



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

«Lærer under lupen»

**Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i
relasjoner mellom lærer og elev.**

Barbara Hjerpås

MP 303P 2012

Master i praktisk kunnskap

Antall sider: 90



«Lærer under lupen»

Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev.

Barbara Hjerpås

MP303P

Master i praktisk kunnskap 2012

“We don’t see the things the way they are. We see things the way WE are.”

Talmud

Forord

«Ingen lov eller forordning er mektigere enn forståelse.»

Platon

I min masteravhandling reflekterer jeg over den tause kunnskapens sammensatte vesen og måter den kommer til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev.

Ved hjelp av praksisfortellinger analyserer jeg den tause kunnskapen som gjør seg gjeldende i handlingene, forståelsen, ferdighetene, kroppsligheten og håndlaget til lærerne som er hovedpersonene i mine historier.

Jeg arbeider selv som lærer og det gir meg mulighet til å komme med innspill fra mine personlige erfaringer i forhold til temaet. Spørsmålet jeg tar opp i masteroppgaven springer ut av mine interesser for den tause kunnskapen, og rollen den har i relasjoner mellom lærer og elev. Siden den tause viten er en ubevisst del av oss alle, og siden den påvirker vår måte å være sammen med andre mennesker på, er det viktig å vie den oppmerksomhet og interesse.

Den er til stede i alt vi foretar oss, i våre holdninger og verdier som styrer våre valg og avgjørelser. Det er viktig å være klar over at den kan styrke våre relasjoner, eller være vår akilleshæl.

Arbeidet mitt kan være et bidrag til å gjøre den tause kunnskapen mindre taus, og mer anerkjent blant lærere og andre yrkesgrupper som jobber med mennesker. Den kan gjøre stor forskjell for relasjonskvalitet.

Her vil jeg også takke til min veileder Betty- Ann Solvoll for mange verdifulle innspill, og god støtte gjennom hele prosessen.

INNHold

Sammendrag	9
Summary.....	10
1.0 Innledning	11
2.0 Metode	14
2.1 Hvordan datamaterialet ble til.....	14
2.1.1 Intervjustudiene, utvalget og forskningsetikk i forrige studieoppgave	14
2.2 Transformering av intervjuetekst til fortellinger	18
2.3 Validitet og reliabilitet.....	19
2.4 Refleksjonsprosesser.....	20
2.4.1 Refleksjonsfaser	21
2.4.2 Diskusjon av funn i møtet med teori og tidligere forskning	22
3.0 Teori kapittel.....	24
3.1 Taus kunnskap	24
3.2 Relasjon	28
4.0 Tidligere forskning.....	34
5.0 Fortellinger og refleksjoner.....	39
5.1 Startproblemer	39
5.2 Kunsten å lytte med naturlig interesse	45
5.3 Å se eleven.....	50
5.4 Det har med kjemi å gjøre.....	55
5.5 Refleksjoner over fellestrekk ved fortellinger	61
6.0 Diskusjon	66
7.0 Oppsummering.....	82
8.0 Litteraturlisten	85
9.0 Vedlegg	90

SAMMENDRAG

Tema for masteroppgaven min er: «Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev.»

Hensikten med oppgaven er å sette ord på den tause dimensjonen i relasjoner mellom lærer og elev. Jeg håper at historiene til mine samtalepartnere, og mine egne bidrag vil inspirere leseren til å rette kritisk blick mot sin egen praksis.

Jeg vil gjerne finne ut hvordan den tause viten trer frem i lærerens interaksjon med elevene. Jeg er interessert i hvordan en lærer bygger opp relasjoner med sine elever, og hvor mye av denne konstruksjonsprosessen er skjult i det usagte.

For å samle inn datamaterialet tok jeg i bruk den kvalitative metoden som er semistrukturert intervju. Analysen foregikk i tre ulike steg. I det første steget ble datamaterialet skrevet ved at hendelser fra intervjumaterialet ble omgjort til fortellinger. I andre steget har jeg lest og reflektert over fortellingene, ved å stille spørsmål til tekst, som for eksempel: Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i denne historien? Jeg fikk øye på ulike kjennetegn for taus kunnskap gjennom å skrive refleksjoner. I siste steget har jeg stilt et nytt spørsmål både til fortellingene, men også til de fenomenene som jeg hadde sett: Hva er felles kjennetegn? Refleksjoner og analyser foregikk sirkulært mellom disse tre stegene. I alle tre stegene forsøkte jeg å stille kritiske spørsmål til refleksjonene som jeg gjorde.

I refleksjonsdelen over fellestrekk ved fortellinger, presenterer jeg mine funn, som belyser den tause kunnskapen som handling, egenskaper og måter en lærer omgås elever på. I diskusjonsdelen drøfter jeg den tause kunnskapen som en form for sårbarhet hos læreren. Deretter stiller jeg spørsmål om hvordan taus kunnskap, som er personlig forankret hos en lærer kan ha gode kvaliteter. Den kan også ha negative sider som kan svekke relasjonene mellom lærer og elev. Diskusjonen etterfølges av oppsummering og forslag til videre forskning.

God lesning.

SUMMARY

The topic of my master's thesis is, «How tacit knowledge manifests itself in the teacher-student relationship».

The purpose of the thesis is to articulate the tacit dimensions of relations between teacher and student. I hope the stories, portrayed by the people I have talked to, and my own contribution will inspire the reader to direct a critical eye towards his own practice.

I would like to find out how; this silent knowledge emerges in the teacher's interaction with students. I am interested in how teachers build relationships with their students, and how much of this construction process is hidden in the unspoken.

To collect this data, I used the qualitative method of the semi-structured interview. The analysis was done in three different stages. In the first stage, the data was collected, and the events from the interviews were turned into stories. In the second stage I read and reflected over the stories by posing questions to each text, for example: How is tacit knowledge expressed in this story? I found various characteristics of tacit knowledge when writing and reflecting over the stories. In the last stage I have addressed a new question; not only to the stories, but also to the phenomena I have seen: What are the common characteristics? Reflection and analysis circulated between these three stages. In all three stages, I tried to ask critical questions about the reflections I had made.

In the reflection section over common traits in stories, I present my findings; these illuminate tacit knowledge as actions, characteristics and ways a teacher associates with students. In the discussion section, I debate the question of how tacit knowledge, which is personally and individually rooted in teachers, can have good qualities, but at the same time, may also have negative aspects that impair relations between teacher and student. The discussion is followed by the summary and suggestions for further research.

Enjoy.

1.0 INNLEDNING

«Begynn! Bare på den måten kan det umulige bli mulig.»

Thomas Carlyle

Oppgaven min omhandler tema relasjoner, og taus kunnskap i interaksjoner mellom lærer og elev. I første omgang vil jeg bruke et forskningsargument for å begrunne valget mitt:

«Den internasjonale forskningen viser at forholdet mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet, men i norsk forskning har studier innenfor dette problemfeltet vært lavt prioritert.» (Fredrici, og Skaalvik, 2013: 58)

Både internasjonal og nasjonal forskning (Hatti, 2009, Nordahl, 2010, Nordenbo mfl. 2008, Ogden, 2004 og Valle 2014) viser at et godt forhold mellom lærer og elev virker positivt inn på elevenes faglige resultater. Det øker også elevenes motivasjon og styrker deres selvoppfatning.

Jeg har selv arbeidet som lærer i over 20 år, og har gjort liknende observasjoner og refleksjoner angående lærerrollen. Mine interesser for relasjoner mellom lærer og elev, og for faktorer som virker inn på relasjoner, gjorde utslaget i mitt valg av problemstillingen i oppgaven. Jeg har samarbeidet med mange mennesker i og utenfor skolen, både lærere, sosialarbeidere, psykologer og helsepersonell. Noen av dem har jeg fått stor respekt for. De imponerte meg med kunnskaper og praktiske ferdigheter i sitt arbeid med mennesker. Noen av dem hadde karisma og var lette å kommunisere med, mens andre gjorde bare jobben sin, uten å gjøre et større inntrykk på meg. De som imponerte meg mest var mennesker som greide å kombinere sin teoretiske bakgrunn med den praktiske innsikten, som de kunne bruke i de konkrete situasjoner. Disse erfaringene gjorde meg nysgjerrig på fenomenet taus kunnskap.

Før jeg begynte å studere den praktiske kunnskapen ved Universitetet i Bodø, var jeg ikke klar over at den spesielle evnen jeg la merke til hos mennesker kalles for taus kunnskap.

Mine første tanker rundt den tause kunnskapen var feilaktige. Mine antagelser som var bygd opp på grunnlag av litteraturen (Polanyi, 2000) og forelesninger, kretset rundt en overbevisning om at en taus dimensjon er bare positiv. Jeg trodde at den som eier den tause kunnskapen har nådd et høyere profesjonsnivå enn andre. Først etter jeg har leste

Wackerhausen (2008) fikk jeg øyne opp for den virkelige essensen av den tause kunnskapen. Jeg forstod da at den er formet og påvirket av personlige verdier og holdninger, samt individuelle tolkninger av kunnskaper og ferdigheter. Det endret min oppfatning av den tause kunnskapen, og gjorde meg nysgjerrig på å finne mer om det sammensatte fenomenet i relasjoner mellom lærer og elev.

Som en forberedelse til min undersøkelse, søker jeg informasjon gjennom litteratur og tidligere forskning. Jeg finner ut at det finnes en del bøker og publikasjoner som omtaler relasjoner mellom lærer og elev (Imsen, 2005, Spurkeland, 2011, Juul og Jensen, 2003). Samtidig oppdager jeg at informasjonen som er tilgjengelig, er veldig generell og ikke forankret i praksis. Det gjør at jeg vil bidra med forskning til å anskueliggjøre den tause viten i de reelle praktiske situasjoner.

Min gransking av erfaringer skal bringe beskrivelser av konkrete situasjoner og hendelser fra lærerens samvær med elever. Jeg vil ved hjelp av refleksjoner som er knyttet til fortellinger, illustrere lærerens tause viten, som kommer til uttrykk i relasjoner mellom han eller hun og elevene. På denne måten blir min problemstilling utformet til et forskningsspørsmål:

Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev?

Det er et viktig tema å studere, for å bevisstgjøre lærere og andre yrkesutøvere som arbeider med mennesker på tematikken rundt tause kunnskap, og rollen den utspiller i relasjoner. Ved å komme med håndfaste praksiseksempler på den tause viten i handling, vil jeg bidra til en økt forståelse av begrepet tause kunnskap.

Siden formålet med undersøkelsen min er å forstå hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk i praktiske situasjoner i relasjonen mellom lærere og elever, tar jeg i bruk lærernes personlige erfaringer. Erfaringene samler jeg i fortellinger som jeg reflekterer rundt. Disse er hentet fra intervju materialet fra en tidligere studieoppgave. Med utgangspunktet i de transkriberte intervjuene gjør jeg et utvalg av hendelser som blir skrevet frem som fortellinger om erfaringer.

Under samtaler med mine arbeidskolleger, kommer det frem mange historier og episoder fra deres yrkesliv. I noen av disse hendelser tar de opp problemer jeg selv kjenner meg igjen i. Noen uttalelser gjør at jeg blir overrasket, opprørt og nysgjerrig. Disse kontroversielle utsagn åpner mine øyne for det nye og det ukjente i mitt eget yrke. Det er med på å motivere meg til

å reflektere over min egen praksis, og til å rette søkelyset både på de positive, men også de negative sider ved den tause kunnskapens rolle i relasjoner mellom lærer og elev.

Jo Bech- Karlsen (2003) skriver: «Fortellinger er historier fra vår erfaringsverden. Gjennom alle tider har fortellingene vært våre viktigste kilder til kunnskap. Gjennom fortellingene har mennesker orientert seg i verden.» (Bech- Karlsen, 2003: 65) Jeg benytter meg av fortellinger for å belyse den tause kunnskapen, og for å skape forståelse og gjenkjennelse hos leseren. Gjennom å skrive fortellinger og gjennom å reflektere over dem, vil jeg løfte frem den subjektive tause kunnskapen som ligger til grunn for handlingene jeg beskriver.

