydelig at den gode samhandlingen mellom lærer og elev har denne grunnleggende betydningen for elevene. Generelt kan det sies at nærhet og varme mellom mennesker er grunnleggende faktorer for etablering av en psykodynamisk kraft som gir overskudd og energi til å tåle utfordringer. For elever som har underskudd på mental energi, oppleves den mellom-menneskelige samhandlingen som næringskilde for denne kraften.

Ut fra empirien kan jeg se at strukturkonteksten gir elevene medmenneskelige opplevelser av trygghet, trivsel, interesse for læringsobjektet, suksessopplevelser og en følelser av behag. Strukturkonteksten forbindes med den tradisjonelle pedagogiske og didaktiske tilnærmingen til undervisning og læring. Det som konstituerer denne konteksten til opplevelser av de gode samhandlingene, er først og fremst knyttet til de kommunikative lærerhandlingene i lag med elevene. Det er i denne konteksten læreren, i samarbeid med eleven om læringsobjektet, tilpasser og utvikler situerte og prosjektrettete didaktiske opplegg. I det nære og empatiske forholdet mellom lærer og elev handler læreren ut fra responsen hos eleven. Dette empatiske nære, samarbeidet mellom læreren og elevene som sosial gruppe tillater også følelsesmessige reaksjoner å være til stede. Selv om ikke følelser og atferd har avgjørende betydning for faglige mål, inngår dette som en del av det sosiale samarbeidet i læringsprosessen. I situasjoner der følelser og atferd får overvekt, forandres strukturkonteksten seg til ustrukturkontekst. Det er i denne konteksten at mellom-menneskelige samhandlingene blir grunnleggende viktig for elevens personlige utvikling⁵⁸. I slike emosjonelle

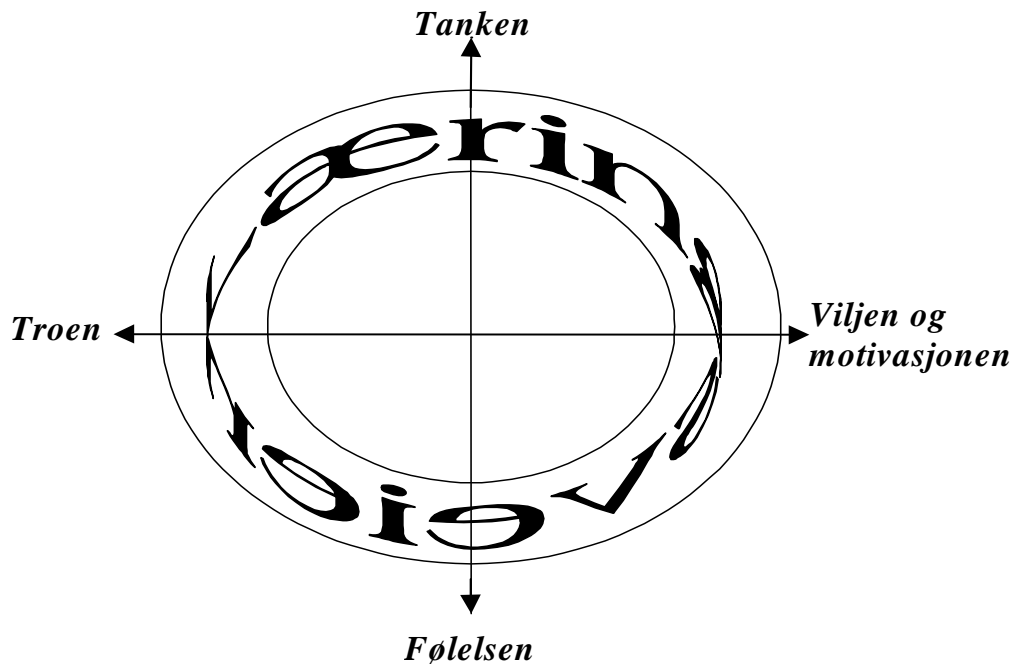
⁵⁸ Personlig utvikling innebærer her erkjennende prosesser der eleven utvikler grunnleggende forhold til sin egen identitet og selvforståelse. Dette er også grunnvilkår i utvikling av sosial kompetanse.

stemninger gis det rom for å utvikle ærlighet, verdighet, gjensidig tillit, toleranse og respekt. I ustrukturkonteksten blir lærerens handlinger i større grad oppfattet som uvanlige og utradisjonelle. At læreren er til stede mentalt og fysisk når elevene utagerer, gråter eller på annen måte viser emosjonell atferd, blir opplevd som avgjørende viktig for elevens utvikling av identitet og selvforståelse. Denne emosjonelle lærings situasjonen gir elevene erkjennelser i forhold til egen identitet og tro på fremtiden. Den emosjonelle læringen utvikler også selvforståelse og motivasjon for kognitiv læring og utvikling.

Overgangen og vekslingen mellom strukturkontekst og ustrukturkontekst er ikke betinget ut fra pedagogiske eller didaktiske opplegg, men basert på lærerens sensitive og ydmyke observasjoner i den nære kommunikative samhandlingen med eleven. Det er ut fra ydmyke og sensitive observasjoner læreren kan avgjøre hva som er viktig å prioritere og som spontant blir utløst i handlinger, enten det dreier seg om en konteksts knyttet til struktur eller utstruktur. Lærerens kommunikative oppmerksomhet gir dermed grunnlag for handlinger ut fra elevens helhetlige behov i læringsprosessen. Dersom eleven skal ha de beste muligheter for en helhetlig utvikling, vil det være avgjørende at læreren gir sin støtte enten det gjelder personlig eller kognitiv utvikling. Som lærer ser jeg det som viktig at jeg er bevisst elevenes behov, og at de pedagogiske tiltak er rettet mot å dekke disse behovene.

Det blir viktig at læreren etterspør i sin fortløpende vurdering om elevens behov er sikret på deres *læringsvei*. En slik egenkontroll må inneholde lærerens refleksjoner om ivaretagelsen av elevens *tanker, tro, følelser og motivasjon*. Denne egenvurderingen kan ikke være betinget av om læringsveien ligger innenfor det kognitive eller det personlig erkjennende landskapet. Dette er en vei som veksler mellom begge landskaper alt etter hva eleven har behov for. Modell 7⁵⁹ betegner elevens læringsprosess.

⁵⁹ Modellen er for øvrig også inspirert av Tom Tillers forelesning i temaet: *forskende partnerskap*, den 27. oktober 1999. Les mer om dette temaet i Tiller, T. 1999: *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen*.



Modell 7: Elevens læringsvei

Det som ligger til grunn for å anlegge en slik læringsvei, er at elevene skal oppleve meningsfulle og suksessrike hendelser på et grunnlag fylt med nærhet og varme. På læringsveien må læreren fange elevenes signaler om behov for støtte til å utvikle tanker om sin utvikling. Skal barn og unge ha læringsutbytte, må tankene være gode og rettet mot det læringsmålet lærer og elev har felles, enten det er kognitiv eller emosjonell læring. Den beste læring og utvikling skjer når elevene selv vender blikket og oppmerksomheten mot det som er i læringsfokus. Dette engasjementet er betinget av at elevens følelser er involvert. Er engasjementet etablert, blir det lærerens utfordring å støtte eleven i sin tro på at dette gir læringsutbytte. Har eleven tro på at engasjementet gir håp for gode læringsresultater, vil dette være med på å gi energi som drivkraft og motivasjon for de utviklende tankene. Skal eleven kunne vandre målrettet på sin læringsvei, har jeg den overbevisning at eleven må bli tilført læringsopplevelser som fremmer forståelige tanker. Uavhengig av om tankene er knyttet til emosjonelle eller intellektuelle behov, må læreren gi sin støtte til å fremme tilfredsstillelse av behovene. Gjennom erfaringer tilegnet i samarbeid og samhandling med læreren kan eleven bli tilført en tro som gir motivasjon og drivkraft til fortsatt engasjement.

Den ydmyke og sensitive oppmerksomheten rettet mot elevene, har i seg den positive muligheten for kommunikativt innhold som gir elevene den psykodynamiske energien, og som vi forbinder med nærhet og varme mellom mennes-

ker. Denne energien som ligger i en kontekst fylt med nærhet og varme, kan dermed se ut til å være en kilde til elevers utvikling og vekst. Dette er undervurdert innenfor tradisjonell pedagogisk og didaktisk virksomhet. I beste fall kan det sies å være perifere verdier i diskusjonen om lærerutdanning, lærerprofesjonalitet og lærerkompetanse, men som det er knyttet få begreper til.

Lærere og skolelederes bevissthet i forhold til den gode samhandlingen

I en av delproblemstillingene stilles det spørsmål om lærere og skoleledere er bevisst verdien av den gode samhandlingen, og eventuelt hvordan det kommer til uttrykk. Ut fra empirien kan jeg se at lærere og skoleledere uttrykker alt fra undring til forståelse for konsekvensene av den mellom-menneskelige samhandlingens betydning for den enkelte elev. Lærere og skoleledere som er nærmest knyttet til denne formen for undervisning, har en større forståelse for nærhet og varme som betydelig verdi i samhandlingen mellom lærer og elev. Lærere med erfaring fra alternativ undervisning, der elevene har ulike former for emosjonelle og sosiale behov, gir uttrykk for sitt personlig utbytte av denne form for pedagogisk arbeid. Den mellom-menneskelige konteksten har for disse lærerne gitt grunnlag for deres personlige og erkjennende utvikling. Lærere og skoleledere uten denne erfaringen ser ut til å forbinde denne type undervisning med store personlige utfordringer som ligger utenfor lærerens kompetanse i den tradisjonelle skolen. De mener egenskapen i å ta spontant hensyn til elevens emosjonelle behov er personavhengig. Dette er egenskaper ved læreren som ikke først og fremst forbindes med lærerkompetanse, men mer er å betrakte som terapeutiske egenskaper som enkelte lærere har. Å utøve denne mellom-menneskelige samhandlingen, mener lærere og skoleledere, er betinget av de strukturer skoleorganisasjonen har satt rammer for i dagens skole. Dersom læreren skal kunne utøve de viktige, spontane, empatiske, pedagogiske og didaktiske samhandlingene, kreves det frihet til å organisere og tilrettelegge ut fra elevens øyeblikkelige behov. Det ser ut for at lærere og skoleledere har forståelse for at de mellom-menneskelige samhandlinger i skolen, tradisjonelt sett, er betinget innenfor en struktur som er nært knyttet til samarbeid om læringsobjektet. Den emosjonelle og personlige utviklingen ser dermed ut til å være betraktet som en eller annen form for metalæring i samarbeidet og samspillet om kognitiv læring - i tradisjonell forstand.

Skal lærerne få utvidet status i sin yrkesutøvelse med vekt på sosial kompetanse, må lærerkompetansen inneholde en bevissthet om hva elevens sosiale og

personlige utvikling innebærer av bevisste pedagogiske og didaktiske lærerhandlinger. Fra å være en eller annen form for skjulte prosesser, må dette endres til bevisste utviklingsprosesser i samhandlingen og samarbeidet mellom lærer og elev.