Polanyi (2000: 16) skriver at: «vi kan vite mer enn vi kan si.» Det fikk jeg erfare i mitt forsøk på å beskrive den tause kunnskapen. Flere situasjoner som jeg presenterer i fortellingene er sammensatte, og inneholder flere aspekter av den tause viten. Det viser seg at lærerhandlingene i praktisk utøvelse har dimensjoner som ikke lar seg settes ord på.

Jeg skriver frem fortellinger som viser hvordan lærere ivaretar og møter sine elever på helt vanlige skoledager. Disse fortellingene forsøker jeg å reflektere systematisk over i to faser, ved å stille bestemte spørsmål til teksten. Disse beskrivelser utdyper jeg i metodekapitlet. Deretter løfter jeg frem særlig to temaer, som er utledet fra refleksjonene, som diskuteres i siste kapitlet.

Min egen personlige tause kunnskap er også gjeldende i oppgaven. Den skinner gjennom i refleksjoner og tolkning av situasjoner jeg beskriver i fortellinger. Den styrer utvalget av historiene jeg presenterer, måten jeg tolker det som ble fortalt, og måten jeg formidler det på til leseren. Min arbeidserfaring, mine verdier og holdninger har jeg med meg i skriveprosessen.

Valgene jeg foretar i løpet av forskningsprosessen gjenspeiler mine interesser og uttrykker mitt ståsted. Mine refleksjoner er bare en invitasjon til videre ettertanke og gir ikke fasitsvar på problemer jeg ønsker å belyse. De viser bare veien videre mot ny erkjennelse.

Jeg er også stadig underveis og min oppgave setter ikke punktum for mine personlige bearbeidelser av tema. Jeg er fortsatt på leting etter nye strategier, og nye måter å tenke på i forhold til min rolle som yrkesutøver.

I neste kapittel presenterer jeg metoden jeg benytter meg av i arbeid med denne oppgaven. Den skal hjelpe leseren til å holde tritt med meg på vei mot målet.

2.0 METODE

«Det finnes ingen formel eller metode. Du lærer ved å gi - ved å vise oppmerksomhet og gjøre hva du derved oppdager du må gjøre.»

Huxley Aldous

For å beskrive veien jeg har gått i undersøkelsen min, vil jeg nå presentere de sentrale veivalg jeg måtte ta. For det første velger jeg å ta i bruk intervjutekster og omgjøre disse til fortellinger, i stedet for å gjøre nye datainnsamlinger. Det andre valget dreier seg om transformering fra intervjumaterialet til fortellinger. Deretter handler det om hvilke spørsmål jeg velger å stille til fortellingene, når jeg skal reflektere over dem. Senere dreier valget seg om å finne struktur i fellestrekk ved fortellingene, ved å lete etter felles beskrivelser av den tause kunnskapen i historier. Refleksjoner over fellestrekk ved fortellinger leder meg videre mot diskusjonen av mine funn, hvor jeg retter søkelyset mot to aspekter ved den tause kunnskapen, som jeg finner i mine historier. Jeg diskuterer den personlige tause viten hos lærer og den tause kunnskapens rolle i relasjoner mellom lærer og elev. Disse valgene har sine styrker og svakheter, som jeg vil belyse i dette kapitlet.

2.1 HVORDAN DATAMATERIALET BLE TIL

I løpet av det andre studieåret gjør jeg datainnsamling gjennom intervju i forbindelse med en annen studieoppgave. Fokuset på undersøkelsen er: den tause dimensjonen i relasjoner mellom lærer og elev. Datamaterialet fra denne undersøkelsen ligger til grunn for masteroppgaven min.

Her vil jeg beskrive prosessen med datainnsamling, utvalget, og etiske utfordringer som er viktig i forhold til masteroppgaven min.

2.1.1 INTERVJUSTUDIENE, UTVALGET OG FORSKNINGSETIKK I FORRIGE STUDIEOPPGAVE

I all forskning avgjør formålet med forskningen hvilken metode som er hensiktsmessig. Siden kjernes spørsmålet berører opplevelser og beskrivelse av egen praksis, og jeg er ute etter erfaringer og holdninger, faller valget mitt på en kvalitativ forskningsmetode. Jeg som forsker vil gå i dybden på et smalt felt, og undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten rundt seg. Jeg vil få frem deres yrkeserfaringer og deres egen tolkning av problemstillingen.

Jeg gjør datainnsamling ved hjelp av to semistrukturerte intervjuer med to av mine arbeidskollegaer. Slike halvstrukturerte intervju gir anledning til å få frem opplysninger om forhåndsbestemte emner. Samtidig er de åpne for nye innspill som eventuelt kan dukke opp i løpet av samtalen. De gir mulighet for fleksibilitet og individuell tilpasning i forhold til deltagere. Personlig pregede intervju gir best mulig tilgang til samtalepartnerens verden og til forståelsen av dennes syn på den. Dette danner igjen grunnlaget for handlinger de utfører i praksis. Semistrukturerte intervju gir anledning til å følge opp en rød trå i temaer som ikke er forhåndsbestemte, ved å stille spørsmål som ikke er bestemt i forkant.

Jeg velger å utforme intervjuguiden i tråd med Kvale sitt forslag med forskningsspørsmål og intervju spørsmål (Kvale 2009:145). Jeg setter opp fire forslag til forskningsspørsmål, og til hvert av disse, skriver jeg mulige intervju spørsmål, som jeg tenker å bruke fleksibelt, etter behov. Forskningsspørsmålene jeg stiller er:

1. Hvordan utvikles dømmekraften til lærer?
2. Hvordan etablere gode relasjoner?
3. Hvordan etablere kommunikasjon/ dialog med elevene?
4. Er danning en del av utdanning i dagens skole?

Spørsmålene jeg stiller i intervjuene, åpner opp for flere spontane beskrivelser av lærernes erfaringer med elevene. Da ser jeg at deler av denne teksten også er relevante i masteroppgaven. Problemstillingen jeg her ønsker å undersøke er også relevant i forhold til denne oppgave. Det bidrar til at jeg benytter meg av intervjudatamaterialet for å skrive frem praksisfortellinger.

Datainnsamling i kvalitativ metode kan også foregå gjennom gruppeintervju og deltakende observasjon. Når jeg tenker tilbake på mitt metodevalg, ser jeg at en alternativ metode kunne være å kombinere semistrukturert intervju med deltakende observasjon. Observasjonen kunne korrigere og utfylle den verbale informasjon jeg får gjennom intervjuene. Jeg kunne fått anledning til å se mer av den tause kunnskapen i praksis og ikke bare få den gjennom fortelling. Med utgangspunktet i det innsamlede materialet, bestemmer jeg meg for å konsentrere studiene rundt det mine samtalepartnere forteller meg.

Her vil jeg vise hvordan jeg ivaretar de forskningsetiske sidene ved intervjustudier, fordi intervjustekstene ligger som grunnlag for fortellingene.

Valget av mine samtalepartnere er basert på min vurdering av muligheten for å få størst mulig bidrag med kunnskap om temaet. Siden jeg kjenner til mine arbeidskolleger, har jeg anledning til å bedømme hvem som egner seg best til undersøkelsesformålet. Jeg tar hensyn til at utvalget skal omfatte to deltakere med ulik alder og ulik erfaring. Begge mine kandidater arbeider på småskolen, men den ene har også erfaringer fra mellom- og ungdomstrinnet. Jeg tar også hensyn til mitt tidligere kjennskap til, og observasjoner av kandidater til undersøkelsen. Min vurdering av deres holdninger og tolkninger av sine roller som lærere og kontaktlærere, er også en avgjørende faktor i utvalgsstrategien. Jeg har sett dem begge i samspill med elever, og har personlig erfaring fra samarbeid med dem. Jeg håper å kunne gjennomføre gode samtaler med dem, med mange interessante innspill fra disse to. Jeg opplever begge kandidater som kunnskaps- og erfaringsrike, flinke til å formidle budskap og bestemte i sine meninger. Den ene kandidaten har et fortrinn på grunn av at hun tidligere har deltatt i et lignende prosjekt.

Svakheten ved å kjenne deltagerne kan være at jeg er fascinert av dem og kompetansen deres, og at jeg kan bli «blind» for ting ved dem som kanskje ikke så godt viser den tause kunnskapen. Faren ligger også i at jeg stoler på de fortellingene som mine samtalepartnere deler med meg, og glemmer å stille kritiske spørsmål til innholdet.

Forutsetning for at intervjuene skal gi gode og pålitelige data, er at deltagerne føler seg trygge og ivaretatte i intervjusituasjonen. Min rolle er å skape tillit og positive relasjoner mellom meg som forsker, og intervjupersonene. Mine uformelle samtaler, og senere informasjonsmøtet med dem, skal bidra til det. Jeg legger stor vekt på etiske aspekt i undersøkelsen min. Deltagerne er sikret anonymitet, dataene blir brukt med deres skriftlige samtykke, og opptakene blir slettet etter transkribering. Kvale (2009: 80) poengterer viktigheten ved etiske problemer som er knyttet til «å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige.» Deltagerne får på forhånd informasjon om problemstillingen, om fremgangen i intervjuet, og opplysninger om hvordan jeg skal behandle data. Intervjuene er gjennomførte på arbeidsplassen deres. Det skal sikre trygge og kjente omgivelser for deltagerne. Slike etiske hensyn viser seg å være viktige å ta også senere i utformingen av praksisfortellinger.

Kvale skriver videre om forskerens rolle og de etiske krav som stilles til forskeridentiteten: «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale,

2009: 92). En som forsker i sitt eget felt, bytter man rolle fra utøveren av sitt yrke til å være forsker. I forhold til samtalepartneren bytter man relasjon fra kollegarelasjon til forskerrelasjon. Jeg prøver å innta en selvreflekterende stilling og være mest mulig mottagelig for nye tanker og ideer. Ved gjennomføring av intervju er jeg opptatt av å la deltagerne fortelle fritt. Det at mine samtalepartnere kommer med spontane historier uten at jeg blander inn mitt eget perspektiv, er med på å styrke undersøkelsen. De fortellinger som kommer frem under intervjuene, belyser hvordan deltagerne opplever sin situasjon. Det gir meg en anledning til å få innblikk i deres tankemåte, som jeg prøver også formidle i praksisfortellinger. Samtidig kan min bakgrunn som lærer påvirke hva jeg anser som viktig å legge vekt på, og hva jeg ignorerer i den innsamlede data og senere i fortellingsutvalget. Svakheten med å forske i sitt eget felt og på sine egne arbeidskolleger, ligger i faren for å miste distansen, ved å vektlegge sine personlige interesser, og ved å ta parti med deltakere. Styrken er nærheten til samtalepartnere og til virksomheten. Kjennskapen jeg har både til deltakere og til feltet, bidrar til at mine samtalepartnere i større grad åpner seg for meg som forsker. Det bidrar også til med mer presis og nøyaktig beskrivelser av feltet. Mine personlige interesser og forhåndskunnskaper kan også være med på å løfte undersøkelsen.

Utfordringen ved å være forsker ligger også i det å se det usedvanlige i det sedvanlige. Min oppgave som forsker er å tenke over, og være bevisst mitt ståsted i forhold til temaet jeg vil undersøke. Jeg vil frigjøre meg i størst mulig grad fra mine synspunkter om temaet. En av mine oppgaver som kvalitativ forsker er også å fortolke deltakerens tolkninger av sine handlinger, og finne frem til motiver som lå bakom disse handlingene. Mitt kjennskap til samtalepartnere er en fordel i denne prosessen. Det har også en betydning senere, for analyseprosessen, skriving av historier og for mine refleksjoner.