Forbedringer i utøvelsen og skjønnnet for den gode samhandlingen

I avhandlingens siste delproblemstilling stilles det spørsmål om det kan utvikles bedre retningslinjer for utøvelsen og skjønnnet av den gode samhandlingen. Feltforskning dreier seg om forskerens bidrag til endringsprosesser. Forskeren skaffer seg innsikt i hva virkeligheten i feltet består av. Denne innsikten gir grunnlag for å forstå hva eventuelle innoveringsprosesser skal bestå av. Ut fra begrunnelsen om at læreren er forsker i eget felt, vil lærere som ønsker endringer ha de beste forutsetninger for å lykkes dersom de går inn i feltet for å skaffe seg innsikt fra den virkelighet det er snakk om. Jeg har tro på at læreren som skal undervise i en kontekst fylt med nærhet og varme, må ha kompetanse i hva som gir grunnlag for den gode mellom-menneskelige samhandlingen sammen med eleven. Slik jeg ser det, må læreren høste erfaring som gjør vedkommende i stand til å bedømme sine handlinger til det beste for elevens utvikling og vekst. På ulikt vis må læreren møte menneskene som har behov for de verdier som forbindes med mellom-menneskelige samhandling. Lærere som har undervist elever med sosiale og emosjonelle behov, gir uttrykk for at den gode samhandlingen fylt med nærhet og varme er grunnleggende viktig for elevens utvikling og vekst. Det betyr at lærere trenger erfaringer utenom tradisjonelle strukturerte skolekoder dersom det skal utvikles lærerkompetanse med vekt på å utvikle elevens personlige egenskaper gjennom nærhet og varme.

I troen på at elevers erfaringer fra skolemiljøet er viktige dimensjoner for utvikling av lærerkompetanse, involverte jeg mine lærerstudenter til å få ta del i erfaringene hos mine tidligere elever. For å bevisstgjøre lærerstudentene til refleksjon over eget pedagogisk grunnsyn, lot jeg disse være mine medarbeidere i undersøkelsene. I møte med mine tidligere elever var hensikten å sette studentene inn i en kontekst - en virkelighet fylt med nærhet og varme. De ga uttrykk for at det vekket perspektiver de ikke var kjent med. Flere av studentene hadde ikke den sosiale innsikten som skulle til for å forstå det skolelivet de tidligere elevene hadde hatt. Som nyutdannete lærere var deltakelsen i undersøkelsene et viktig bidrag til læring om hva mellom-menneskelig samhandling kunne ha av verdi for deres lærerprofesjonalitet.

Elever med behov for nærhet og varme fra voksne kommuniserer disse behovene på ulikt vis. Elever utagerer, er passive og mange føler seg ensomme. Det kan se ut som om atferden er utslag av den mistriksel og motivasjonsfattigdom vi opplever i dagens skole. Dersom lærere skal kunne hjelpe og støtte denne gruppen elever, er det nødvendig at lærere kan forlate den tradisjonelle strukturkonteksten. Følelser og emosjonell utvikling må bli viktige faktorer i en ustrukturkontekst som ikke først og fremst er preget av kognitiv læring og utvikling. Lærerne må bli kjent med viktigheten av en mellom-menneskelig kontekst der det kan legges vekt på å tilføre eleven mental energi som overskudd til å utvikle egne evner. Å utvikle læreres kompetanse for den emosjonelle virksomheten vil sette læreren i stand til å veksle mellom struktur og utsruktur i samhandling og samarbeid med elevene. I dette perspektivet blir det viktig at læreren kan bedømme verdien av elevens evne eller mangel på evne og vilje til å kommunisere sine ulike behov. Prosessen med å bli vist tillit fra eleven kan i slike tilfeller gå gjennom lærerens gode og empatiske kontakt med heimen og foresatte. Å knytte samarbeid med foresatte, og samtidig gi støtte til foreldrene som autoritet for sine barn, kan gjøres gjennom å etablere gjensidig verdige tiltak i arbeidet med å oppdra de unge. Det betyr at læreren ydmykt og sensitivt kan fange de signaler som har verdi for foreldrene, og videre utvikle og tilpasse samarbeidet ut fra deres kontekst og forutsetninger. Ofte har foreldre til barn med sosiale og emosjonelle vansker et anstrengt forhold til skolen. Deres kontakt med lærere og hjelpeapparatet kan sees i sammenheng med barnas negative atferd i skolen. Dersom læreren i sin involvering med heimen kan gi foreldrene verdighet og respekt, vil også foreldre og foresatte forholde seg til skolen og læreren med en endret - og for de fleste - positiv holdning. Empirien gir forståelse for at slike lærerinvolveringer i heimen gir elever et endret og positivt forhold til sine foreldre, og dermed også til læreren.

Å bryte med det tradisjonelle betyr at det rokkes ved etablerte holdninger og handlinger. Det synes som om enkelte lærere ikke ser verdien av å være beviste personlighetsutviklere for sine elever. I det perspektivet er det en oppfatning at faglig kognitiv utvikling også utvikler elevenes personlige identitet og selvtillit. Jeg er enig i denne holdningen når elevens primære og sosiale behov er dekket. Når den psykodynamiske energien er til stede, gir det overskudd til å betjene kognitive og krevende utfordringer. Det finnes et stadig økende antall elever som har underskudd på denne nødvendige energien for å kunne etablere og utvikle sine kognitive evner. Lærerens oppgave i skolen er i økende grad å etablere dette mentale overskuddet hos eleven. Skolen som organisasjon skal støtte og hjelpe læreren i tilrettelegging for denne utviklingen av lærerens kom-

petanse. For meg har det vært en tankevekker at varmen og nærheten vi finner i den pedagogiske grunnholdning i førskolelærerutdanningen, inneholder mye av de mellom-menneskelige verdiene som savnes i lærerprofesjonen knyttet til høyere utdanning. Forflytningen opp i alder og utdanningsnivå skaper tradisjonelt – og naturlig nok - en større distanse og kulde i forholdet mellom lærer og elev. Samtidig som fokuset rettes mot den kognitive utviklingen avtar vektleggingen av den personlige utviklingen hos den som er i et *lärande*. Mesteparten av denne distanserte utviklingen til de selverkjennende prosesser hos eleven har naturlige forklaringer, men det er under forutsetning av at barn og unge har hatt en naturlig og god oppvekst. En lærerprofesjon som inneholder en større grad av sosiale kompetanse, kan gi læreren en sensitiv bevissthet for å tilfredstille elevens mellom-menneskelige behov knyttet til kognitiv læring.

Epilog

Studiet viser hva lærerens kompetanse skal inkludere for å støtte elever med mangel på energi til egenutvikling og vekst.

Hvorfor tviholder vi på strukturen og tradisjonene i klasserommet? For mange er prosesser utenom den tradisjonelle skolestrukturen nødvendig for den emosjonelle læringen. Dette er forutsetninger for læringsprosesser der det skapes mentalt overskudd og motivasjon for dypere kognitiv utvikling og vekst. Læreren må i større grad finne elevens "hjemmebane", der viktige verdier for den gode tanke og meningsfylte handling skaper engasjement. Gjennom et opphold på elevens arena, kan vi skape muligheter for personlige og grunnleggende egenerkjennelser. Læringsverdiene her er i større grad med på å utvikle identitet og selvforståelse. Vi kan ikke ta som en selvfølge at den personlige utvikling og vekst skjer gjennom strukturert fakta- og kunnskapsformidling. En såkalt ustruktur, som i realiteten er den spontane responsen forbundet med emosjonell læringskontekst utenom det tradisjonelle i skolen, gir eleven muligheter til personlig utvikling av identitet og selvforståelse. I denne konteksten har ikke skolen som organisasjon eller læreren verken tradisjon, kunnskap eller mot til å oppholde seg. Jeg vil hevde at det bare er enkelte elever som får møte lærere som har denne intuitive forståelsen til å skape muligheter for å være på slike arenaer. For mange lærere og skoleledere betyr det endringer gjennom bevisstgjøringsprosesser. Bevisstgjøringen må omfatte at læreren sikrer at den enkelte elev settes personlig i stand til å motta både egenerkjennende og faglig / kognitiv kunnskapsutvikling. Dette innebærer en endret lærerkompetanse. Nærhet og varme i de mellom-menneskelige relasjoner mellom lærer og elev, utvider bl.a. læringsbegrepet og lærerprofesjonsbegrepet til – i større grad - å gjelde elevens helhetlige utvikling og vekst. Å ha kompetanse i å oppdage og videre handle ut fra en forståelse om at lærerens mellom-menneskelige handlinger kan være med på å berge livet på unge mennesker, bør tillegges større vekt innenfor utvikling av lærerens profesjonalitet og skolen som organisasjon.

Summary

"You saved the boy's life"

Emphasis on inter-human relations between teacher and pupil in school today

Inter-human relations between teacher and pupil as subject of my research assignment has its background formed in own teaching from 1976 till 1980. This teaching was characterised as an alternative to the traditional school situation for pupils in the last year of compulsory secondary school. These were pupils that for various social and emotional reasons were found aside the mainstream regarding personal development and growth.

This alternative focused on vocational subjects as a basis for preparing the pupils for the compulsory exam. Having competence as engineer and craft certificate as a mechanic, I was regarded qualified for the teaching of these pupils. I looked upon this as an exciting and interesting challenge. I quickly recognised that the responsibility of teaching these pupils in all subjects asked for more than teaching subjects. The situation of "always" being around gave me insight into the pupils' social context and premises for learning and development.

In lack of particular assistance and support regarding my educational control and actions, a doubt sprang up, considering what my actions should consist of. In frustration, I wrote diaries from a work situation as unqualified teacher for pupils having problems adjusting to the traditional school structure. The diaries were written as a document - for myself - to what happened in interaction and collaboration with these pupils. The contents of the diaries are split in two parts.

The interactions with these pupils are of importance for me as a person as well as a teacher. The social context of these pupils recalled pictures and memories from my own childhood and my relations to own teachers. Notes taken on personal reflections about my own development form one part of the diaries. The second part deals with incidents and actions together with the pupils. The second part has the form of a log. The years passed provide the distance necessary to lay hold of in this important period of my life. As my personal awareness grew, I assumed that the values of the incidents between teacher and pupil also were, in some way or other, of importance for the pupils. The diaries have formed private empiricism and are significant in the comparison of the retrospective empiricism from the results of this research assignment.

It is made clear for me that the value of the personal development of the pupil

through actions between teacher and pupil showing humane consideration, is being vaguely communicated in the educational debate. In an effort to bring this into the pedagogical light, I have put emphasis on these aspects in the relation between teacher and pupil. My former pupils, colleges and school leaders from this period have given their contribution to bringing the inter-human interaction into the light.

The character of the problems

The first teaching experiences with the pupils were coloured by their social context, and gave me reminders of my own youth and my social and emotional needs related to grown ups. The life situation of these pupils provided me with an intuitive understanding of their needs related to me as a teacher were more than the teaching of subjects and values. It came to be a question of the teacher's social competence, helping out the development of identity and self-knowledge in the pupil. In later years I have understood this to be a fundamental basis to offer the pupil a good starting point for cognitive learning.

Even if school research pays an increasing attention to the school as an arena of socialisation, it seems like there is far to go before this is brought out in the teacher's educational and didactic actions towards the pupils.

As an effort to raise the conscience of what this social competence embodies, I have put this problem into a pupil perspective. I thereby put forth the question whether inter-human interaction between teacher and pupil is the basic condition for the development and growth of the pupil. Out of the pupils' experiences of their relations to teachers, I have questioned what constitutes or obstructs the fruitful interaction. Furthermore, I have seen the importance of focusing on teachers and school leaders, questioning their awareness of this matter, and, if possible, how the values of fruitful interaction are being expressed.