Under transkriberingsprosessen leser jeg flere ganger gjennom intervjuene for å tolke det som ble fortalt. Da er jeg oppmerksom på hvordan jeg selv, med mine innspill har innvirkning på det som ble sagt. Mine tilleggsspørsmål og iver etter å få mine samtalepartnere til å være mest mulig åpne kan ha innvirkning på samtalene. Det kan betraktes som en svakhet. Styrken kan ligge i det at deltagerne føler seg ivaretatte, og kommer med mange interessante og komplekse historier. Historiene blir til fortellinger, som belyser den tause kunnskapen i relasjoner mellom lærer og elev, som jeg er ute etter å undersøke.

2.2 TRANSFORMERING AV INTERVJUTEKST TIL FORTELLINGER

Transformering handler om mine valg som er knyttet til å skape fortellinger fra intervjumaterialet. De to semistrukturerte intervjuene som jeg foretar i løpet av det andre året, sammen med mine egne praksiserfaringer, danner grunnlaget for datamaterialet i oppgaven min.

Jeg sitter med de ferdigtranskriberte intervjuene og leser gjennom tekstene flere ganger. Jeg lager notater og fortløpende refleksjoner i kommentarfeltet, som hjelper meg å få oversikt og struktur i datamaterialet. Jeg ser en mulighet til å skrive frem flere historier. Utfordringen ligger i å formulere klare og sammenhengende fortellinger. Jeg prøver å holde meg til det som er formidlet av mine samtalepartnere under intervjuene, og legge minst mulig til. Samtidig ser jeg nødvendigheten av å sette historiene i en kontekst. Det gjør jeg ved å bruke elementer fra mine egne erfaringer fra lignende situasjoner, slik at fortellingene framstår som gjenkjennbare. Jeg kjenner godt til både mine samtalepartnere og deres arbeidsmåter, som gjør meg i stand til å komme med noen detaljer for å få frem helhetsbilde av deres beretninger.

Min personlige tolkning kan betraktes som styrke, i det jeg selv er lærer og kjenner godt virksomheten og begrepene som definerer denne virksomheten. Samtidig kan det sees på som svakhet, at jeg ser meg blind på virksomheten, og tar for gitt tolkning av de beskrevne situasjoner.

Jeg skriver frem flere fortellinger og må gjøre et utvalg. Mine kriterier for å ta med fire fortellinger er å løfte frem variasjon av aspektene som kan belyse den tause kunnskapen i handling. Jeg jobber ut fra spørsmålet: hvilke hendelser fra intervjumaterialet kan fortelle belysende om taus kunnskap? Jeg legger blant annet til side en historie med tittel «Gutten på gangen», som jeg finner ut manglet aktualitet, og er ikke i tråd med dagens pedagogisk praksis.

Alle de valgene jeg tar, er preget av mine personlige vurderinger. Faren ved å velge bort eller overse noen vesentlige momenter i datamaterialet, kan betraktes som en svakhet. Samtidig prøver jeg å ivareta variasjonen av materialet i utvalget av hendelser som ble til fortellinger.

2.3 VALIDITET OG RELIABILITET

Validitet eller gyldighet, dreier seg om spørsmålet om hvor godt jeg klarer å belyse den tause kunnskapen i relasjoner mellom lærer og elev i min undersøkelse. Det handler om å stille kritiske spørsmål under hele prosessen.

I første omgang omhandler validiteten intervjusituasjonen. Den halvstrukturerte guiden som jeg bruker under semistrukturerte intervjuer, gir meg anledning til å tilpasse og utdype spørsmål etter deltagerens behov. Den åpner også for spontanitet og for frie innspill hos mine samtalepartnere. I den kvalitative forskningen er forskeren selv et viktig redskap. I prosessen med å skape data, er min kompetanse som forsker betydningsfull og avgjørende for en vellykket datainnsamling. Det at jeg har jobbet på skolen i over 20 år, gir meg tilstrekkelig kjennskap til yrkesfeltet og er en viktig forutsetning for å kunne finne frem til et relevant tema. Kvale (2009: 258) beskriver kommunikativ kompetanse som kommunikativ validitet. Jeg har brei erfaring med å kommunisere med elever, foreldre, arbeidskolleger og representanter av andre yrker i forbindelse med læreryrket. Samtidig satte jeg meg inn i forskerkompetanserollen i løpet av studiet. I intervju skaper jeg anledning til å diskutere undersøkelsens tema i dialog. Validiteten gjør seg gyldig i deltagerens argumenter og påstander, som jeg senere formidler i fortellinger.

I neste omgang handler validiteten om jeg som forsker greier å stille meg kritisk og søkende i forhold til det innsamlede datamaterialet. Jeg innser at en del av kunnskapen som jeg samlet i datamaterialet, kan jeg ha tatt for gitt og sett meg «blind» på. For å ivareta validitet på dette området, stiller jeg kritiske spørsmål til data i analyseprosessen. Jeg prøver å få frem både positive og negative sider ved de forskjellige forhold jeg beskriver i fortellinger. Som eksempel kan jeg trekke frem min kritiske innstilling til lærerens prioriteringer mellom eleven og klassen, og mellom det faglige innholdet i undervisningen og samtaler med elever. Det kan hindre min eventuelle misforståelse eller feiltolkning av deltagerens uttalelser. Mine argumenter for og imot bidrar til gyldig og troverdig kunnskap.

Dataene jeg har samlet og bearbeidet er vanskelig å etterprøve. Det er med på å påvirke validiteten. Jeg prøver å ivareta mening i det som ble formidlet av mine samtalepartnere i løpet av hele prosessen. I fortellingene holder jeg meg hovedsakelig til det som ble uttalt av mine samtalepartnere under intervju. Validiteten er også styrket ved min vurdering av

deltagere som virker representative. Samtidig innser jeg at jeg kunne utvidet utvalget mitt til flere deltagere.

Mitt valg å presentere mine funn som praksisfortellinger er med på å gyldiggjøre min undersøkelse. Fortellinger med tilhørende refleksjoner egner seg til å belyse temaet taus kunnskap i relasjoner mellom lærer og elev. Validiteten ligger også i overveielser, undervisvurdering, og nye spørsmål som jeg stiller til funnene underveis, som jeg gjør rede for i oppgaven.

Reliabiliteten har med pålitelighet og troverdighet i en undersøkelse å gjøre. Jeg mener at funnene mine tyder på at datamaterialet er troverdig. Begge mine samtalepartnere stilles overfor samme problemstilling, og begge kommer med uttalelser som tyder på at de har forstått undersøkelsesspørsmålet. De får anledning til å komme med kommentarer og egne innspill. Jeg gir dem arena til å utdype sine meninger. De får også mulighet til å stille seg spørrende til innholdet i det jeg ville vite. Deltagerne stiller spørsmål som tyder på at de er trygge på meg som forsker. F står for forsker, og S for samtalepartner.

F: Husker du spesielt en klasse som du kanskje kan fortelle en historie om?

S: Skal det være en solskinnshistorie?

F: Nei, det trenger den ikke å være.

Ved å komme med slike spontane spørsmål og ønske om oppklaring av hva jeg er ute etter, viser deltakere at de føler seg komfortable i intervjusituasjonen. Det kan også være tegn på deres innlevelse og ønske om å svare troverdig på det de ble spurt om.

Påliteligheten av undersøkelsen er styrket av faktumet at både jeg og mine samtalepartnere har kunnskaper og erfaringer innenfor tema jeg ønsker å fordype meg i. Jeg mener at problemstillingen min blir godt og rikholdig belyst. Resultatet fremstiller den virkelige situasjonen av den tause kunnskapens uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev.

2.4 REFLEKSJONSPROSESSER

Her beskriver jeg de to refleksjonsfaser jeg tilbakelegger i oppgaveskrivingsprosessen og diskusjonen av funn i møtet med teori og tidligere forskning.

2.4.1 REFLEKSJONSFASER

Etter at fortellingene ligger ferdigskrevet som tekst, går jeg i gang med å lese gjennom dem flere ganger på leting etter taus kunnskap. Jeg stiller spørsmål til tekstene: hva er den tause kunnskapen i denne teksten, og hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i de konkrete situasjonene? Jeg skriver flere forslag til refleksjoner til fortellinger, og prøver å ta med mange elementer som kunne hjelpe meg å besvare disse spørsmålene.

Ruth Olsen i sitt bidrag til boken «Praktisk kunnskap som profesjonsforskning» (Mc Guirk og Methi, 2015) skriver om sin erfaring med fortelling:

«Min erfaring med å bruke fortelling både i forskning, undervisning og veiledning er at en fortelling som skildrer en situasjon, kan være omfangsrik, men også knapp. Den kan beskrive et dilemma med faglig og etisk problemstilling, så vel som å være en beskrivelse uten de store komplikasjoner og utfordringer. Men uansett omfang og innhold rommer det som fortelles en kunnskap som viser seg i handlingene, og derfor også kan utdypes i en kritisk refleksjon» (Mc Guirk og Methi, 2015: 219).

Jeg får et lignende inntrykk ved å lese flere ganger gjennom refleksjonene til fortellinger. Det gir meg mulighet til å oppdage flere aspekter ved den beskrevne handlingen. Jeg forsøker å skrive disse aspektene tydelig frem for å få dypere innsikt i fenomenet jeg undersøkte. Teorien jeg tilegner meg, hjelper meg å gjenkjenne den tause kunnskapen i fortellinger. Samtidig oppdager jeg at innsikten min utvider seg, og vokser frem i løpet av arbeidsprosessen. I mine refleksjoner prøver jeg ut forskjellige tolkningsmuligheter, og ser flere sideveier som er mulig å velge. Jeg reflekterer blant annet over fokuset på relasjoner. På den ene siden er den personlige relasjonen mellom lærer og elev viktig og betydningsfull. På den andre siden kan fokuset på relasjoner komme i veien for det faglige innholdet av undervisningen. Som eksempel kan jeg nevne situasjonen jeg beskriver, hvor læreren retter sin oppmerksomhet på relasjoner, fordi elevens trivsel på skolen står i fare. Det store fokuset på relasjonsbygging sidesetter den faglige undervisning.

Kritisk holdning til mitt eget arbeid, og utprøving av forskjellige tolkningsmåter er med på å styrke og forsvare oppgaven min som essay som kritisk utprøvende metode. Jeg stiller meg kritisk til min egen tekst, ved å eksperimentere både med tittelforslag og med selve innholdet, og ved å stille kritiske spørsmål til teksten. Samtidig er jeg klar over at fortellingene er farget av min egen forforståelse, som er med på å påvirke min fremstilling. Jo Bech- Karlsen (2003:

174) skriver: « Essayet åpner et landskap av uendelige utfordringer og muligheter for den som vil lære og forstå. Essayskriving er personlig bearbeidelse av erfaring.»

Den andre refleksjonsfasen starter da jeg er ferdig med å lete etter den tause kunnskapen i de fire fortellingene. Jeg stiler meg da et nytt spørsmål: hva er felles i det som kommer til uttrykk? Med utgangspunkt i refleksjonene til fortellingene finner jeg det naturlig å strukturere mine funn i tre innfallsvinkler. Disse tre beskrivelsene av den tause kunnskapen finner jeg i fortellinger. Jeg bruker dem for å peke på elementer som kan hjelpe leseren å forstå hva taus kunnskap betyr i relasjoner. Den ene handler om den tause kunnskapen som er nær knyttet til eieren av den. Den andre omhandler magefølelsen til lærere, og den siste er forbundet med steder å se fra. De tre innfallsvinkler vurderer jeg som felles for måten den tause kunnskapen kommer til uttrykk i mine fortellinger.

Som en styrke i mine valg av de tre innfallsvinklene er min personlige bakgrunn som lærer, og mitt kjennskap til lærerens virksomhet. Denne innsikten gjør meg i stand til å legge merke til detaljer som en utenfra forsker kan overse. Valg av nettopp disse tre innfallsvinkler kommer gjennom refleksjoner av de fire fortellingene, og av mine personlige bedømmelser og betraktninger. I løpet av arbeidsprosessen har jeg flere forslag til elementer som er interessante, og som gir innsikt i den tause kunnskapen. Det er evnen til å se og lytte til eleven, kunsten å improvisere og være kreativ i arbeid, og evnen til å leve seg inn i elevenes verden. Jeg velger å samle alle disse egenskapene under de tre punktene. Jeg er ute etter å strukturere disse ut fra felles karakteristika. Jeg prøver å ivareta alle elementer som kommer frem i løpet av refleksjonsprosessen av fortellingene. Ved å velge nettopp disse tre innfallsvinkler forsøker jeg å finne temaer som kan samle opp og si noe om den tause kunnskapen som er felles for alle fortellingene.

2.4.2 DISKUSJON AV FUNN I MØTET MED TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

Etter jeg har skrevet og reflektert frem ulike uttrykk for taus kunnskap, går analysen min over i en ny fase. Mine refleksjoner munner ut i en innsikt: den tause kunnskapen er nær knyttet til læreren og lærerens individuelle måte å utøve sitt yrke på. Jeg ser på den tause kunnskapen som personlig forankret, og som et element som spiller en stor rolle i relasjoner mellom lærer og elev. Det personlige aspektet gjør at den tause kunnskapen er nært knyttet til den som eier den, dermed er den sårbar og sensitiv. Det som også kommer til uttrykk i mine fortellinger er

måten en lærer påvirker sine relasjoner med elever ved sin personlige tause viten. Det bidrar til at jeg velger å vinkle diskusjonen inn på egenskapene til læreren.

Den første innfallsvinkelen retter søkelyset mot den sårbare dimensjonen ved taus kunnskap. Den andre tar for seg taus kunnskap som kvalitet i lærerens relasjoner med elever. Jeg tar i bruk begreper: «sårbarhet» og «kvalitet» bevisst, fordi de er åpne og rommer en tosidighet. Ved hjelp av disse kan jeg diskutere den personlige tause kunnskapen som kan komme til uttrykk i en positiv form, men også kan slå uheldig ut. Jeg foretar et valg som er styrende for diskusjonsdelen, som springer frem av mine funn og av mine personlige oppfatninger og bedømmelser. Jeg gjør en prioritering av de sider ved læreryrket, som jeg anser som sentrale og betydningsfulle. Både teori og tidligere forskning påpeker viktigheten av lærer- elev relasjoner, som er med på å styrke mitt valg av undersøkelsestema. Samtidig etterlyses det mer forskning på dette området, med særlig vekt på de personlige forutsetningene hos lærer. Min dialog med funnene og mine kritiske refleksjoner er et forsøk på å skape ny innsikt og ny kunnskap i oppgavens tema. Ved å hente frem forskjellige teorier, ved å sette mine egne forkunnskaper på prøve, og ved å stille spørsmål ved dem, vil essayet mitt få en utprøvende karakter. Hensikten med dette essayet er å åpne opp for ny forståelse av læreryrket og belyse den tause kunnskapens rolle i utøvelsen av det.

I de to neste kapitlene skal jeg presentere teori og den tidligere forskning, som jeg anser som viktig for oppgaven min. I disse kapitlene vil jeg kaste lys over to begrep: taus kunnskap og relasjoner, som står sentralt i undersøkelsen min.

3.0 TEORI KAPITTEL

«Praksis bør alltid bygge på god teori.»

Leonardo da Vinci

3.1 TAUS KUNNSKAP

Taus kunnskap eller tacit knowledge som den opprinnelig heter på engelsk ble lansert av Michael Polanyi i boken «The tacit dimension». På norsk heter boken «Den tause dimensjonen» (Polanyi, 2000).

Først beskriver jeg hva er er taus kunnskap og i neste omgang vil jeg se nærmere på hvordan den tause kunnskapen utvikles. Det er et viktig poeng i forhold til tema, fordi den viser til prosesser som har påvirkning på den tause kunnskapen i relasjoner.

Polanyi (2000) sier at vi vet mye mer enn hva vi kan uttrykke med ord. Han mener at personlige faktorer vil alltid være en del av kunnskapen vi tilegner oss og en del av erfaringsbakgrunnen vår. Taus kunnskap er en innsikt som vi bruker ubevisst for å begripe en situasjon, eller en handling som foregår her og nå. Den tause kunnskapen er ofte underforstått, og vanskelig å beskrive og uttrykke med ord og tegn. Det dreier seg ofte om subjektiv kunnskap som er manifestert gjennom handling. Den er skjult i rutiner, ferdigheter og kompetanser til dem som er i besittelse av den. Det er kunnskap som kommer til uttrykk i praksis og i konkrete situasjoner.

Polanyi (2000) er opptatt av hvordan kunnskap utvikles og transformeres. Denne utviklingen er basert på en kontinuerlig integrering av kunnskapen i de konkrete situasjonene og handlingene som foretas. Hans tankemåte bidrar til å tenke alternativt i forhold til den tradisjonelle fordeling mellom teori og praksis, og til en alternativ kunnskapsutvikling. På skolen kan man snakke om en kunnskapsutvikling ved å tilegne seg erfaringer som er direkte relatert til de konkrete pedagogiske handlinger og metoder. De individuelle forutsetninger spiller en viktig rolle. Polanyi (2000) er opptatt av bevisstgjøring om sammenhengen mellom den eksplisitte og den tause kunnskapen, og av forståelsen av samspillet mellom disse to. En viktig forutsetning for tilegnelse og utvikling av den tause kunnskapen, er individuelle evner

til å kombinere og se sammenheng mellom teori og praksis. Etter min mening er det personlige og subjektive elementet som spiller en avgjørende rolle i forståelsen og utøvelsen av den tause kunnskapen. Evne til refleksjon, vilje til å se kritisk på sin egen praksis og ydmykhet i sin lærerrolle har mye å si for kvaliteten på den implisitte kunnskapen som kommer til uttrykk i praktiske handlinger.

Han er opptatt av den kunnskapen mennesker tilegner seg gjennom erfaring. For å beskrive denne typen erfaringskompetanse bruker Polanyi begrepet taus kunnskap (Polanyi, 2000: 14-33) Han mener at denne kunnskapen bygger på innlevelse og oppfatning om hvordan ting og handling henger sammen. Utvikling av denne type kunnskap skjer ved en integrasjonsprosess mellom teori og praksis, mellom det fysiske og det psykiske og mellom mennesker og omgivelser. Utviklingen skjer gjennom en bevegelse mellom delkunnskap og helhetlig forståelse, og mellom helhetlig forståelse og delforståelse.

Jakob Meløe (1997) hevder at erfaring er å tilegne seg de begrepene som er innebygd i virksomheten selv. Han sikter til en forståelse som inkluderer både den teoretiske viten og den tause kunnskapen som er naturlige deler av virksomheten.

Som lærer møter man mennesker med forskjellig kunnskap og erfaring, og i møte med disse menneskene utvides vår egen kunnskap og ny kunnskap oppstår. I møte med nye mennesker tar vi i bruk kunnskaper og erfaringer fra ulike områder fra livet vårt. Vi tar med oss våre holdninger, vår tro, våre overbevisninger. Vi samler alle disse verdier til en helhetlig struktur som utgjør vår personlige signatur. Den tause personlige kunnskapen utgjør en stor del av den helhetlige fremstilling av oss selv.

Min forståelse av den tause kunnskapen er at den er en kombinasjon av kunnskap og erfaring. Den er knyttet til personlige egenskaper og kvaliteter til den som er i besittelse av den. Den ligger i den skjønnsmessige vurdering man foretar i forhold til den aktuelle situasjonen. Den skjuler seg i følelser man legger i samhandling med andre mennesker. Den er til stede i kroppsspråket, mimikken og toneleiene man bruker ubevisst. Den er medvirkende i hver handling, avgjørelse og vurdering man tar. Den er gjeldende i hender og hoder og skaper en slags bro mellom den teoretiske kunnskapen, livserfaringer og personligheten til hvert enkelt menneske.

Kroppen er viktig i Polanyi drøfting av begrepet taus kunnskap. Polanyi skriver:

«Kroppen vår er det grunnleggende redskapet for all vår kunnskap om ytre ting, både intellektuell og praktisk. I vårt våkne liv bruker vi vår oppfattelse av kroppens kontakt med ytre ting for å rette oppmerksomheten mot disse tingene.» (Polanyi, 2000: 25).

Det finnes flere betegnelser av den tause kunnskapen som er uttrykt som kroppsmetaforer. Man snakker om «magefølelse» og om «å ha det i fingrene», man kan «holde hodet kaldt» eller «ha is i magen» i vanskelige situasjoner. Det er noen som sier at «det sitter i ryggmargen», mens andre har «nese for noe». Taus kunnskap er som «å ha det på tunga» uten at man akkurat kan «sette finger på det».

Taus kunnskap er plassert i kroppen: i kroppsspråket, mimikken, gester og grimaser. Den hjelper oss å uttrykke kjærlighet eller hat, glede eller fortvilelse. Den sitter i hodet: i alle tanker, holdninger, meninger og vurderinger vi foretar oss. Der er også plassert i hjerte: i opplevelser, emosjoner og sinnstilstanden vår til hver tid.

Den tause kunnskapen er representert i alt vi foretar oss, ofte uten at vi er klar over denne. Derfor har det betydning for alle former for praksis, også profesjonspraksis, at vi blir oss vår tause kunnskapen bevisst. Den er vanskelig å få øye på og korrigere uten tilbakemelding fra andre. Derfor kan den tause kunnskapen være en velsignelse eller en forbannelse for mennesker vi omgås og samhandler sammen med. Vi kan handle i visshet om at vi opptrer rett og at det ligger en god tanke bak våre handlinger. Vi greier å begrunne valg for oss selv, og kan ha en velbegrunnet argumentasjon som er basert på våre tidligere erfaringer. Allikevel kan vi velge feil. Det kan være feil som kan rettes opp, men den kan også til tider forårsake en uopprettelig skade for vedkommende. Det er et viktig poeng å være klar over for profesjonsutøvere.

Polanyi (2000) gjør et poeng av at vi har tilegnet oss den tause kunnskapen først når den er internalisert og integrert som en del av oss. Det gjelder både vår virkelighetsforståelse og våre handlinger. Han mener at først da blir denne kunnskapen personlig og aktiv, og det er en viss fare som er knyttet til det. Vi er ubevisste i forhold til den tause kunnskapen vi er i besittelsen av, så hvordan kan vi være sikre på at den er til gode og til nytte for våre medmennesker? Når vi tar for gitt at våre handlinger er gode, uten å få tilbakemeldinger og uten å reflektere over disse, kan vi med hånden på hjertet si at det vi står for er det eneste rette?

En viktig inspirasjonskilde for oppgaven min er Steen Wackerhausen (2008) og hans publikasjon «Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksjon.» Han gir flere eksempler

på at den tause kunnskapen kan bli ugyldig, og til og med til skade for dem som utsettes for den. Særlig beskrivelse av «den intuitive lærer», gjorde et sterkt inntrykk på meg. Den fikk meg til å se på den tause kunnskapen i handling med nye øyne. Wackerhausen (2008) fikk meg til å tenke på min undersøkelse og på min egen praksis på en ny og mer kritisk måte.

Den tause dimensjonen utvikles gjennom praksis, men det er ikke bare snakk om individuell praksis. I vårt yrkesliv arbeider og samarbeider vi med andre mennesker, som påvirker oss. Det har innvirkning på utforming av vår individuelle og personlige taus kunnskap. Spesielt viktig er det for nybegynnere som setter sine første steg i arbeidslivet, og gjerne vil lære blant annet av andres erfaringer, og observere andre sine handlingsmåter. De kan være heldige å møte læremestere som er verd å etterligne og lære av, men de kan havne blant mennesker som ikke fremstår som eksempler til etterfølging. Vi speiler oss ofte i andre (Imsen, 2005: 419). Reaksjoner vi får på vår væremåte preger oss og former vår fremtreden. En kultur eller ukultur på arbeidsplassen har stor betydning for utvikling av vår personlige tause kunnskap.