The aim of this research assignment

A general aim is to bring perspectives into a research field that has focused relatively vaguely on the personal development and growth as a basis for the cognitive intellectual developing processes.

The following aims have been central: first, it has been essential to carry out a research in my own research field and that of my fellow participants in a scientifically good way. Second, it has been an aim to develop empiricism for analytic discussion with conclusions providing for the answer raised in my research assignment. Further, it has been an aim to generate hypothesis with val-

ues embodying perspectives in the effort of analysing what gives a positive development and growth for the pupil through interaction with a teacher.

Use of terms

My experiences, the socio-cultural and pre-theoretical understanding, have provided the research process its direction and order. In the search for definitions and cognition, the study of theory has given a deeper and broader knowledge relevant to the project subject.

Interaction between teacher and pupil has a social and interactive character. Here, pupil and teacher meet in an emphatic atmosphere in a process in which the teacher tries to act out of an understanding about the needs of the pupil. Sometimes we come across the term *collaboration* in the meeting among people. My understanding of this term is in line with the parts' dependency of one another in a working process to reach a common project.

In the teacher's pedagogical and didactic activity, the term *inter-human interaction* is given the central attention. The term has a content filled with inter-human warmth and closeness in the teacher-pupil relation.

Within the traditional teacher training, interaction is connected to the cognitive terms *pedagogical sociology*, *pedagogical psychology*. The inter-human interaction has focused on the *development* and *growth* of the pupil. When it comes to learning, the focus is being moved away from the learning of cognitive facts and knowledge to an implicit learning process in which the development and growth of the pupil embodies the personal development of the pupil. There is no contradiction in the shift of this focus, but rather an incorporation of the development and growth of the pupil as a basic condition for cognitive learning. As a competence term related to a teacher profession, warmth and closeness is being connected to social learning, or more precisely - to emotional learning. Emotional learning processes are vital parts of a teacher's competence related to the term inter-human interaction.

Methods

It is hard to find research on the contents in relations among people, and what kind of effect this might have on involved parts. The explanation of this lack of research can be explained in terms of research requirements of, for instance, reliability and objectivity. In such perspectives, the relations are connected to emotions, and thereby uninteresting in research terms.

I am fully aware of the fact that such research fields can touch ethical and practical barriers in research connected to confidentiality.

By being researcher in my own field, and thereby one of the participants, I see myself in a situation where I can use own experiences by being "*within*" the process. Common experiences can be compared between the participants and thus take part in the creation of a deeper insight. The danger is, however, that this personal understanding is subjective, coloured by personal feelings, perceptual capacity, personal contextual situation and accordingly hard to generalise.

The feelings people have, and what stimulates their actions and reactions, asks for sensitivity in the research situation. This intuitive insight calls for a "presence" of the researcher that cannot be experienced through random walk observations and meetings with vital participants. In one way or other, this calls for the researcher to take part in the emotional experience.

This research assignment contains implied terms concerning this understanding present when doing research in one's own field. The deep and close relational understanding springs out of experiences of interaction and collaboration with own pupils. Teaching, learning and developing processes took place, for instance, through inter-human interaction and collaboration in close relations during one particular school year.

Research related to the insight of people's social relations towards one another is connected to the hermeneutic research ideal. The choices of methods are mainly of a qualitative character. The qualitative methods are connected to the nomothetic research tradition, where results are measured in numbers and put into clearly defined qualities tested out of contents and incidents.

As a counter part to the retrospective, qualitative research, the quantitative method has been used in research among young people today. A selection of 14-19 year olds in upper secondary school and a selection of youth outside school, took part in this research. The purpose was to get a picture of their relations to grown ups in school and spare time. The tendencies in the results have actualised the contents and the formulations of the main question raised in my research assignment.

The qualitative tests are based on individual and collective experiences of a similar school period about 21 years ago. In these tests, my previous pupils, colleges and school leaders have functioned as participants.

As support, carrying out the collective research, my present teacher students have been my assistants in the research field. Besides transcribing sound recording, the students have contributed with personal experiences in the meeting with the participants.

The empiricism from the collective research provides a basis for comparing the contents of the retrospective empiricism of the diaries. These comparisons have

given the empiricism frames for professional analytic discussions.

Method of analysis

The analytic processes have been procedural where the qualitative results of the research has been followed. From analysis throughout this project, opinions on a progressively more developing and broadening level are illustrated. The analytic character of this research assignment bears evidence of being constructional, because the empiricism is formed on the basis of opinion of the participants.

In the qualitative processes, I have aimed to search for the understanding of the interactive and collaborative processes between teacher and pupil, as understood among the participants. By repeating the tests both through individual and collective tests under the same circumstances, and several observers have done their observations under the same circumstances, collected data is verified. Analysing the empiricism out of the pupil's context and conscience of perspective, has helped me understand their definitions and conceptual understanding. The comparisons of empiricism from the participants to the empiricism from the diaries have formed the analytic frames for the professional and analytic discussion.

Stability of the empiricism

The significance of inter-human interaction between teacher and pupil is demonstrated in the research results. The contents of what constitutes or obstructs interaction coloured by closeness and warmth, is made clear by the pupils' reflections and perspectives.

Hence, in an analytic perspective, the empiricism has clarified the contents of the relations between teacher and pupil. The humane "*warm and close*" values in the communicative actions of a teacher, show stability in this empiricism. This context also proves to be of significance for the pupil's general motivation as well as for personal and cognitive learning. The inter-human interaction seems to put forth a mutual emotional and empathic conscience in teacher and pupil. The teacher's opening of this context between teacher and pupil is recognised as necessary competence for a teacher, enabling him or her to create "golden" educational moments.

Working out educational and didactic plans out of a basic view showing humane consideration, is, for this group of pupils, considered as necessary to release positive developing processes. This is also stressed as a general value for

all pupils, no matter their premises for learning.

Not only through talks and emphatic meetings are inter-human communicative actions being connected to development and growth, general motivation, learning interest, development of identity and self-esteem and cognitive learning. More generally, inter-human relations seem to be strongly connected to - and are being shaped - through most communicative teacher actions with the pupils. The basis for inter-human actions to be obvious, is that the teacher's response is based on the spontaneous, emphatic understanding. This is shown in the teacher's pedagogical /didactic plans, emotional and cognitive connection through team work.

Out of a teacher's modest and sensitive observations, his or her actions will run out from the pupil's needs, without regard to whether it is connected to emotional or cognitive learning.

Pupils, teachers and school leaders have a traditional view of a teacher's status as an intermediary of knowledge and values. The teacher's status towards pupils of various social and emotional problems, is viewed as diverging from the traditional teacher profession. The teacher, on this arena, involves a higher degree of emphatic and emotional involvement in the project of pupils' cognitive development.

From the empiricism, this extended teacher competence implies the following dimensions:

- the teacher as organiser
- the teacher as intermediary of knowledge
- the teacher as intermediary of values
- the teacher as a developer of personality
- the teacher as fellow being

Analytic frames and professional discussion

This research is connected to a boy dominated, alternative school-class environment consisting of few pupils. The context was strongly effected by social learning through collaboration and interaction, as well as through cognitive learning projects and emotional development and growth. Out of the teacher's modest and sensitive observations of the pupils' behaviour, reactions and communicative actions, signals were given about the spontaneous pedagogical and

didactic teacher actions necessary.

The social learning context filled with inter-human interaction and collaboration was clearly split up in two parts. One of these parts is referred to as *structural context* and the other one as *non-structural context*.

Structural context

The structural context can be compared to the contents of the traditional school structure. In this context, we find a learning situation in which teacher and pupil collaborate on the learning object. The focus is here on educational and didactic contents, directed towards cognitive learning aims, time frame, professional integrity and interdisciplinary projects.

The discussions have their background in the structural context, in which the empiricism demonstrates that inter-human interaction and collaboration created well-being, learning interest, experiences of success and meaning related to the understanding of subjects.

The empiricism demonstrates that several factors are present in the shaping of a structural context to experiences filled with inter-human closeness and warmth. Following factors contribute to the term structural context:

The teacher's irresolution - a contributory factor to the structure:

This factor grows out of lacking advice and supervision from experienced teachers and experts in educational projects. A doubt sprang up, about what actions that best echoed the pupils' needs. Frustrations and doubts led me into reflections about my own experiences from adolescence and development. Experiences from own reality released intuitive actions in the planning of teaching and teaching.

The professional discussion work out of my life experiences and intuitive understanding, and their significance for communicative actions and pedagogical/didactic plans. There is a tendency towards the fact that I, as a teacher, in the moments of frustration and doubt, developed the modest and sensitive attention on the pupils' communicative signals. Out of the semiotic communication related to the pupils, actions responding to the needs of the pupils were developed (Pierce, 1877, Fuglestad/Mørkeseth, 1993, Høgmo, 1998, Qvarsell, 1994, Marton, 1998).

Empathy and experiences of success

The inter-human atmosphere characterising this being together, provided for knowledge of the pupils' social situation, relations to school and teachers, areas of interests, values and so on. This opened up for a spontaneous communicative teacher response, effecting pedagogical and didactic actions. The freedom of a teacher as organiser made the spontaneous actions possible. As fellow being and teacher I had an intuitive understanding of the fact that the pupils should have an adjusted teaching related to cognitive development, experiencing success in a positive school class environment.

The discussion is tied to moral and philosophical emphatic theory, putting emphasis on the caring of others (Vetlesen, 1994). The theoretical discussion is also related to the development of psycho-dynamic energy and the forming of identity and a strengthening of self-image (Dale, 1989, Nissen, 1983). The pedagogical and didactic projects and actions are connected to confluent pedagogics (Grenstad, 1990, Walle-Hansen, 1999)

Collaboration of the learning object

Considering that the collaboration and interactions should give experiences of success and thereby energy and mental strength to cognitive learning, project oriented learning tasks were developed. Collaboration of the learning object made clear the necessity of interdisciplinary integrity. In this way, the teaching was constructed out of the pupils' immediate experiences of understanding in the cognitive process.

The close meeting between teacher and pupil are tied up to the values in using the pupils' resources, and furthermore paying attention to the pupils' experiences in the didactic work (Tiller, 1995). The discussion also emphasizes the value of the meeting between the person having professional experience related to subjects (the tutor or the teacher) and the pupil (the apprentice). The discussion lays hold of the value of such meetings in the development of identity, self-knowledge and personal cognition through situational learning context (Lave/Wenger, 1991, Lave, 1999, Nielsen/Kvale, 1999, Dreyfus&Dreyfus, 1999, Rasmussen, 1999).

Non-structural context

Non - structure is associated with a context filled with feelings and interactions among people without exact common aims. In an educational setting, this is tied up to emotional training through social actions, behaviour and reactions among people.

The empiricism brings forth an understanding of the value of the teacher's inter-human actions for the individual pupil's developing of cognition, identity and self-knowledge. Closeness and warmth in the teacher's mental concern of the pupils seems to have more significance for an increasing elements of emotional communicative actions between teacher and pupil. The empiricism demonstrates that the safe and pleasant social environment of the structural context gives the basis for increasing elements of emotional communication. This gives shifting positive and negative behaviour reactions as a result of the close context. The explanation why this context in the interaction between teacher and pupil offered development of cognition, seems to be the teacher's intuitive social and inter-human understanding of what the pupils were in need of. The contents of the empiricism emphasise the teacher's attention towards acting out of the pupils' signals, leading to the learning processes connected to development of honesty, dignity, tolerance and respect. These processes required the structure to be transformed to a non-structure differing from what could be part of the established school structure in the class.

The professional discussion is concentrated around what factors for the pupils' personal development that can be related to the psycho-social processes in connection to emotional learning (Moxnes, 1989, Dale, 1989, Nissen, 1983, Magnussen, 1987, Auestad, 1992). Discussions are also concentrated on seeing parallels between small groups of pupils and the psycho-social effects of communication (Boyesen/Bru, 1997).

Shift between structure and non-structure

A school year shifts between structure and non-structure. The empiricism of the diaries shows that the school year had a start marked by a structured contents. As the pupils got to know each other through collaboration on common tasks and learning related to learning objects, relations associated with closeness and warmth were developed. Emotional security, confidence, well-being, meaning and interest got an increasing contents in this context. The communicative development gradually got an emotional content. The context became non-structured.

The empiricism demonstrates that the pupils were in need of developing respect and tolerance towards other people. The social competence was poor. The teacher was seen as a primary educator for the pupils. Through informal communicative actions the non-structured context was followed. The pupils and the teacher left the structure related to classroom, cognitive concentration on learning objects and learning tasks and moved to other arenas in which the pupils felt comfortable. Here, the pupils could experience the teacher as a person

spending the time on the pupils' needs with a contents relevant for their personal cognitive development.

The discussion on the shifting between structure and non-structure has an interdisciplinary content.

Much of the spontaneous learning actions connected to the pupils' subjectivity are defined into a poor context regarding social competence. (Nissen, 1983, Sørli/Nordahl, 1998, Berger/Luckman, 1979). The teacher's "presence" for the pupil in a demanding emotional and inter-human context is connected to the discussion about the values of the psycho-process for personal development (Moxnes, 1989, Vetlesen, 1994, Nissen, 1983).

Spontaneous teacher actions connected both to cognitive and emotional learning and development are related to semiotic communication theory (Pierce, 1877, Høgmo, 1998, Fuglestad, 1993, situated learning values (Lave/Wenger 1991, Rasmussen, 1999), contextual pedagogical theory (Grenstad, 1992, Walle-Hansen, 1999, Nissen, 1983).

The cognitive developing process of the pupil relates the discussion of pedagogical thinking in terms of consequence (Hammerlin/Larsen, 1997, Jens Bay, 1997).

Visions

This study has led me to believe that inter-human interaction between teacher and pupil is the source to personal and cognitive development of the pupil.

The interactions are not related to presupposed situations, but is rather a basic context whether we talk about collaboration connected to cognitive or to emotional learning. Generally speaking, closeness and warmth among people are basic factors for establishing a psycho-dynamic source, giving strength and energy to stand up to challenges. Pupils being poor on this strength or mental energy, the inter-human interaction is experienced as a source to this energy.

Utilisation of emotional learning through inter-human interaction is vaguely communicated learning processes in the pedagogical debate. In this connection, the social competence of the teacher is being challenged to the development and growth of the pupil. This competence is not seen as a direct element in a teacher's profession, but is regarded as qualities in some teachers.

This study carries out the value of the important factors in a teacher's competence, providing pupils with poor motivation for learning and personal development, the energy to master their own future in a developing way. Having the competence to discover and furthermore to act out of an understanding of the

200
Summary

fact that the teacher's inter-human actions can contribute to save the life of young people, ought to be given more emphasis in a teacher's profession. For many teachers and school leaders this involves a process of cognition about the teacher's responsibility to assist and support the pupil both in personal development and as regarded subjects. This consciousness involves that the teacher ensures a making of the individual pupil so as to receive both subjectivity and professional/cognitive development of knowledge.

LITTERATUR

Adalsteinsdottir, K. (1998): *Samspill mellom lærer og elever*, Akureyri, Universitetet i Akureyri, utgitt i Norge av Bedre Skole, nr. 3, 1998.

Adorno, T. (1972): *Oppdragelse etter Auschwitz*, art. i Quale, P. 1972: *Kritikk og krise i pedagogikken*, Oslo, Pax Forlag.

Alexander, R. (1992): *Policy and Primary Education*, London, Routledge.

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion*, Lund, Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod, Studentlitteratur.

Anderson, L. og Burns, R. (1989): *Research in Classrooms, The study of Teaching and Instruksjon*, New York, Pergamont Press.

Asbjørnsen, A., Manger, T., Ogden, T. (1999): *Skole- og opplæringspsykologi*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Asmervik, S. (1974): *Eleven i dine hender*, Oslo, A/S Norbok..

Auestad, A. M. (1992): *Om emosjonell læring*, Oslo, Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, nr. 10 (1992).

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.

Bandura, A. (1977 b): *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*, New Jersey, Psychological Review, nr. 84 (1977).

Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Baune Aarnes, T. (1995): *Den skal tidlig krøkes. Skolene i historisk perspektiv*, Oslo, Cappelen Forlag A/S.

- Bay, J. (1982): *Avvikerne og ansvaret*, Oslo, Cappelen Forlag A/S.
- Befring, E. (1994): *Læring og skole*, Oslo, Det Norske Samlaget.
- Berge, K. L. (1988): *Skolestilen som genre*, Oslo, Cappelen Forlag A/S.
- Bertaux, D. (1981): *Biography and Society; the Life History approach in the Social Sciences*, Beverly Hills, California, Sage.
- Bjørngen, I. (1992): *Myter om læring ved universitetet*, Oslo, Uniped, nr. 2, (1992).
- Blichfeldt, J. F., m.fl. (1996): *Utdanning for alle?*, Oslo, Tano Aschehoug.
- Blichfeldt, J. F., m.fl. (1998): *Mot et nytt kunnskapsregime*, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet, Rapportserie, nr. 7 (1998).
- Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism; perspektive and method*, Berkeley, University of California Press.
- Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism*, New Jersey, Prentice - Hall, Inc./ Englewood Cliffs.
- Blumer, H. (1979): *Critiques of research in the sosial sciences*, New Jersey, Transations Books.
- Bollnow, O. F. (1969): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*, Oslo, Pedagogisk Perspektiv, Fabritius.
- Borg, W. R. og Gall, M. D. (1989): *Educational Research, an Introduktion*, 5. Edition, New York, Longman.
- Bowlby, J. (1991): *Attachment and Loss*, Middlesex, England, Penguin Books.
- Bru, E. Thuen, E. (1999): *Ungdomsskolen må ut av bakevjen*, Oslo, Aftenposten, 30.mars (1999).

Bru, E. og Boyesen, M. (1998, under arbeid): *Small Shcool-classes, - small problems, Stavanger*, Stavanger College, Senter for atferdsforskning.

Bruner, J. (1975): *Om å lære*, Oslo, Dreyers Forlag, B. A. Butenschøn A/S &Co.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Braaten, L. (1988): *Humanistisk / eksistensialpsykologisk teoriutvikling innenfor klinisk psykologi*, Oslo, Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, nr. 4 (1988, Supplement)

Bunch, E. H. (1998): *Grunded theory - den klassiske metoden*, art. i Lorensen, M., 1998: *Spørsmålet bestemmer metoden*, Oslo, Universitetsforlaget.

Bunkholdt, V. (1994): *Utviklingspsykologi*, Oslo, Tano Forlag.

Collingwood, R. (1946): *The Idea of History*, Oxford, Oxford University Press.

Cooper / McIntyre (1996): *Efficive teaching and learning: Teachers` and students\ perspecitives*, Buckinham, Open University Press.

Dale, E. L. (1986): *Oppdragelse fri fra mor og far*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk Profesjonalitet*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, E. L. (1992): *Pedagogikk og samfunnsforandring*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal Forlag.

Dalin, P. og Skrindo, M.. (1981): *Læring ved deltaking*, Oslo, Universitetsforlaget.

Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*, Paris, Report to UNESCO of the International Commission on Education for The Twenty- first Century, Printed by Presses Universitaires de France.

Denzin, N. (1989): *The Research Act: The Biographical Method*, New York, Prentice – Hall.

Dewey; J. (1974): *Erfaring og oppdragelse*, Oslo, Dreyers Forlag, Christian Ejlers Forlag.

Doverborg, E. og Pramling, I. (1996): *Mangfoldets pedagogiske muligheter*, Oslo, Pedagogisk Forum, Gamlebyen Grafiske A/S.

Dowling Næss, F. (1998): *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: A Life History Analysis*, Oslo, The Norwegian University of Sport and Physical Education.

Drevvatne, P. og Vassnes, E. (1977): *Læring og miljø*, Oslo, Universitetsforlaget.

Dreyfus, H.&S. (1999): *Mesterlære og eksperters læring*, art.i Nielsen, K. og Kvale S., (1999): *Mesterlære*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Duesund, L. (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*, Oslo, U.forlaget.

Dysthe, O., m.fl. (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Oslo, Cappelen akademisk Forlag.

Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, O. (1993): *Writing and Talking to Learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*, Tromsø, Universitetet i Tromsø, rapport nr. 1 (1993) i APPUa skriftserie.

Egerbladh/Tiller (1998): *Forskning i skolans vardag*, Stockholm, Studentlitteratur.

Eide, B. og Winger, N. (1997): *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

- Engelstad, F. (1988): *Finnes det en kvantitativ og kvalitativ metode*, art. i Dale/Jones /Martinussen, (1988): *Metode på tvers*, Trondheim, Tapir.
- Evenshaug, O., m.fl. (1987): *Pedagogikk og lærerutdanning*, Oslo, Otta, Tano, Engers Boktrykkeri.
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (1993): *Barne- og ungdomspsykologi*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Fløistad, G. (1994): *Om å kunne mer enn man kan; ledelse, verdiformidling og kunnskapskrav i skolen*, Høyskoleforlaget, Norwegian Academic Press.
- Frønes, I. (1994): *De likeverdige- om sosialisering og jevnaldrenes betydning*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1997): *Et sted å være*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O.L. (1997): *Pedagogiske prosessar - empiri, teori, metode*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Fuglestad, O.L. (1993): *Samspel og motspel*, Oslo, Det norske samlaget.
- Fuglestad O.L. og Mørkeseth, E. I. (1993): *Kommunikasjon som møte mellom kulturer*, Stavanger, Høgskolen i Rogaland, Avdeling for kultur -og samfunnsfag.
- Gadamer, H. (1969) og (1975): *Truth and method*, New York, Seabury Press.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1991): *Samfunnsvitenskap*, kap.7; *Metodologisk individualisme og kollektivism*, Bergen, Adriane Forlag.
- Glaser, B. G. (1978): *Theoretical Sensivity*, Mill Valley, California, The Sociology Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine Publishing Company.

Goodson, I. (1995): *The Story So Far; Personal Knowledge and the Political*, art. i Tiller m.fl., (1995): *The Qualitative Challenge*, Oslo, Caspar Forlag.

Grenstad, M. (1990): *Å lærer er å oppdage*, Oslo, Didakta Norsk forlag.

Grønmo, S. (1988): *Datakombinasjoner og analysestrategier*, Trondheim, Tapir.

Gudmundsdottir, S. (1997): *Narrative Research on Teaching*, Trondheim, Norwegian University of Science and Technology, Department of Education.