Birgitte og Steen Wackerhausen (1999) skriver:

«Aristoteles sagde, at det, der adskilte os fra dyrene, var vores rationalitet («ånd»). Men det, som tilsyneladende adskiller os fra computeren, er netop det, som vi har tilfælles med dyrene («hånd»): det kropslige, det sanselige, det emotionelle, det uarticulerede, mønsterdannelserne, mønstergenkendelserne etc.» (Wackerhausen, 1999).

Jeg synes det beskriver den tause kunnskapens natur på en fin og humoristisk måte. Wackerhausen trekker frem flere viktige elementer som utgjør kjernen i den tause viten, som understreker at både «ånd» og «hånd» er nødvendige komponenter i den tause dimensjonen. De er gjensidig avhengig av hverandre og til sammen utgjør en helhet.

Den tause kunnskapen er til stede i utøvelsen av den praktiske kunnskapen. Den praktiske kunnskapen er en kunnskap som yrkespraktikeren benytter seg av i det daglige arbeid. Den gjør praktikeren i stand til å svare på en god eller dårlig måte på de utfordringer som til enhver tid melder seg. Anders Lindseth (2013) skriver at i praksis møter man ulike utfordringer som til enhver tid krever et svar. Denne praktiske kunnskapen sammen med den tause kunnskapen utgjør en kroppslig forankret “svarevne”. Det er en evne til å forholde seg i ord, men ofte først og fremst til handling – til de oppgaver som krever oppmerksomhet og innsats. Denne kunnskapen kan være god eller dårlig, og kan endres ved refleksjon over sine handlinger, og ved diskusjon med andre. Det er viktig for yrkesutøvere å utvikle en slik

«svarevne» som gjør dem i stand til å stille opp i de praktiske situasjoner der det kreves ansvar og rask handling.

Molander (2011) mener også at taus kunnskap kan forstås som den kunnskap som kommer til uttrykk i den profesjonelle utøvelsen og de profesjonelle handlingene. Den ligger i evnen til å svare på utfordringer og evnen til å kunne håndtere de oppgaver som møter oss. Den er evnen som gjør oss i stand til å skille mellom ubetydeligheter og det som virkelig står på spill og krever handling.

I forskningen tar jeg utgangspunkt i definisjoner som legger vekt på *taus kunnskap* som individuellpreget handling og samhandling mellom lærer og elev. Den kommer til uttrykk i måten en handler i forskjellige situasjoner på, måten man forholder seg og betrakter de andre på, og evnen til å reagere og håndtere daglige utfordringer på skolen. Det handler om måten å takle det uforutsigbare i hverdagen.

3.2 RELASJON

Begrepet «relasjoner» er ved siden av begrepet «taus kunnskap» viktig i undersøkelsen min, derfor vil jeg kaste et teoretisk lys over det.

Relasjon kommer av det latinske ordet «relatio» som betyr at en gjenstand står i forbindelse med en annen. I denne sammenhengen vil begrepet innebære, kontakt eller forbindelse mellom lærer og elev.

I en synonymordbok finnes det flere ord som kan brukes i stedet for relasjon. Det er blant annet: bindeledd, bro, forhold, forening, interaksjon, kobling, kontakt, mellomværende, sammenheng, tilknytning, og samtidig: fortelling, meddele, redegjørelse, rapport. Det er et begrep som kan romme så mangt, og samtidig skjule minst like mye.

Relasjoner kan forstås som forbindelser mellom mennesker, hvordan de uttrykker sin interaksjon ved hjelp av verbal og nonverbal kommunikasjon. Relasjoner dreier seg om gjensidige forhold mellom de som deltar, eller er en del av dem. Det er de positive eller negative forbindelser som kommer mer eller mindre synlig til uttrykk i ord, gester, toneleie, kroppsspråket, emosjoner. Kvaliteten på relasjoner er avhengig av de personene som er involverte og de aktuelle situasjoner.

Relasjoner på skolen kan sees på som et verktøy, som ved systematisk og hensiktsmessig bruk kan fremme det positive arbeidsmiljøet i klassen, og som kan forebygge lærings- og atferdsproblemer.

Relasjon kan også tolkes som møte mellom mennesker og det minner meg om Løgstrup (2010) sin uttalelse:

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ei» (Løgstrup, 2010: 25).

Han mener at hver gang vi møter et menneske på vår livets vei, vet vi aldri hva et slikt møte kan føre med seg i ettertid. Hver gang vi møter et menneske må vi være bevisste hvilke konsekvenser det kan føre med seg.

Utdanningsdirektoratet uttaler seg om relasjoner i skolehverdagen, og spesifikt om relasjoner mellom lærer og elev:

«Gode relasjoner handler generelt mye om hvordan man møter andre mennesker, og dette gjelder også for lærere og elever. Som den voksne og profesjonelle aktøren i samspillet med elevene, er det alltid lærerens ansvar å legge til rette for å fremme positive relasjoner til elevene. Det betyr at lærerens væremåte i skolehverdagen betyr mye for hvordan relasjonene utvikler seg.»

Videre skriver Utdanningsdirektoratet om støttende relasjoner, med overskrift: «En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse.» Der kan vi lese om relasjoner:

«En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte. Emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon. Faglig støtte handler om at læreren anerkjenner læring, og at relasjonen er preget av varme og interesse for at elevene skal mestre, og at de opprettholder motivasjonen for læring. Eleven må vite hva læreren forventer, og det må være en gjensidig respekt og tillit som gjør at de kan være sammen om det arbeidet som skal gjøres. Den autoritative læreren er tydelig og har kontroll, samtidig som han eller hun er støttende og empatisk og anerkjenner eleven som aktør i læringsarbeidet i klasserommet.»

Men samtidig står det på Utdanningsdirektoratet sine sider noe som understreker det personlige ansvaret ved å skape tilfredsstillende relasjoner:

«Det finnes ingen fasit på hvordan fremme gode relasjoner, men et godt utgangspunkt er at hver enkelt pedagog er villig til å reflektere over hvordan han eller hun selv møter elever, foreldre og kollegaer i hverdagen i skolen.»

Thomas Nordahl (2010) trekker inn fire dimensjoner, eller oppgaver for læreren i klasseledelse. Den første og viktigste av dem er «Utvikling av en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev». Han setter opp flere punkter som gir retningslinjer for etablering av relasjoner til elevene:

«•Det grunnleggende spørsmålet alle stiller seg i møte med en annen er: Liker du meg?

- De voksne har hovedansvar for relasjoner til elevene. Det asymmetriske forholdet
- Etablering av relasjoner handler blant annet om små kommentarer og opplevelse av å bli sett.
- Det er vesentlig å snakke med og verdsette det elevene synes er viktig og interessant.
- Humor opprettholder og forsterker relasjoner.»

Eleven i relasjon med lærer skal møte anerkjennelse, tillit og respekt (Løgstrup, 2010, Nordahl, 2010, Spurkeland, 2011). Vanlig høflighet og hverdagsoppmerksomhet har en stor kraft i seg. Smil, vennlig blikk, klapp på skulderen, blikkontakt og naturlig interesse er uttrykk for sympati og anerkjennelse. Kroppsuttrykk og holdning teller mer enn det verbale språket (Nordahl, 2010, Spurkeland, 2011).

Eleven må møtes som en aktør i eget liv med en grunnleggende respekt for sine meninger, og sine mestringsstrategier. Lars Qvortrup siterer i sine forelesninger Niklas Luhmann (2002: 133), som sier:

”Elever og lærer er tildelt hinanden. De vælger ikke hinanden på basis af en formodetaffinitet. Interaktionssystemet ’undervisning’ må derfor vinde sin egen orden, sin ’selvorganisation’ på basis af en ufrivillighed i samværet og ud fra nogle institutionelle forskrifter.” (Qvortrup)

Relasjoner mellom lærer og elev blir aldri nøytrale. Læreren er blant personer som står nærmest en elev, ved siden av foreldre, søsken og medelever. Han hører til de signifikante,

betydningsfulle personer, som spiller en viktig rolle i elevens helhetsutvikling (Imsen, 2005: 420).

Juul og Jensen (2003) definerer det de kaller for profesjonell relasjonskompetansen:

«Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = pedagogisk håndverk. Og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet = den pedagogiske etikk.» (Juul, Jensen, 2003: 145).

Relasjoner mellom lærer og elev kan betegnes som «ceteris paribus», de er enten preget av vennlighet eller av fiendtlighet, avhengig av om læresituasjon fremkaller glede eller frykt. En lærer som skaper misstemning eller som ikke engasjerer seg på en positiv måte i sine elever, må tåle å være upopulær, mens lærere som støtter og oppmuntrer elevene sine blir likt og til og med elsket av dem.

Urie Bronfenbrenner (Imsen, 2005: 54-65) skiller mellom primær- og sekundærrelasjoner. Til primærrelasjoner hører alltid foreldre og familien, lærere og medelever som i størst grad legger forutsetninger for all utvikling hos det enkelte individ. Sekundærrelasjoner rommer de andre voksne som har noe mindre påvirkning, men den er heller ikke uten betydning. Det kan være snakk om ansatte på skolen, som helsesøster, vaktmester, kontoransatte og andre voksne fra nærmiljøet.

For undersøkelsen min er begrepet relasjonspedagogikk et sentralt moment. Siden jeg ser nærmere på forholdet mellom lærer og elev, og hovedarenaen for relasjoner mellom disse er skolen. Relasjonspedagogikk er en pedagogikk som omfatter all samhandling i skolen, og som har eleven som hovedaktør.

Spurkeland (2011) i sin bok om relasjonspedagogikk, tar utgangspunkt i tidligere forskning (Hattie, 2009, Nordenbo mfl., 2008) som tydelig viser at pedagogen som fokuserer på forståelse og nærhet til den enkelte eleven, greier å øke læringsresultater og trivsel på skolen. «Relasjonspedagogikk» (Spurkeland, 2011) tar utgangspunkt i relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, og fokuserer på relasjonelle holdninger, evner og ferdigheter.

Han konkluderer med at relasjoner mellom lærer og elev er det viktigste grunnlaget for læring. Han peker ut lærerens relasjonskompetanser som avgjørende faktor for å sikre gode læringsresultater, og for å fremme den sosiale kompetansen hos elevene. Han mener at

læreren må være seg bevisst, og være reflekterende i forhold til sin egen praksis i samspill med elever. Han betegner relasjoner som en «eksistensiell verdi» og siterer Mor Teresa som spør: «Do you know your people? Do you love them? » (Spurkeland, 2011: 46) Jeg tolker det slik at du kan ikke påvirke mennesker uten å ha kjennskap til dem, og uten å ha positivt forhold til dem. Det er positive spenninger mellom mennesker som gir oss glede, mot, motivasjon, energi, og som fremmer kreativitet og velvilje. Han betegner lærer- elev-relasjoner som selve kjernen i skolens virksomhet, og mener at denne samhandling bør få større oppmerksomhet i den norske skolen. Han siterer sin egen metafor (Spurkeland, 2005) og sier at «Relasjoner er som livet for øvrig - de befinner seg i det oseaniske perspektiv. Som havet er de alltid i bevegelse, og stopper aldri opp. De er bare delvis forutsigbare og må bekreftes og fornyes ved hvert møte mellom mennesker» (Spurkeland, 2011: 100). Denne uttalelsen beskriver meget godt det jeg vil undersøke nærmere i studien min. Den fremhever det tause, uforutsigbare elementet i relasjoner, som jeg selv er opptatt av og vil fordype meg i.