Gudmundsdottir, S. (1990): *Den kvalitative forskningsprosessen*, Oslo, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 5 (1992), Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. (1989): *Å forske på samfunnet*, Oslo, Bedriftøkonomens forlag.

Hammerlin, Y. (1992): *En samtale med Jens Bay den, 26.11.96 om konsekvenspedagogikken*, Oslo, Kriminalomsorgens utdanningscenter (KRUS).

Halvorsen, T. og Olsen, O. J. (1992): *Det kvalifiserte samfunn*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal.

Hammerlin, Y. og Larsen, E. (1997): *Menneskesyn - i teorier om mennesket*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Hammersley, M. (1992): *Case Studies Classroom Research*, Stony Stratford, open University Press.

Hammersley, M. (1993): *Controversies in Classroom Research*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press

Hatløy, M. (1994): *Solospill oig samspill*, Stavanger, Høgskolesenteret i Rogaland, Avdeling for kultur- og samfunnsfag.

Haugstveit, Y. (1979): *Samfunnsendring og sosialisering*, Oslo, art.i Hoëm, m.fl, 1979: *Samfunnsrettet pedagogikk*.

Heggen, K. og Fjell, T.I. (1998): *Etnografi*, art. i Lorensen, M. (1998): *Spørsmålet bestemmer metoden*, Oslo, Universitetsforlaget.

Hesslefors Arktoft, E. (1996): *I ord och handling*, Göteborg, acta Universitatis Gothoburgensis, Educational sciences , nr. 110.

Hjort, P. (1997): *Fns Standardregler; Et samfunn for alle - men hvem har ansvaret for det?*, Oslo, Rådet for funksjonshemmede.

Holme, M. og Solvang, B. (1991): *Metodevalg og metodebruk*, Oslo, Tano.

Hopkins, D. (1995): *A Teacher`s Guide to Classroom Research*, Buckingham, Philadelphia, open University Press.

Høgmo, A. (1998): *Fremmed i det norske hus*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal.

Høydahl, E. (1992): *Med Rana som arena*, Bergen, UiBergen, Insitutt for Geografi.

Håndverkets og industriens landskomitè for fagutdanning, (1927): *Beretning om instruksjonskurs for faglærere i jern- og metallarbeide*, Oslo, Forskolen for boktrykkere⁶⁰.

Håndverkets og industriens landskontor for fagutdanning, (1933): *Tredje norske fagskoleutstilling og fagmøte*, Oslo, Kirstes Boktrykkeri⁶¹.

Haavelsrud, M. (1995): *Kunnskap og utvikling*, Tromsø, Universitetet i Tromsø, Seksjon for pedagogikk/skoleforskning.

Imsen, G. (1998): *Lærerens verden*, Oslo, Tano Aschehaug.

Karterud, S. (1995): *Fra narsissime til selvspsykologi*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Kirke-, utdanning-, og forskningsdepartementet (1990): *Om opplæring av barn, unge og vokane med særskilte behov*, Oslo, Stortingsmelding, nr. 35 (1989-90). Dette er et tillegg til St.meld. nr. 54 – (1989-90).

Kirke-, utdanning-, og forskningsdepartementet (1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, Oslo, Stortingsmelding, nr. 37 (1990- 91).

Kirke-, utdanning-, og forskningsdepartementet (1998): Om opplæringa av barn, unge og vaksne med særskilde behov, Oslo, Stortingsmelding, nr. 23 (1997-98)

Kirke-, utdanning, og forskningsdepartementet (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97), Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter

Klausen, A. M. (1992): *Kultur mønster og kaos*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Kokkersvold, E. og Mjelde, L. (1982): «Yrkeskolen som forsvant», Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Kruuse, E. (1992): *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag*, Dansk Psykologisk Forlag.

Kvalsund, R. (1995): *Elevrelasjonar og uformell læring*, Trondheim, Universitetet i Trondheim, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Lahdenperä, P. (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?*, Studies in Educational Sciences nr.7 (1997), Stockholm, HLS Förlag.

Larsson, S. (1993): *Om kvalitet i kvalitative studier*, Oslo, Nordisk Pedagogikk, nr. 4 (1993).

Lave, J. (1999): *Læring, mesterlære, sosial praksis* art. i Nielsen, K. Kvale, S., (1999): *Mesterlære, læring som sosial praksis*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal.

Lave, J., og Wenger, E. (1991): *Situated learning - legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.

Lorensen, M. (1998): *Spørsmålet bestemmer metoden, Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*, Oslo, Universitetsforlaget.

Lundgren, U., m.fl. (1996): *Pedagogisk oppslagsbok*, Stockholm, Inframtion-förlaget, Lärarförbundets Forlag.

- Madsen, B. (1979): *Om kvantitative og kvalitative metoders vitenskabelighed*, art. i Broch/Krarup/Larsen/Rieper (red) (1979): *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning*, Nyt fra samfundsvitensaberne, København.
- Magnussen, F. (1983): *Om å bli voksen*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Magnussen, F. (1987): *Barna - en del av voksenlivet*, Oslo, Prismet pedagogisk tidsskrift, nr. 7 (1987), Universitetsforlaget.
- Manen, Van M. (1990): *Researching Lived Experience*. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, Ontario, The Althouse Press.
- Marton, F., og Booth, S. (1997): *Learning and Awareness*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maruyama, G. og Deno, S. (1992): *Research in Educational settings*, London, Applied social Research Methods Series, Volum 29, Sage Publications.
- Mearns, D. og Dryden, W. (1990): *Experiensce of counselling in action*, Sage Publications.
- Miller, A. (1988): *Barneskjebner*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Miller, A. (1988): *I begynnelsen var oppdragelsen*, Gjøvik, Gyldendal Norsk Forlag.
- Mjelde, L. og Tarrou, A.-L., H. (1992): *Arbeidsdeling i en brytningstid*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Molander, B. (1988): *Vetenskapfilosofi*, Stockholm, Bokförlaget Thales.
- Moxnes, P. (1989): *Hverdagens angst i individ gruppe og organisasjon*, Oslo, Forlaget Paul Moxnes.
- Moxnes, P. (1992): *Læring og ressrusutvikling i arbeidsmiljøet*, Oslo, Paul Moxnes Forlag.
- Myhre, R. (1980): *Pedagogisk filosofi*, Oslo, Pedagogisk Bibliotek, Fabritius & Sønner A/S.

- Mykletun, R. (1971): *Elever med emosjonelle handicap i forhold til skolen. En oppsummering av en del undersøkelser vedrørende ungdomskoleelevers trivsel, stresstilstand, atferdsproblem og mentalhygieniske tilstand*, Skolesjefen i Oslo.
- Mørkeseth, E., I. (1995): *Ansvar for læring - om læringskultur i et oljeselskap*, Stavanger, avdeling for økonomi-, kultur,- og samfunnsfag, Høgskolen i Stavanger.
- Nielsen, K. Kvale, S. (1999): *Mesterlære, læring som sosial praksis*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal.
- Nissen, P. (1983): *Involveringspedagogikk*, Oslo, Aventura forlag.
- NOU, (1975):8: *Alternativ opplæring i ungdomsskolen*, Oslo, Statens forvaltningstjeneste.
- NOU, (1991): *Veien videre*, Oslo, Statens forvaltningstjeneste.
- Næss, E., (1984): *Pedagogisk oppslagsbok*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (1995 b): *Spesialpedagogikk - i transit eller exit?*, art. i Haug, P., (1995 b): *Spesialpedagogiske utfordringer*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995 a): *Kompetanse i kontekst, en studie av risiko og kompetanse hos 10-13-åringer*, Oslo, Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1989): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1998): *Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*, KUF, Oslo.
- Pedler, M. (1974): *Learning in management education*, Journal of European Training, nr. 3 (1974), London, MCB
- Pierce, C. S. (1877): *The Fixation of Belief*, Popular Science Monthly nr.12 (1877) <http://www.pierce.org/writings/p107.html>

- Plummer, K. (1983): *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*, Lecturer in Sociology, London, University of Essex.
- Qvarsell, B. (1994): *Tillbaka till Pierce?*, Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografien, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning, Stockholm Universitet, Utveclingspsykologiska seminariets skriftserie, nr. 43 (1994).
- Rasmussen, J. (1999): Mesterlære og den allmenne pedagogikk, i Nielsen / Kvale, Mesterlære, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Renkema, J. (1993): *Discours Studies*, Amsterdam, Philadelphia, J. Benjamins Pub. Company.
- Sande / Aasmo (1991): *Samfunn- og næringsomstilling i Rana*, Bodø, NF-rapport 16 (1991) - nr.50.
- Sandven, J. (1971): *Students in general and school rejecting students compared*, Oslo, Scandinavian Journal Educational Research.
- Sirotnik, K. A. (1990): *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education*, Spring , Jossey-Bass inc., Publishers, nr. 45 (1990).
- Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1972): *Det instrumentalistiske mistaket*, art. i Mediaas, N. m.fl. (1972): *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt*, Oslo, Gyldendals Fakkeltbøker.
- Skjervheim, H. (1968): *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*, art. i *Det liberale dilemma og andre essays*, Oslo, Tanum.
- Skaalvik, E. og S. (1988): *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*, Oslo, Tano.
- Skårbrevik, K., J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden*, Volda, Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda, Forskningsrapport, nr. 14 (1996).
- Solberg, A. (1988): *Metodekapitlenes blanke sider*, art. i Dale, Jones, Martinussen, (1988): *Metode på tvers*, Trondheim, Tapir.

Sosial og helsedepartementet (1995): *Velferdsmeldingen*, Stortingsmelding, nr. 35 (1994-95)Oslo.

Sprakes, A. (1995): *Living our Storying our Lives and Spaces in Between: Life History Research as a Force for Change*, art. i Tiller, T., Sparkes, A., Kårhus, S., Dowling Næss, F., (1995): *The Qualitative Challenge - reflections on educational research*, Oslo, Caspar forlag.

Starrin, B. (1994): *Om distinksjonen kvalitativ-kvantitativ i sosial forskning*, art. i Starrin/Svennson, (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Lund, Studentlitteratur.

Stensaasen, S., og Sletta, O. (1983): *Gruppeprosesser, læring og samarbeid i grupper*, Oslo, Universitetsforlaget.

Stormbom, J. (1992): *Har læreren profession eller inte?*, Oslo, Nordisk Pedagogik, nr. 3 (1992).

Svedberg, L. (1992): *Gruppsykologi*, Lund, Studentlitteratur.

Sørli, M. / Nordahl, T. (1998), *Problematferd i skolen, hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*, Oslo, NOVA.

Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen*, Oslo, Gyldendal.

Tiller, T. (1993): *Vurder selv, skolevurdering i praksis*, Oslo, universitetsforlaget

Tiller, T. (1995): *Det didaktiske møtet*, Oslo, Praksis Forlag.

Tiller, T. (1997): *Læring i hverdagen - om læreres læring*, Tromsø, Unikom, Universitetet i Tromsø

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen*, Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Tveiten, T., m.fl. (1985): *Mønsterplan for grunnskolen*, Oslo, Grunnskolerådet, Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (1990): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, Oslo, Stortingsmelding, nr. 54 (1989-90).

Vetlesen, A. J. (1994): *Empati - en avgrensing og noen forutsetninger*, art. i Bunkholdt, V., (1994): *Utviklingspsykologi*, Oslo, Tano.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord, Seek A/S.

Walker, R. (1993): *The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures*, art. i Hammersley, M., (1993): *Controversies in Classroom Research*, Buckingham, Open University Press.

Walle-Hansen, W. (1999): *Læring og kommunikasjon, trenger skolen ny læringsforståelse*, Oslo, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 3 (1999), Universitetsforlaget.

Widdershoven, G. (1993): *The Story of Life: Hermeneutic Perspectives on the Relationship Between Narrative and Life History*, art. in Josselson, R. & Lieblich, A., (1993): *The Narrative Study of Lives*, London, Sage.

Winnicott, D. W. (1995): *Lek och verklighet*, Borås, Centraltrykkeriet.

Winnicott, D.W. (1993): *Talking to Parents*, New York, m.fl., Addison-Wesley Publishing Company.

Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri (1945): *Instruksjonskurs -for bestyrere av de tekniske aftenskoler*, Oslo, Oversikt 1942- 1944, Kirstes Boktrykkeri⁶².

Yrkesopplæringsrådet for Håndverk og Industri (1937): *Instruksjonskursus for bestyrere og lærere i yrkeslære*, Oslo, Kirstes Boktrykkeri⁶³.

Østerud, S. (1998): *Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning*, Oslo, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1-2 / 98, Universitetsforlaget.

Ålvik, T. (1996): *Noen betraktninger over uttrykket kvalitet*, Oslo, Uniped, nr. 2, (1996).

⁶² Rapporten finnes på Høgskolen i Akershus, avdeling for praktisk pedagogisk utdanning

Aamodt, L. G. (1998): *Den gode relasjonen, om støtte, omsorg eller anerkjennelse*, Gjøvik, Ad Notam Gyldendal.

Aasen, P. (1988): *Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse*, Skien, Drammen, Cappelens pedagogikkbøker, J. W. Cappelens Forlag A/S.

Aasen, P. (1993): *Bærekraftig pedagogikk i et moderne samfunn*, Oslo, Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 4/5 (1993), Universitetsforlaget.

Vedlegg

Undersøkelse ”skole” - I

Undersøkelse ”Ungdomsprosjekt”- II

Brev til deltakere i den kvalitative undersøkelsen - III

Notat til mine forskningsassistenter og medhjelpere - IV

Notat til mine lærerkolleger ved undersøkelsesskolen - V

Innledende notat vedlagt til refleksjonsbøkene - VI

UNDERSØKELSE (vedlegg I) «Skole»

Spørreskjemaet kan gi data som inngår i en større undersøkelse til en doktoravhandling med følgende arbeidstittel:

«Relasjonenes betydning for læringsutbyttet»

Jan Birger Johansen

Høgskolan i Luleå
Luleå University, Sweden
Center for Research in Teaching and Learning, CTRL

Alder:

Elever: 25 informanter - 16 år,
30 informanter - 18år

Lærere: Gjennomsnittsalder på lærerne 42 år
Administrasjon og andre: Gjennomsnittsalder 53 år

Kjønn:

Elever : Blant 55 elever er det 1 kvinne
Lærere : 10 menn, 5 kvinner
Administrasjon / andre⁶⁴ : 4 menn, 3 kvinner

⁶⁴«Andre» menes her «andre tilsatte». I dette tilfellet har det vært kontorpersonale, rådgiver, oppfølgingstjenesten (OT) og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPt).

Spørsmål 1. Hvor høyt vil du verdsette følgende handlinger mellom lærer og elev til å ha betydning for *et godt forhold*?

| | | Lavt | | | | Mye | | |
|---|--------------------|------|---|---|----|-----|----|----|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a Likeverd, følelsen av å få bety noe for hverandre | Elev, 16 år | - | 1 | 6 | 6 | 9 | - | 1 |
| | Elev, 18 år | - | 2 | 1 | 7 | 4 | 7 | 4 |
| | Lærer | - | - | - | - | 4 | 1 | 9 |
| | Adm/andre | - | - | - | - | 3 | | 4 |
| b Toleranse, for ulikheter | Elev, 16 år | 1 | - | 1 | 11 | 3 | 4 | 2 |
| | Elev, 18 år | - | 1 | | 5 | 9 | 5 | 3 |
| | Lærer | - | - | 3 | - | 3 | 5 | 5 |
| | Adm/andre | - | - | - | - | 2 | 2 | 4 |
| c Oppmerksomhet, tid til å bry seg om hverandre..... | Elev, 16 år | - | - | 5 | 6 | 5 | - | 2 |
| | Elev, 18 år | - | 1 | 2 | 2 | 10 | 6 | 5 |
| | Lærer | - | - | - | - | - | 5 | 9 |
| | Adm/andre | - | - | - | - | 1 | 4 | 3 |
| d Sosialt fellesskap, felles aktiviteter på skolen (friminutt, fritimer) | Elev, 16 år | 1 | 3 | 6 | 5 | 6 | - | 2 |
| | Elev, 18 år | - | 1 | 1 | 9 | 5 | 8 | 2 |
| | Lærer | - | - | 1 | 3 | 7 | 2 | 1 |
| | Adm/andre | - | - | - | - | 3 | 2 | 3 |
| e Skoleplanlegging, i fellesskap med elever..... | Elev, 16 år | - | 3 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 |
| | Elev, 18 år | - | 1 | 3 | 8 | 7 | 4 | 2 |
| | Lærer | - | - | - | 3 | 4 | 5 | 2 |
| | Adm/andre | - | - | - | 1 | 1 | - | 3 |
| f Omsorg, at læreren bryr seg om elevenes behov, vansker og interesser..... | Elev, 16 år | - | 2 | 3 | 3 | 3 | 8 | 4 |
| | Elev, 18 år | - | 1 | 2 | 2 | 9 | 6 | 5 |
| | Lærer | - | - | - | - | 2 | 4 | 9 |
| | Adm/andre | - | - | - | 1 | 1 | 2 | 4 |
| g Faglig kompetanse, at læreren er dyktig i sitt fag.... | Elev, 16 år | - | - | 1 | 1 | 6 | 13 | 7 |
| | Elev, 18 år | - | - | - | 1 | - | 8 | 10 |
| | Lærer | - | - | - | 2 | 3 | 4 | 6 |
| | Adm/andre | - | - | - | 1 | 1 | 3 | 3 |

220
Vedlegg

| | | Lavt | | | | Mye | | | |
|--|---|--------------------|---|---|---|-----|----|----|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| (Spørsmål 1, fortsettelse.....) | | | | | | | | | |
| h | Høflighet, lærer og elev er vennlige, sympatiske og om gjengelig med hverandre..... | Elev, 16 år | - | 3 | 1 | 2 | 4 | 7 | 5 |
| | | Elev, 18 år | 1 | - | - | 2 | 10 | 10 | 4 |
| | | Lærer | - | - | - | 1 | 5 | 2 | 7 |
| | | Adm/andre | - | - | - | - | 1 | 4 | 3 |
| i | Pliktopplyllende, at læreplaner og instruks blir fulgt | Elev, 16 år | 1 | 1 | 1 | 5 | 9 | 4 | 1 |
| | | Elev, 18 år | | - | 3 | 3 | 7 | 9 | 2 |
| | | Lærer | 1 | 1 | - | 2 | 7 | 2 | 1 |
| | | Adm/andre | - | - | - | 2 | 12 | 1 | 2 |
| j | Spontanitet, læreren benytter seg av responsen hos elevene i sin undervisning..... | Elev, 16 år | - | 2 | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 |
| | | Elev, 18 år | - | 1 | 1 | 5 | 5 | 7 | 5 |
| | | Lærer | - | - | - | - | 2 | 8 | 3 |
| | | Adm/andre | - | - | - | - | 3 | 3 | 2 |
| k | Didaktisk undervisning, læreren tar hensyn til elevenes «hvorfor, hva og hvordan» i undervisninga..... | Elev, 16 år | - | 1 | 1 | 3 | 4 | 7 | 4 |
| | | Elev, 18 år | - | - | 2 | - | 6 | 6 | 9 |
| | | Lærer | - | - | - | - | 2 | 8 | 3 |
| | | Adm/andre | - | - | - | 3 | 3 | 1 | 1 |
| l | Sosialt fellesskap, felles aktiviteter utenom skolen (turer, hobbyinteresser o.l.)..... | Elev, 16 år | 4 | 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | | Elev, 18 år | 3 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| | | Lærer | 1 | 1 | - | 4 | 2 | 5 | 1 |
| | | Adm/andre | - | - | - | - | 1 | - | 1 |

2. Hvor mye tid og oppmerksomhet tar følgende aktiviteter av skoledagen ?

| | | Lite | | | | | | Mye | |
|--|-------------|-------------|---|---|---|----|---|-----|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| a. Forberedning , lærere legger til rette for undervisning | Elev, 16 år | 1 | - | 7 | 8 | 2 | 5 | - | |
| | Elev, 18 år | 1 | 5 | 3 | 4 | 6 | 6 | - | |
| | Lærer | - | - | - | 4 | 5 | 3 | 1 | |
| | Adm/ andre | - | - | - | 2 | 3 | - | - | |
| b. Forberedning , elever gjennomgår planlagt lærestoff | Elev, 16 år | - | 1 | 8 | 2 | 8 | 4 | 1 | |
| | Elev, 18 år | 2 | 1 | 6 | 7 | 6 | 3 | 1 | |
| | Lærer | - | 2 | 4 | 5 | 1 | - | - | |
| | Adm/ andre | - | - | - | 5 | 4 | - | - | |
| c. Undervisning/læring: Lærer og elever samhandler om felles planlagt lærestoff (planlegging, gjennomføring av undervisning, evaluering) | | Elev, 16 år | - | 3 | 4 | 12 | 4 | - | 1 |
| | | Elev, 18 år | - | 3 | 3 | 11 | 1 | 4 | 3 |
| | | Lærer | - | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | - |
| | | Adm/ andre | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| d. Sosialt fellesskap , gjør ting i lag i friminutt, fritimer o.l. | Elev, 16 år | 3 | 7 | 7 | 5 | 1 | - | - | |
| | Elev, 18 år | 2 | 2 | 4 | 6 | 8 | 1 | 1 | |
| | Lærer | 4 | 5 | 1 | 1 | 2 | - | - | |
| | Adm/ andre | 1 | 1 | 2 | 1 | - | - | - | |
| e. Sosialt fellesskap , fritid, hobbyinteresser, turer o.l. | Elev, 16 år | 5 | 6 | 6 | 3 | - | 3 | - | |
| | Elev, 18 år | 3 | 8 | 5 | 6 | 3 | - | - | |
| | Lærer | 2 | 6 | 2 | 4 | - | - | - | |
| | Adm/ andre | - | - | - | 3 | 1 | - | 1 | |
| f. Samtaler , avsatt tid til uformelle samtaler, oppmerksomhet for hverandres behov, vansker, interesser o.l. | Elev, 16 år | 3 | 7 | 7 | 4 | - | - | - | |
| | Elev, 18 år | - | 5 | 5 | 8 | 3 | 3 | 1 | |
| | Lærer | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | - | |
| | Adm/ andre | - | - | 1 | 2 | 1 | - | 1 | |