Spurkeland (2011: 62) skisserer en modell som illustrerer relasjonskompetansen. Han nevner mange faktorer som spiller rolle i en vellykket relasjonsbyggingsprosess. Det som er bemerkelsesverdig er at den første og mest betydningsfulle plassen i denne modellen er tiltenkt «menneskeinteresse». Det er nettopp mennesket som er utgangspunktet og hovedaktøren i relasjoner mellom lærer og elev. Det er også viktig å ha i minne at det er gjennom relasjoner identitet og selvbilde formes.

Trygve Bergem i boken «Læreren i etikkens motlys» (Bergem, 1998), hvor tittelen stammer fra Løgstrup, beskriver flere dilemmaer som en lærer i sin daglige praksis blir stilt ovenfor. Han prøver å finne ut hvilke kvaliteter pedagogen har, som gjør han til en minneverdig lærer for sine elever. Jeg forstår det slik at i «motlyset» er det mulig å avdekke feil og misforståelser vi gjør som pedagoger. Ved å bli konfrontert med våre handlinger og ved hjelp av refleksjon, har vi mulighet til å revurdere og forbedre vår yrkespraksis. Med oppgaven min ønsker jeg å bidra til avdekke og synliggjøre den tause kunnskapen som uttrykkes i relasjoner mellom lærer og elev.

Nina Strand (2005) i sin artikkel nevner den amerikanske psykologen Martin Seligman. Han snakker om positiv psykologi, og er opptatt av styrken mennesker har. Han mener at våre sosiale forklaringer ofte er bestemt av tidligere erfaringer, og derfor er det viktig å styrke menneskers opplevelse av mestring og kontroll over egne liv. Han understreker at de positive mestringserfaringer og utvikling av selvtillit må skjer i samspill med andre mennesker. Det er

et poeng som er viktig i forhold til temaet mitt, som berører samspillet mellom lærer og elev. Relasjonspedagogikk skal ivareta de positive følelser og være med på å bygge en indre styrke og optimisme hos eleven.

4.0 TIDLIGERE FORSKNING

«Man må holde fast ved troen på at det ubegripelige kan begripes, ellers ville man ikke forske.»

Johann Wolfgang von Goethe

I oppgaven min legger jeg vekt på to hovedbegrep som utgjør kjernen i undersøkelsen min. De to begrepene er «taus kunnskap» og «relasjoner». For å finne tidligere forskning som er interessant for oppgaven min brukte jeg forskjellige databaser, som for eksempel Google Scholar, Idun, Norart og forskning.no. Jeg søkte også på aktuelle tidsskrifter på universitetsbiblioteket, fagressurser i fagblader: Norsk pedagogisk tidsskrift, Norsk skole og Utdanning.

Søkeordene jeg har brukt var taus kunnskap, relasjon og relasjonskompetansen, relasjoner på skolen, relasjoner mellom lærer og elev, taus kunnskap i relasjoner og lærerrollen.

Jeg har funnet frem til to store metaanalyser som er relevante i forhold til klasseromsforskning, og dermed for min egen undersøkelse. Den ene er John Hatties (2009) kvantitative analyse, som omfatter 83 millioner elever i en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på 52 tusen studier fra USA, Australia og Storbritannia. Det er det største datamaterialet vi har i dag, som gir informasjon om skoleutvikling og om faktorer som påvirker elevenes læring. Hattie (2009) rangerer 138 faktorer som har innvirkning på læringsprosesser og læringsutbytte hos elevene. På toppen av listen plasserer han punkter som omhandler relasjonen mellom lærer og elev. Blant disse punktene finner vi blant annet poeng som går på relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, og som handler om gjensidig tillit som oppnås gjennom dialog mellom lærer og elev. Hattie (2009) konkluderer med at for å få bedre læringsresultater, og høyere skoleprestasjoner, må kvaliteten på lærere forbedres.

Den andre store metaanalysen er bestilt av Kunnskapsdepartementet og er utført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo mfl., 2008). Meningen med studiet var å belyse sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og lærernes kompetanse. Denne metastudien omfatter 70 empiriske undersøkelser i tidsrommet 1998 til 2007. Konklusjonen er at det er hovedsakelig tre kompetanseområder hos læreren som er viktige for å fremme læring: relasjonskompetanse, regellederkompetanse og didaktikkompetanse. Relasjonskompetansen handler i denne sammenheng om å opprette sosiale relasjoner til

enkeltelever, mens regellederkompetanse omtaler å lede og inngå relasjoner i forhold til hele klassen. Didaktikkkompetanse står for undervisningskompetanse. Også i denne studien viser relasjonskunnskaper til læreren seg å spille en viktig rolle i læringsprosessen. Poenget er at det gode forholdet mellom lærer og elev som er skapt på basis av respekt, empati og interesse for eleven, danner det perfekte utgangspunktet for læring. Nordenbo mfl. (2008) kommer ikke med oppskrift på hvordan man kan utvikle denne kompetansen. De anbefaler utdanningsinstitusjonene å benytte forskningsresultater som et tankekors i fremtidig lærerutdanning.

St. meld. nr. 31 støtter seg blant annet på Nordenbo (2008) sin forskning, og trekker frem hovedmomenter som omhandler samspillet mellom lærer og elev, som har betydning for læring.

«Lærernes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring. (...) Dette er lærernes evner til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt å samarbeide godt med hjemmene. Lærere som klarer å etablere en god relasjon til elevene ved for eksempel å vise respekt for elevenes egne initiativer, oppnår bedre resultater med elevenes læring, i fag, selvtillit, motivasjon og sosiale kompetanse. (St. meld. nr. 31 2008: 26)

En annen forsker som gjort seg bemerket i klasseromsforskning er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, Kirsti Klette. Hun har publisert flere bøker og artikler fra sine forskningsfelt. Hennes forskning er også trukket frem i St. meld. nr. 31 i forbindelse med argumentasjon for et godt sosialt miljø i klassen. Hun mener at læring i et fellesskap gir positive effekter for elevenes læring. Klettes klasseromsstudier konkluderer også med at i den norske skolen dominerer en hyggelig atmosfære i klasserommet, men det er for lite konstruktive tilbakemeldinger på faglig innsats. Hun mener at det kommer av uklare forventninger og krav til elever, og tyder på en svak ledelse. Klette etterlyser fokus på vitenskapelig samtale og en klar lærerrolle i klasserommet.

Klette sin forskning sier seg enig med Hattie (2009) at veien til gode læringsresultater leder gjennom robuste relasjoner mellom lærer og elev. Det er hvor læreren tør å gi konkrete tilbakemeldinger til elevene, og elevene føler seg trygge og tillitsfulle nok til å motta slike meldinger. Samtidig har læreren kjennskap til elevene slik at han er klar over hva slags

forkunnskaper de er i besittelse av, og det skaper grunnlag for å hjelpe elevene til å finne til rett læringsstrategi.

En annen forsker som markerer seg på området sosial kompetanse og klasse- og undervisningsledelse, er Terje Ogden. I sin bok «Kvalitetsskolen» (2004) som baseres på hans forskning mener han at kvalitet på undervisning bygger på gode relasjoner mellom lærer og elev. Han understreker derfor viktigheten av lærerrollen. Ogden, i likheten med Klette, påpeker at lærerrollen er blitt mer krevende og samtidig mer utydelig. Det er opp til de enkelte lærere å prioritere kunnskap eller sosialisering. De mener at det kreves mer oppmerksomhet rundt problematikken om hvordan disse to oppgavene kan kombineres og forenes. Det er i lærerens og elevenes både felles interesse og behov for et trygt, ordnet og stimulerende læringsmiljø. Ogden (2004) er særlig engasjert i atferdsproblematikken, og mener at kvalitetsbevissthet i skolen, og i forhold til lærerrollen, kan komme til gode også for vanskelige elever. For ham er det sosial kompetanse som står sentralt i arbeid med barn og ungdom, og spesielt med elever med atferdsvansker.

Ellen Ramvi (2009) sin konsentrerer seg i forskningen om lærerens rolle som relasjonsarbeider. Hun konkluderer med at lærerens erfaring i relasjoner er vanskelig tilgjengelig og lite diskutert. Hun mener at det ligger mye følelser og mye sårbarhet i lærerens forhold til elevene, fordi lærerens personlige og profesjonelle selvbilde blir utfordret i relasjoner.

Thomas Nordahl (2010) mener at hvis læreren skal være i stand til å få forståelse for elevens oppfatninger, og klare å finne den beste måten å nå eleven på, er det nødvendig å ha nær og tillitsfull relasjon til eleven. Han trekker frem poenget at et godt forhold mellom lærer og elev ser ut til å ha avgjørende betydning for elevens læring og utvikling.

Han kommer frem til at skoler som har de beste læringsresultater, er skoler som prioriterer sammenholdt undervisning og det sosiale fellesskapet. Nordahl (2010) i likhet med Hettie (2009), sier at stabil organisering og fellesskapsorientering av undervisning har større effekt enn nivå-differensiering og annet form for tilpasset opplæring. I forhold til undersøkelsen min har det relevans i forhold til lærernes evne til å strukturere og individualisere undervisning.

I forbindelse med tidligere forskning på det aktuelle området må jeg nevne doktoravhandlingen «Lærerens intuitive handlingskompetanse» av Anna Marit Valle (2014). Hun, i likheten med meg, gjorde en empirisk undersøkelse av lærerens møte med elever i

situasjoner som ikke kan planlegges på forhånd. Hun skriver der om betydningen handlingskompetanse har i den praktiske yrkesutøvelsen og «lærerens kreative blikk for situasjonen». Hennes avhandling inneholder på flere måter samme elementer som jeg selv tar for meg i oppgaven min. Begge reflekterer vi over yrkespraksisen vår og begge kommer vi frem til at samhandling mellom lærer og elev er avgjørende for læringsutbytte og trivsel. I undersøkelsen min tar jeg for meg situasjoner hvor den tause kunnskapen som kommer til uttrykk i handling, ikke bare er et gode og en berikelse for elevene.

Lyneham (2008) betegner den tause kunnskapen som den sjette sans, intuisjon og en psykisk stemme som er basert på tiltro på det indre «jeg». Formålet med denne studien er i likhet med min oppgave: å vise at den tause kunnskapen er en fortiet komponent i yrkespraksis, som er verd å legge merke til og diskutere.

Jeg har funnet frem til tidligere forskning som ikke kan knyttes direkte til undersøkelsen min, men som allikevel kan relateres til den. Jeg har lest flere oppgaver som omtaler både relasjoner i forskjellige sammenheng, og som mer eller mindre direkte tar for seg den tause kunnskapen. Som eksempel vil jeg nevne en masteroppgave av Karin Elisabeth Berndtsson (2008) som har tittel «Kunnskap i handling». Den handler om høyskolelærerne sine evner til å reflektere over den tause kunnskapen og fremme denne type kunnskap ved å dele og bearbeide erfaringer. Berndtsson sine funn tyder på at den tause kunnskapen har liten status, da det er satt av liten tid til å dele erfaringer. Samtidig kommer det frem at den teoretiske kunnskapen og metoder alene, ikke er nok for kunnskapsutvikling hos de ansatte. En samarbeidskultur der man deler og reflekterer over sine erfaringer, vil utvilsomt være med på å påvirke utvikling av kunnskaper og kompetanse. Høyskolelærere trekker også frem sine personlige forutsetninger og erfaringer de sitter med fra tidligere arbeidsplasser, som burde deles i langt større grad. Berndtsson konkluderer med at flere av hennes informanter har teoretisk bevissthet om den tause kunnskapens betydning, men at det rent praktisk, blir vanskelig å sette den ut i livet.

Også i Randi Andersen (2011) sin doktoravhandling kommer det frem at den tause kunnskapen er under press, idet det er fokus på eksplisitt, dokumenterbar akademisk kunnskap. Hun trekker frem profesjoner som lærere, sykepleiere og pedagoger som lider under vektlegging av kun den vitenskapelig, teoretiske kunnskapen. Hun mener at allerede under utdannelsen vektlegges dokumentasjon, metodisk, analytisk kompetanse, og teoretisk viten. Særlig omsorgsdimensjonen og relasjonskompetansen blir oversett og nedprioritert.