222
Vedlegg

| | | Lite | | | | | Mye | |
|---|--------------------|------|----|---|---|---|-----|---|
| Spørsmål 2 (fortsettelse) | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| g. Kollegasamtaler, | | | | | | | | |
| læreren samtaler med sin kollega om | Elev, 16 år | 2 | 3 | 7 | 5 | 2 | - | 1 |
| enkelteleven, felles vurderinger o.l..... | Elev, 18 år | - | 5 | 2 | 7 | 4 | 2 | - |
| | Lærer | - | 1 | 1 | 5 | 1 | 3 | 2 |
| | Adm/ andre | | - | 1 | - | 4 | - | - |
| h. Telefon / beskjed, | | | | | | | | |
| undervisning avbrutt av kontakt utenfra..... | Elev, 16 år | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | - | 3 |
| | Elev, 18 år | 3 | 6 | 5 | 8 | 2 | 1 | 1 |
| | Lærer | 3 | 5 | - | 2 | 1 | 2 | 1 |
| | Adm/ andre | - | 1 | 2 | 1 | 1 | - | - |
| i. Private aktiviteter, andre ting enn det som har | | | | | | | | |
| direkte med skolen å gjøre..... | Elev, 16 år | 1 | 4 | 6 | 4 | - | - | 7 |
| | Elev, 18 år | 7 | 3 | 6 | 6 | 4 | - | - |
| | Lærer | 5 | 7 | - | 1 | - | - | - |
| | Adm/ andre | 1 | 1 | - | 3 | - | - | - |
| j. Private aktiviteter, eleven gjør andre ting enn det | | | | | | | | |
| som har direkte med skolen å gjøre..... | Elev, 16 år | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | - | 9 |
| | Elev, 18 år | 2 | 3 | 9 | 7 | 4 | - | - |
| | Lærer | 1 | 7 | 2 | 4 | 1 | - | - |
| | Adm/ andre | - | 2 | - | 3 | - | - | - |
| k. Møter, læreren bruker tid til møter, kurs, | | | | | | | | |
| "planleggingsdager"..... | Elev, 16 år | - | 6 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 |
| | Elev, 18 år | 5 | 10 | 3 | 4 | 3 | - | 1 |
| | Lærer | - | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | - |
| | Adm/ andre | - | - | 1 | 3 | - | - | - |
| l. Møter, eleven bruker tid til møter, kurs, egenaktivitet | | | | | | | | |
| | Elev, 16 år | 5 | 8 | - | - | 2 | 2 | 2 |
| | Elev, 18 år | 5 | 8 | 6 | 3 | 3 | - | - |
| | Lærer | - | 8 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| | Adm/ andre | 1 | 2 | 2 | - | - | - | - |

3. Hvor mye involverer skolen seg som organisasjon i å utvikle kvaliteten for samhandling (fellesskap) mellom lærer og elev?

| | | Lite | | | | Mye | | |
|---|--------------------------------|------|----|---|---|-----|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a. Kompetanseoppbygging; | F.eks. kurs med følgende tema: | | | | | | | |
| « Ungdomsutvikling, personlig utv.».....: | Elev, 16 år | 2 | 7 | 6 | 3 | 3 | - | - |
| | Elev, 18 år | 5 | 10 | 3 | 6 | 1 | 1 | - |
| | Lærer | 3 | 7 | 3 | 1 | - | - | - |
| | Adm/ andre | - | 4 | 3 | 1 | - | - | - |
| « utvikling av selvbylde»..... | Elev, 16 år | 4 | 4 | 2 | 6 | 3 | 1 | - |
| | Elev, 18 år | 3 | 10 | 4 | 4 | 2 | 3 | - |
| | Lærer | 6 | 4 | 4 | - | - | - | - |
| | Adm/ andre | - | 6 | 1 | 1 | - | - | - |
| «motivasjon, positiv energi»..... | Elev, 16 år | 3 | 3 | 6 | 5 | 3 | 2 | - |
| | Elev, 18 år | 3 | 9 | 3 | 5 | 4 | - | - |
| | Lærer | 4 | 5 | 3 | 1 | - | - | - |
| | Adm/ andre | - | 4 | 3 | 1 | - | - | - |
| «omsorg, ansvar, tillit» | Elev, 16 år | 2 | 3 | 5 | 5 | - | 5 | - |
| | Elev, 18 år | 2 | 7 | 5 | 7 | 2 | 3 | - |
| | Lærer | 4 | 5 | 3 | 2 | - | - | - |
| | Adm/ andre | - | 4 | 3 | 2 | - | - | - |
| « samhandling i et fellesskap»..... | Elev, 16 år | - | - | 6 | 4 | 8 | - | - |
| | Elev, 18 år | 1 | 8 | 3 | 5 | 5 | 4 | - |
| | Lærer | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | - | - |
| | Adm/ andre | - | 2 | 3 | 2 | - | 1 | - |
| « læreprosesser, lærevansker»..... | Elev, 16 år | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 | - |
| | Elev, 18 år | 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 1 | 1 |
| | Lærer | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | - | - |
| | Adm/ andre | - | 1 | 3 | - | 2 | 1 | - |
| b. Didaktiske lærings -/undervisningsmodeller, | kurs, seminar | | | | | | | |
| med tanke på elevens behov og forutsetninger i planlegging, | | | | | | | | |
| gjennomføring og evaluering av undervisning | Elev, 16 år | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| | Elev, 18 år | - | 10 | 6 | 6 | 2 | - | 1 |
| | Lærer | 2 | 7 | 2 | 1 | 2 | - | - |
| | Adm/ andre | - | 3 | 1 | 2 | - | 1 | - |

224
Vedlegg

| Spørsmål 3 (fortsettelse) | | Lite | | | | Mye | | |
|--|--------------------|------|---|---|---|-----|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c. Felles lærer/elev-kurs (prosjekt), med tema samhandling | Elev, 16 år | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 2 | 1 |
| | Elev, 18 år | 7 | 6 | 6 | 3 | 4 | - | - |
| | Lærer | 7 | 6 | - | - | - | - | - |
| | Adm/ andre | 4 | 3 | 1 | - | - | - | - |
| d. Sosialt fellesskap, sosiale arrangement for lærer og elever..... | Elev, 16 år | 2 | 5 | 5 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| | Elev, 18 år | 4 | 5 | 9 | 4 | - | 4 | - |
| | Lærere | 2 | 6 | 4 | 2 | - | - | - |
| | Adm/ andre | 1 | 3 | 1 | 1 | - | - | - |
| e. Fellesplanlegging, legge til rette for felles planlegging i forhold til læreplaner o.l..... | Elev, 16 år | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | - | - |
| | Elev, 18 år | 1 | 6 | 7 | 7 | 3 | 1 | - |
| | Lærer | 1 | 4 | 5 | 2 | - | 1 | 1 |
| | Adm/ andre | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | - | - |
| f. Nettverk, stimulere til kontakt og samarbeid med fagmiljø utenfor skolen | Elev, 16 år | 4 | 3 | 3 | 8 | 1 | 2 | - |
| | Elev, 18 år | 4 | 8 | 3 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| | Lærer | 3 | 3 | 6 | 2 | - | - | - |
| | Adm/ andre | 1 | 2 | 1 | 4 | - | - | - |
| g. Nettverk, stimulere og legge til rette for involvering av annen fagkompetanse (ulike behov som lærer og elev har) i forhold til samhandling mellom den enkelte lærer og elev; (politi, helsevesen, sosialkontor, ppt, ...andre).. | Elev, 16 år | 2 | 7 | 4 | 6 | - | 2 | - |
| | Elev, 18 år | 5 | 9 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| | Lærer | 6 | 3 | 3 | 2 | - | - | - |
| | Adm/ andre | 1 | - | 2 | 2 | 1 | 2 | - |
| h. Ekskursjoner, legge til rette for å innhente kompetanse utenfra | Elev, 16 år | 4 | 4 | 5 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| | Elev, 18 år | 4 | 5 | 4 | 8 | 3 | 2 | - |
| | Lærer | 2 | 7 | 3 | 1 | 1 | - | - |
| | Adm/ andre | - | 1 | 1 | 5 | 1 | - | - |

225
Vedlegg

| Spørsmål 3 (fortsettelse) | Lite | | | | Mye | | | |
|--|------|---|---|---|-----|---|---|--|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| i. Hospitering, legge til rette for opphold i et annet fagmiljø..... | | | | | | | | |
| Elev, 16 år | 2 | 6 | 5 | 3 | 2 | 3 | - | |
| Elev, 18 år | 4 | 5 | 6 | 5 | 2 | 2 | 1 | |
| Lærer | 4 | 4 | 4 | 1 | - | 1 | - | |
| Adm/ andre | - | 2 | 2 | 3 | 1 | - | - | |
| j. Involvering, skolens administrasjon involverer seg i samhandlingsvansker mellom lærer og elev..... | | | | | | | | |
| Elev, 16 år | 1 | 4 | 6 | 6 | 2 | 2 | 1 | |
| Elev, 18 år | 4 | 4 | 6 | 8 | 2 | 1 | 1 | |
| Lærer | 2 | 8 | 3 | 1 | - | - | - | |
| Adm/ andre | - | 2 | 5 | - | 1 | - | - | |
| k. Samtaler, medarbeidersamtaler mellom lærer, elev og adm.... | | | | | | | | |
| Elev, 16 år | 5 | 3 | 5 | 5 | 1 | - | - | |
| Elev, 18 år | 3 | 6 | 6 | 8 | 2 | 1 | - | |
| Lærer | 3 | 7 | 1 | 2 | 1 | - | - | |
| Adm/ andre | - | 3 | 2 | 2 | - | - | - | |

UNDERSØKELSE (Vedlegg II)
«Ungdomsprosjekt»

Spørreskjemaet kan gi data som inngår i en større undersøkelse til en doktoravhandling med følgende arbeidstittel:

«Relasjonenes betydning for læringsutbyttet»

Jan Birger Johansen

Høgskolan i Luleå
Luleå University, Sweden
Center for Research in Teaching and Learning, CTRL



Alder: 16 - 19 år
Antall jenter : 15
Antall gutter : 15

1. I HVILKEN GRAD (lavt eller høyt) ER FØLGENDE HANDLINGER MED PÅ Å SKAPE ET GODT FORHOLD MELLOM VOKSNE OG UNGDOM?

| | Lavt | | | | | | Høyt |
|--|------|---|---|---|---|---|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| a Likeverd , følelsen av å bety noe for hverandre | 1 | - | - | 2 | 1 | 7 | 11 |
| b Toleranse , at du blir respektert for den du er | - | - | - | - | 2 | 1 | 11 |
| c Oppmerksomhet , bry seg om hverandre | - | - | - | 1 | 4 | 7 | 10 |
| d Sosialt fellesskap , gjør ting i lag | - | - | 1 | 2 | 5 | 5 | 6 |
| e Omsorg , den voksne bryr seg om den unges behov | - | - | - | 2 | 4 | 8 | 7 |
| f Høflighet , begge parter er vennlige | - | - | 2 | 1 | 5 | 7 | 7 |
| g Kameratskap , felles interesser, snakker i lag | - | - | 3 | 4 | 6 | 6 | 10 |
| h Materielt , den voksne støtter med penger | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 |
| i Stiller opp , den voksne kjører, er med...osv. | - | - | 4 | 3 | 5 | 9 | 2 |
| j Stiller opp , den unge utfører ting for voksne | - | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| k Samhandler , felles turer, arbeider i lag osv | - | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 |