Andersen ser faren med New Public Managements strategier low- trust i at all legitim praksis skal være basert på evidens, og dermed trues utøvelsen av den tause viten i arbeid. Hun påpeker hvordan fokus på målbare ferdigheter og kunnskaper reduserer viktigheten av erfaring og innsikt. Hun henviser til en artikkel av Hegglin og Solvoll om at sykepleierutdannelsen er blitt stadig mer akademisk. Man bør sette mer lys på studentenes erfaring omkring omsorg, fremfor å tro at svarene finnes i teorien. Resultatet blir manglende fokus på pasientene og dårlig håndtering av relasjonelle ferdigheter. Jeg mener også at det er et poeng i forhold til lærerutdannelsen, hvor hovedtyngden ligger på teori og metode. Det kan gjenspeiles senere i måten man utfører sitt arbeid på, prioritering av mål og håndtering av elever.

Andersen (2011) skriver også at en ukritisk overført erfaring kan utgjøre et faglig problem for det pedagogiske arbeidsområdet. Hvis kompetanse trekkes fra ikkefaglig felt uten teoretiske overveielser, kan det romme en utfordring for fagligheten. Dette ukritiske syn på taus kunnskap spiller en betydelig rolle i min egen forskning. Jeg er opptatt av at teori og praksis skal utgjøre to dimensjoner som kan samvirke og bidra til utvikling av den positive siden av taus kunnskap.

I sin masteroppgave «Fra taus kunnskap til kritisk bevissthet» Lund (2011) etterlyser større integritet mellom teori og praksis. Han mener at en utvidet lærerrollen innebærer inkludering av forskerrollen. Videre sier han at integrering av praksis og teori skjer gjennom en hermeneutisk inspirert kunnskapsspiral. Han konkluderer med at en bedre integrering av teori og praksis gir synlige effekter i en forbedret undervisningspraksis.

Som avslutning på dette kapitlet vil jeg oppsummere hva har jeg funnet av empiri om de to hovedbegreper «taus kunnskap» og «relasjoner». Det første poenget her er at den tause kunnskapen er lite vektlagt, og det etterlyses mer forskning på dette området. I neste omgang vil jeg nevne relasjonsbetydning, som kvalitetsfaktor i samspillet mellom lærer og elev. Relasjoner og relasjonskompetanser kommer som et viktig moment i flere studier. Samtidig fremstilles læreren som sentral og avgjørende faktor i relasjonsbyggings prosessen.

Her har jeg presentert teori og forskning som ligger til grunn for oppgaven min, og nå skal jeg gå over til fortellinger, for å lete etter svar på hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk idet lærere forteller om sine møter med elever.

5.0 FORTELLINGER OG REFLEKSJONER

«Det er ingen dårlig egenskap ved en fortelling at man bare forstår halvparten.»

Karen Blixen

I dette kapitlet vil jeg presentere fire fortellinger som springer ut av datamaterialet jeg har samlet ved hjelp av intervju. Siden den tause kunnskapen er vanskelig å verbalisere, vil jeg benytte meg av fortellingen som hjelpemiddel for å belyse og anskueliggjøre den. Denne type kunnskap blir synlig i de praktiske situasjonene hvor læreren tar i bruk ofte ubevisst, den personlige, tause dimensjonen. Ved å beskrive lærerens handlingsmønster, og reflektere over lærerens væremåte i forhold til elevene, håper jeg å komme nærmere forståelsen av hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev.

5.1 STARTPROBLEMER

I dag er den store dagen. Skoleåret starter. De fleste er spente og forventningsfulle, men ikke alle. Det er en seksårig Even som vil ikke gå på skolen. Læreren forteller at den første skoledagen går ganske greit og det er ikke noe spesifikt Even opplever, som gjør at han ikke trives. Det er ingen som er stygg med ham, ingen som plager ham. Han vil bare ikke være på skolen. Foreldrene til Even sier at han begynner å kaste opp hjemme, og har forskjellige fysiske plager. Kanskje han er rett og slett syk, og det er det som er grunnen til hans dårlige form? Læreren sier at hun ser gutten og prøver å forstå hva er det som forårsaker hans negative innstilling til skolen. Læreren kontakter først foreldrene for å diskutere guttens situasjon, men de kommer ingen vei. Så blir de sammen enige om å søke hjelp og veiledning hos helsesøsteren og hos BUP. Men ingen greier å finne ut av hva som plager gutten. Det er ingen hjelp å hente for å nøste opp i dette.

Læreren sier at hun tenker mye på gutten og vil gjerne hjelpe ham. Even er seks år gammel, men muligens umoden for alder. Det er første året hans på skolen og det er ikke bra å begynne på den tiårige skolegangen med slike negative følelser. Læreren bestemmer seg for å ta utfordringen på egen hånd. Hun legger en plan som går ut på å få Even til å trives på skolen. Hun sier at hun vil gjøre alt for å få gutten tilbake i klassen, og få ham til å sette pris på skolehverdagen. Fokuset hennes er trivsel. Hun snakker med guttens foreldre og de er enige om å følge gutten på skolen hver dag. Læreren venter alltid på gutten i skolegården og tar

imot ham og foreldrene med et godt ord og smil om leppene. Even gråter og er lei seg og vil ikke gi slipp på foreldrene. Læreren holder rundt ham, gir ham en klem og godsnakker med han for å distrahere oppmerksomheten hans fra den sørgelige avskjeden. Læreren greier å avlede guttens fokus på det negative og sårbare i situasjonen, så går de sammen i klasserommet. Det er ikke enkelt å få Even til å se lyst på skoletilværelse. Læreren tar en beslutning om at de første dagene på skolen skal være gode dager, uansett om gutten ikke får gjøre noe skolearbeid. Han skal oppleve de dagene som trivelige og fornøyelige. Det skal være lystbetont å tilbringe dagene på skolen med sine nye klassekamerater. Hver gang Even blir motløs og vil gå hjem, finner læreren på en artig aktivitet, som skal få ham til å glemme hjemlengsel og som skal få ham i godt humør. Han får bygge med legoklosser, leke med småbiler, delta i fellesleker. Tiden går og Even blir mer og mer komfortabel med den nye situasjonen. Han får bedre og bedre dager og til slutt slipper han hånden til moren og går selvsikker rett inn i skolegården. Han synes at det er kjempekult å gå på skolen. Læreren føler at hun har lyktes.

De første dagene på skolen er så viktige for at barna skal få en god opplevelse av det å være elev. Det er en helt ny situasjon både for barn og for lærer. Det første møtet mellom dem skal være en begynnelse på et langvarig forhold. De skal tilbringe mange timer i lag, og oppleve oppturer og nedturer underveis. Samtidig som de skal tilegne seg det faglige stoffet, skal de bygge relasjoner for livet og lære seg selv å kjenne. Elevene er veldig spente og har store forventninger til denne dagen. De fleste opplever denne begivenheten med fryd blandet med uro for det ukjente, men slik er det ikke med alle. I dette tilfellet er det en gutt som føler at angstfølelsen tar overhånd. Læreren merker det tidlig. Allerede den første dagen observerer hun små tegn til engstelse hos Even. Det gjør at læreren er på vakt og følger oppmerksomt med på denne eleven. Foreldrene er tilstede i begynnelsen av dagen og de merker også denne urovekkende engstelsen hos sønnen sin. Men i likhet med de andre foreldre forlater de klasserommet etter en stund og etterlater gutten i håp om at det ordner seg etter hvert. Læreren er alene med klassen. Hun prøver å sørge for en minnerik dag for de nybakte elevene, på samme tid som hun holder et ekstra øye med Even.

Samtidig som de andre elevene bryter isen og ser ut til å trives med den nye situasjonen, er gutten fortsatt opprørt og rastløs. De neste dagene forandrer ikke hans måte å reagere på de nye omstendigheter i livet sitt. Det blir faktisk verre og verre. Even nekter å gå på skolen og

utvikler etter hvert fysiske plager som vondt i magen og kvalme. Foreldre og læreren er fortvilte. De søker hjelp hos BUP og de har samtaler med helsesøsteren. Men ingen greier å finne årsaken til en slik oppførsel. Lærerens tause kunnskap kommer til uttrykk i det at hun ser faren og tenker mye rundt denne situasjonen. Hun har aldri opplevd noe liknende, og bruker mye tid på å finne en måte hun kan angripe denne saken på. Hun er klar over sin rolle og over konsekvenser av sine handlinger. Til slutt bestemmer hun seg for å gi Even en sjanse til å begynne på nytt. Hun diskuterer sin strategi med foreldrene til gutten og i fellesskapet finner de ut at det er forsøket verdt. Situasjonen krever at foreldre følger sønnen sin til skolegården, og der overlater de ansvaret til læreren. Det er en opprivende prosess og berører alle involverte parter.

Planen til læreren fungerer bedre og bedre for hver dag som går. Avskjeder med foreldrene er en stor påkjenning for Even, men læreren er der for ham, og er alltid klar til å trøste, roe ned, gi en klem eller snakke ham bort. Det er en prosess som tar tid og krever tålmodighet og oppfinnsomhet i forhold til måter å distrahere den tungsindige gutten på.

Læreren involverer også de andre elevene i klassen i dette hjelpeprosjektet. I fellesskap er de med på å bygge opp guttens trygghetsfølelse og stabilitet. Samtidig som de hjelper en klassekamerat, får de innføring i empati og omsorg for en annen person. Elevene lærer å sette sine egne behov til side og å bruke energien på å hjelpe og støtte Even. De holder på å bygge en gruppetilhørighet og styrker relasjoner til hverandre. De lærer å respektere andre sine måter å opptre på. De får innføring i forståelse for at det er lov å reagere annerledes enn resten av gruppen. Denne prosessen får elevene til å knytte bånd til sin lærer som viser dem i praksis hvordan man kan bry seg om hverandre, og støtte hverandre i en vanskelig situasjon. Gutten som gruer seg til å gå på skolen blir møtt med varme og forståelse både fra læreren og fra resten av klassen. Han er involvert i det som skjer i forhold til ham og har mulighet til å oppleve det å bli sett og hørt, og at hans behov blir lagt merke til og tilfredsstilt. Even utvikler en trygghet som gjør ham i stand til å trives på skolen og i klassen.

Lærer i en klasse må alltid fordele sin oppmerksomhet mellom elevene som en gruppe, og hver enkelt elev som individ. Det hører til ansvarsområdet hans å holde oversikt over prosesser som skjer i klassen, samspillet mellom elevene og stemningen i gruppen. Samtidig må han prøve å legge merket til den enkelte elevens ve og vell. Det er knyttet en stor risiko til denne oppgaven, som innebærer å holde balansen mellom interessen en lærer vier til den

enkelte elev og til gruppen. Til enhver tid må en vurdere situasjonen i forhold til hva som er mest hensiktsmessig og hvem skal prioriteres.

Læreren i fortellingen har en vanskelig oppgave foran seg. I tillegg til å være på utkikk etter gruppefunksjoner og velvære for hvert enkelt medlem av gruppen, har hun en ekstra utfordring i en elev som ikke ønsker å være tilstede i klasserommet. Situasjonen til Even er ikke bare hans problem, men berører også de andre elevene i klassen. Det å begynne i første klasse er en stor begivenhet for alle barn. De trenger tid til å venne seg til nye rutiner, og tilegne seg skoleritualer. En elev som ikke takler denne overgangen påvirker også de andre, og kan være en medvirkende årsak til at hele klassen føler en slags uro. Læreren i historien velger å prioritere guttens trivsel på skolen og legger i en periode de faglige oppgaver til side. Resten av klassen er involvert i denne tilvenningsprosessen og går antageligvis glipp av en del opplæring i fag. Jeg tror at både elevene og læreren beholder minner av disse dagene i hukommelsen sin i lang tid fremover.