2. **HVOR MYE TID (lite eller mye) OG OPPMERKSOMHET TAR FØLGE**

| | Lite | | | | | Mye | |
|---|------|---|--------|---|---|-----|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a Skoleforberedelse | 7 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| b Samvær med kamerater | - | 2 | 1 | 3 | 6 | 6 | 6 |
| c Samvær med foreldre, prat, kameratskap OSV | - | - | 1 0 | 6 | 4 | 2 | - |
| d Jobb heime, arbeid du må gjøre | 1 | 1 | 1 0 | 6 | 2 | 1 | 2 |
| e Hobbyinteresser | - | 3 | 1 | 5 | 7 | 6 | 3 |
| f Hobby i lag med foreldre | 11 | 5 | 3 | 1 | 2 | - | 2 |
| g Hobby i lag med kamerater | 2 | 2 | - | 2 | 5 | 9 | 2 |
| h Arbeid, utenom heimen | 5 | 5 | 1 | 3 | - | 1 | 7 |
| i «På rommet», er for deg selv | 5 | 3 | 2 | 5 | 7 | 1 | 7 |
| j Fremtida, tenker på fremtida | 4 | 3 | 7 | 3 | 2 | 1 | 4 |
| k I nuet, tenker på din egen situasjon i heimen | 3 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 2 |
| l Familien, tenker på din egen familie | 1 | 7 | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 |

**3. I HVILKEN GRAD (lite eller mye) KAN TING GJØRES FOR Å
BEDRE FORHOLDET MELLOM VOKSNE OG UNGDOM?**

| | Lite | | | Mye | | | |
|---|------|---|---|-----|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a Skolen , forholdet til læreren kan forbedres | 1 | - | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| b Samhandling , gjøre ting i lag med voksne | - | 1 | - | 6 | 4 | 8 | 1 |
| c Penger , bruke penger i lag på felles interesser | 1 | 2 | 3 | 6 | 3 | 4 | 2 |
| d Reise , oppleve reisemål i lag (Syden, fjellet..osv) | - | 1 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| e Kurs , felles kurs i lag med voksne | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| f Arbeid , voksne skaffer arbeid til deg | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| g Materielt , voksne skaffer meg det jeg trenger | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 1 | 4 |
| h Samtale , den voksne har tid til meg | - | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| i Omsorg , at du føler at den voksne bryr seg | - | - | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j Ærlighet , at du kan føle gjensidig ærlighet | - | - | - | 3 | 2 | 2 | 1 |
| k Væremåte , måten dere er på overfor hverandre | - | 1 | - | 1 | 2 | 7 | 8 |

Jan Birger Johansen
Nesnavegen 394
8616 Båsmoen

(Vedlegg III)

Kjære venn!

Dette brevet blir sendt til de som sto meg nær i mitt arbeid som lærer for 16 - 20 år siden.

I ettertid har dette resultert i en økende interesse for betydningen av den gode kontakten mellom lærer og elev.

For tiden underviser jeg på Høgskolen i Nesna. Samtidig forsker jeg til doktorgrad i «læring» og hva læringsprosessene betyr for læreren og eleven. Et slikt forskningsstudie kan høres fremmed og uvant ut for noen, men jeg sliter, svetter og grubler egentlig over de enkle ting i livet.

Jeg prøver å tenke gjennom hvilken betydning den *gode kontakten* mellom lærer og elev har å si for lysten til å lære. Hvilke *viktige hendelser* mellom lærer og elev er med på å skape denne arbeidsgleden og motivasjon for å være konsentrert om læring.

Når jeg ser tilbake i mine dagbøker fra undervisningen, ble store deler av tida brukt til å *skape kontakt, til å forstå innholdet i spørsmålene og undringer som elevene hadde, bry seg om hverandre, lytte og samtale, planlegge meningsfulle skoledager i lag med elevene, forsøke å gjennomføre det som ble planlagt.....osv.*

Til deg som var elev:

Så til deg og ditt bidrag til mitt arbeid.

Jeg er veldig spent på hvilken verdi dette skoleåret hadde for deg. Tror du at det er noe fra den tida vi kan lære av? Kan du forsøke å tenke gjennom og å beskrive følgende:

Hva besto dette av - hva var det som var positivt ?

Har du opplevd dette i lag med andre lærere?

Hva har du savnet hos andre lærere?

På hvilke måter har dette hatt betydning for deg siden i livet?

Dersom du skal gi noen råd til lærere for tilsvarende klasser eller lærere i sin alminnelighet;

hva kan vi lære av dere når lærere møter sine elever?

Jeg vil sette pris på om du skriver litt - på din måte, ærlig og med ditt språk og dine ord, hva du direkte føler og kan huske fra den tida.

Som du ser har jeg lagt ved ei skrivebok. Denne ønsker jeg at du skriver i. Så ønsker jeg å «låne» boka for å få lese gjennom dine ettertanker. Dette for å få et innblikk i hva som var viktig for deg som ungdom og elev i verkstedklassen.

Til deg som ikke var elev:

For deg som ikke var elev, men som sto meg nær enten som kollega eller på annen måte i skoleadministrasjonen, ønsker jeg også en tilbakemelding. Dersom du har refleksjoner fra din posisjon på den tiden og med grunnlag i mitt forskningstema, kan også dette ha betydning for min forståelse av skoleorganisering, undervisning og læring. Jeg ønsker også at dere tenker gjennom og gir uttrykk for meninger tilknyttet samspillet mellom lærer og elev. Tilleggsspørsmål til dere vil være slike som:

Hva var grunnlaget for å gi et slikt alternativt skoletilbud?

Hvorfor et slikt konkret tilbud i 9.klasse?

Hva mener dere kan avgjøre om et slikt undervisningsopplegg skal være vellykket eller ikke?

Hva besto alternativet i sammenlignet med den tradisjonelle undervisningen i ungdomsskolen?

NB! Det er veldig viktig for mitt videre arbeid at du - enten du var elev ikke - tenker etter hva dette betyr for deg og ikke bruker tid på tenke på hvilke svar jeg ønsker å få inn.

Boka:

Det er ikke nødvendig at du oppgir ditt navn på eller i boka. For meg er det viktig å vite om du var elev, alder, hva du gjør i hverdagen, gift, har barn,...osv.

Seminaret:

Seminaret er tenkt gjennomført på Mo ungdomsskole en gang i løpet av ukene 43-47. Tidspunkt vil selvfølgelig ikke passe for alle personer jeg ønsker skulle vært med, men det kan bli aktuelt å finne en ettermiddag fra f. eks. kl. 18.00 - 22.00. Dette vil jeg komme tilbake til.

Medhjelpere:

For at dere ikke nødvendigvis skal være opptatt med å skrive noe «til innlevering» på seminaret, kommer jeg til å ha medhjelpere. 5 - 7 lærerstudenter vil hjelpe meg å notere fra eventuelt gruppesamtaler, gjøre lydopptak o.l. Dette ser jeg som en fordel også i ettertid. Studentene kan hjelpe å bearbeide notatene og lydopptakene.

Møter du på seminaret eller ikke?

Dersom du ønsker å møte opp på seminaret ønsker jeg en bekreftelse.

På Høgskolen i Nesna har jeg følgende telefon: 750. 57893. Her er det også en telefonsvarer. Dersom du ikke kan være med på seminaret eller har en grunn for ikke å møte, kunne det vært fint om du ringte til meg. Likevel håper jeg du kan tilbakemelde

ved å skrive litt i boka og sende den til meg. Jeg legger vedlagt porto.

Avtale:

All informasjon og følsomme ting fra seminaret og fra innholdet i bøkene blir behandlet seriøst og hemmelig. Ingen navn blir nevnt. Av erfaring vet vi at dette kan være vanskelig for noen. Dersom det er noen av dere som ønsker å få innsyn i hvordan resultatene fra bidragene blir brukt, vil dere få mulighet til det.

Mo, 21 september 1997

Vennlig hilsen
Jan Birger Johansen

Kjære forskningsassistenter og medhjelpere!

(Vedlegg IV)

Jeg har laga en liten orienteringspakke til dere. Her skriver jeg litt om hvilket utbytte jeg håper dere vil være med på å gi, hvordan møtet er tenkt gjennomført for dere og de øvrige aktørene på møtet.

Jeg holder på å planlegge selv møtet (mat, rom...osv).

Vedlagt får dere et kopi av brevet og «tilbakeblikksboka» som ble sendt ut.

Nettopp denne boka ble en utfordring for meg. Det er fremdeles mange av disse tidligere elevene (lærere også) som har problemer med å uttrykke seg skriftlig. De skylder på skrivevansker, dysleksi, angst...osv. Det betyr at jeg må gjennomføre intervju før dette møtet. Det tar tid!

Jeg har ca. kr 2500,- til disposisjon for den hjelpa jeg får fra dere. Vi må diskutere hvordan disse pengene skal brukes.

Jeg håper vi kan få til et møte i uke 47 (mandag eller tirsdag).

Nesna, 12 november 1997

Vennlig hilsen
Jan Birger
Jan Birger Johansen
Nesnavegen 394
8616 Båsmoen

Kjære forhenværende kollega!

(Vedlegg V)

På denne måten forsøker jeg å henvende meg til dere som var mine kollegaer i «verkstedklasseperioden», 1976 - 82.

Jeg holder for tiden på meg et doktorstudie i læring og læringsprosesser, med følgende tittel:

«DU BERGA LIVET PÅ KAR`N»

Vektlegging av mellom - menneskelige relasjoner i skolens hverdag

Dere kan være med på å gi meg viktige perspektiv på vår aktivitet i forbindelse med denne alternative undervisninga som ble drevet ved Mo ungdomsskole. Jeg ønsker å invitere dere med på et «tilbakeblikkseminar» der vi sammen reflekterer over undervisning og læring blant elever der tradisjonelle undervisningsformer vanskelig gir gode resultat, personlig og faglig.

Verkstedklassen har flere unike og interessante dimensjoner. For meg gir det meg mulighet for å forstå undervisning- og mellom-menneskelige handlinger ut fra dagbøker som jeg skrev fra den tiden.

Jeg har skrevet brev til de som var mine elever på den tiden, til de som var i skoleadministrasjonen og til Jan Mellingen - rektor ved Mo ungdomsskole. Alle de jeg har klart å oppspore har gitt meg positiv tilbakemelding på dette seminaret.

Dersom du er interessert i å være med ligger det en liten pakke til deg på kontoret ved Mo ungdomsskole.

Alteren, 3.oktober 1997

Vennlig hilsen
Jan Birger Johansen

TILBAKEBLIKK-BOK

(Vedlegg VI)

Ditt skrevne tilbakeblikk fra verkstedklassetida kommer til å være et bidrag til mitt doktorstudie med følgende tittel:

«Du berga livet på kar`n»

Vektlegging av mellom - menneskelige relasjoner mellom lærer og elev i skolens hverdag

Jan Birger Johansen

Luleå University, Sweden
Center for Research in Teaching and Learning, CTRL



MANN / KVINNE (stryk det som ikke passer)

ALDER:

GIFT / SAMBOER / UGIFT (stryk det som ikke passer)

ANTALL BARN:

ARBEIDSSTED:

Hvilken status hadde du i verkstedklasseperioden:

Elev

Lærer

Annet:.....

På forhånd takk!