Læreren i historien arbeider med denne utfordringen på flere plan. Det er uvisst om det er planlagt og helt gjennomtenkt fra lærerens side, men innsatsen hennes i forhold til klassen og til gutten selv er uten tvil unik. Even får anledning til å begynne på nytt og hans behov for nærhet og trygghet er ivaretatt. De andre elevene får sosial trening og et bra utgangspunkt for å utvikle gode relasjoner til læreren og til hverandre.

Samtidig kan man spørre seg om de andre elevene i klassen føler seg ivaretatt og sett av læreren? Det å begynne i første klasse er også en ny situasjon for hver enkelt av dem. Får de nok oppmerksomhet for sin egen del, eller er alt som skjer underlagt og styret av Evens behov? Elevene lærer mye om å ta hensyn til andre, men hva med å lytte til seg selv, kjenne på hvordan hver av dem har det de første dagene på en ny skole? Kan det hende at noen av elevene føler sjalusi, eller uvilje mot Even som sliter, eller mot læreren som tilrettelegger dagen etter guttens dagsform? Kan slike følelser påvirke relasjonsbygging i en negativ retning i klassen? Lærerens fortelling dreier seg hovedsakelig om gutten sin situasjon. De andre elevene blir redusert til bakgrunn og til støttespillere i denne prosessen. Det kommer ikke frem om elevene reagerer på det som foregår i klasserommet, eller ute i skolegården, men det er ikke utenkelig at de gjør det. Læreren, i sin iver etter å få Even til å føle seg trygg og velkommen på skolen, kan overse de andre sine behov for å bli satt i sentrum. Man kan spørre seg om læreren greier å beholde likevekten mellom å gi oppmerksomhet til klassen som en gruppe og til hver enkel elev som et individ? Feilfordeling av oppmerksomheten kan slå

negativt ut for både gutten og læreren selv. Even kan bli stigmatisert og i verste fall mobbet for sin avvikende oppførsel, eller for å motta alt for mye respons fra læreren. Læreren selv kan bli oppfattet som urettferdig og en som gjør forskjell av elevene.

På slutten av historien er gutten fortrolig med den nye livssituasjonen sin, og synes at «det er kjempekult å gå på skolen.» Opplevelser fra de første dagene måtte allikevel sette sin preg på gutten og på alle rundt ham. Er de andre elevene i klassen som stod i skyggen av guttens behov klare til å ta imot ham som et verdig medlem av gruppen, eller er de på vakt? Forholdet mellom guttens nærhet og distanse til klassen, og til læreren, er blitt forandret. Læreren skal gi mer slipp på Even og han skal prøve å opparbeide seg posisjon i klassen. Det kan være krevende. Det tar tid før gruppen slipper gutten helt inn på seg, uten å være redd for eventuell innblanding av læreren.

I fortellingen ser læreren alvoret i situasjonen, og setter raskt i gang prosesser for å få slutt på dette problemet. Hun innser at det er ikke mulig på daværende tidspunkt å finne ut av årsaken til gutten sin redsel for skolen. Det er flere fagpersoner som er involverte i elevens anliggende, men ingen kommer med noen konstruktive forslag. Læreren viser sin snarrådighet, oppfinnsomhet og modighet ved å ta saken i egne hender. Hun lykkes med oppgaven og får t en god følelse av å greie denne utfordringen.

Jeg tenker på denne læreren som først og fremst modig. Det er en prosess for henne å bestemme seg for å overta ansvaret for denne situasjonen. Jeg vet av erfaring at slike saker kan ta tid. Situasjonen skal kartlegges, oppklares, nedtegnes, rapporteres mens eleven og foreldrene hans venter i det uendelige på en løsning. Det kan tenkes at lærerens avgjørelse er møtt med skepsis fra flere hold. Hun tar en sjanse og gjør seg tilgjengelig for kritikk for sin beslutning. Og det kan gå galt. Når man setter i gang et slikt tiltak, aner man ikke konsekvensene. Man har ikke garanti for at man lykkes, og ved å ta et slikt valg er man sårbar både som pedagog og som menneske. Men av og til må man handle i stedet for å vente. Man må vurdere alle argumenter for og imot. Hvis ventingen kan sette senere utvikling i fare, må man hoppe i det. Læreren som tar slike sjanser er etter min mening beslutsom, men samtidig litt vågal. Man legger sin profesjonalitet, sin overbevisning og sin ære på vektskåla.

Historien handler mye om eksemplets makt, og kan gi elevene anledning til å observere og til å være en del av denne vanskelige prosessen. Her har både elevene og lærer mulighet til å lære noe av hverandre. I en klasse handler det om samspill, og de forskjellige aktører påvirker hverandre gjensidig. En lærer som er en god leder, greier å involvere medlemmer i gruppen til

å støtte opp om hans mål. Elevene selv har sine egne erfaringer fra barnehagen, og i fra den sosiale omgangen med familie og venner. De har enten opplevd selv, eller vært vitne til andres vanskeligheter som ligner på det gutten opplever nå. De var redde, usikre, forkomne, engstelige eller bekymrede en eller flere ganger i løpet av det korte livet sitt. De må sitte igjen med en viss erfaring som gjør dem i stand til å leve seg inn i guttens situasjon. Det er i stor grad opp til læreren å fremkalle de følelsene de selv sleit med, for å gjøre dem i stand til å sette seg i denne guttens posisjon. Spørsmålet er bare om læreren virkelig greier å involvere alle elevene, og om de opplever sin rolle i denne prosessen som betydningsfull.

I fortellingen kommer det ikke frem om læreren har jobbet med å få de andre elevene til å kjenne seg igjen i den oppståtte situasjonen. Vi får vite at de andre elevene deltok i lekene og aktivitetene som læreren har lagt opp til. Det kunne være enda mer involverende for dem å komme med forslag og ideer til å gjøre dagen til gutten mest mulig trivelig. Ved å trekke inn elever i planlegging, og få dem til å komme med forslag til aktiviteter, kunne læreren øke deres følelse av deltakelse.

Lærerens bidrag i denne situasjonen kan også betraktes som arbeid for å få elevene til å forstå aksept og respekt. Her tenker jeg på det å respektere seg selv med sine styrker og svakheter, men også å respektere andre som er ikke i stand til å tilpasse seg et fast mønster. Respekt handler om å gi hverandre tid til å bli kjent med seg selv i en ny rolle, og tilegne seg, og få innpass i nye omgivelser med nye aktører. Ved å lære å akseptere at mennesker er forskjellige i møtet med nye situasjoner, lærer man en lekse for livet. De fleste mennesker ønsker å være akseptert av fellesskapet. Men det er ikke alle som greier å finne seg til rette, og derfor trenger de hjelp og støtte for å klare oppgaven. Skolen er et fint sted å begynne å lære seg slike sosiale relasjoner. En lærer som kan vise både gjennom handling og illustrerer med ord, hvordan det fungerer i praksis, er uvurderlig.

Det er flere momenter i denne historien som kan betraktes som risikofaktorer. Lærerens fordeling av oppmerksomheten mellom en elev som individ og klasse som fellesskap er en av dem. Videre kan man reflektere over lærerens prioritering av trivsel framfor læring i den sårbare perioden. Historien har en lykkelig slutt, men hva om prosessen som læreren satte i gang, slo feil? På flere måter kunne denne episoden utvikle seg i negativ retning, og får uheldige konsekvenser både for Even selv, og for klassen. Læren tok et valg og prøvde å gjøre sitt beste ut fra sine vurderinger og overbevisninger. En ting kan man si med sikkerhet, at det er gjennom slike prøvelser man utvikler seg videre som menneske og yrkesutøver. Man får en

erfaring som man kan reflektere over, og som utvider vedkommende sine forståelseshorisonter.

5.2 KUNSTEN Å LYTTE MED NATURLIG INTERESSE

Det er mandag og første skoletime. Elevene er kommet inn i klasserommet og står stille ved siden av pultene sine. Læreren hilser på dem, de hilser tilbake og setter seg på plassene sine. De venter utålmodig på at læreren skal begynne å trekke lapper med deres navn. Slik pleier de å bestemme rekkefølgen på dem som skal fortelle om helgen. Det er ikke alle som vil meddele sine inntrykk fra fridagene, men stort sett alle har lyst til å lytte til fortellinger.

Anne er førstemann ut, og hun er ivrig etter å legge ut om hytteturen sin. Hun begynner med forberedelser som startet allerede på onsdag, da familien så på langtidsvarsel for kommende helg. Hun snakker litt fram og tilbake om det som skjedde da de var på tur til hytta, om oppholdet og besøket av hyttenaboer. Læreren sitter og lytter oppmerksom for å greie å stille de rette spørsmålene og komme med passende kommentarer. Læreren hjelper eleven å holde seg til tema, og ser på klokken for å disponere tiden, slik at flest mulig elever får komme til ordet.

Nestemann ut er Lars som tar seg god tid for å beskrive i minste detalj en biltur med faren. Det er mange tekniske begrep som skal frem. Lars er veldig interessert i biler, og alt som har med biler å gjøre. Han legger også ut om veien til målet som var et bilverksted. Det er mange svinger, oppover- og nedoverbakker som han vil beskrive for resten av klassen. Læreren ser at de andre elevene begynne å bli litt urolige. De greier ikke å henge helt med på den ganske monotone historien. Læreren varslar Lars om at tiden hans er snart ute. Samtidig henvender hun seg til klassen med påminnelse om at de skal vise respekt for den som har ordet ved å sitte fredelig og ikke forstyrre. «Vi alle er forskjellige og har forskjellige interesser og det er viktig å lære seg å respektere.»

Det kommer flere fortellinger som klassen og læreren hører på, og kommer med oppfølgings-spørsmål. Den ene eleven beretter med stor begeistring om at han fikk kjøre snøskuter i helga. Flere elever reagerer med høylytt bemerkning om at «det er ikke lov!» Læreren selv tenker akkurat det samme. Hun tenker at det er uansvarlig og ubetenksom av foreldrene til gutten å la han få lov til å kjøre skuter i denne alderen. Det er direkte lovbrudd og læreren tenker at hun må være på vakt i forhold til det gutten forteller. Hun må ta en prat med foreldrene hans og få

dem til å tenke over konsekvenser av en slik handling. Men først og fremst må hun takle denne situasjonen her og nå. Hun sier til gutten: «Jeg forstår at du er entusiastisk og at det var en stor opplevelse å kjøre snøskuter, men jeg synes det høres farlig ut.»

Det ringer ut og det er fortsatt to elever som ikke fikk fortelle om helga. De ser skuffet ut, og kikker på læreren med håp i blikket. Læreren merker det og informerer klassen at de starter neste timen med å høre på de to siste historiene. Elevene løper ut i skolegården, mens læreren lager en liten huskelapp for seg selv. Det blir flere slike lapper i løpet av en skoledag.

Fortellingen «Kunsten å lytte med naturlig interesse» handler om en skoletime hvor elevene beskriver sine opplevelser og inntrykk fra fridagene. Historien starter med at elevene kommer inn i klasserommet, stiller seg ved sine plasser, hilser på læreren, setter seg ved pultene sine og er forberedt på det som kommer. Det virker som rutiner er godt innarbeidet og at elevene vet hva som venter dem når de kommer inn i klasserommet. De har en oversikt over dagens forløp, og det sikrer dem en trygghet i skolesituasjonen. Klare og tydelige rammer sørger for at eleven kan møte opp uten å bli spent og urolig for hva som kommer til å skje i klasserommet. De vet at de får lov til å stå frem og fortelle om det som er viktig for dem, om deres private opplevelser fra helgen.

De er også innforstått med lappesystemet som læreren bruker for å holde orden på rekkefølgen av de som skal fortelle. System med navnelapper er antageligvis resultat av både erfaring og prøving og feiling. Barn er veldig opptatt av at ting skal gå rett for seg og at det skal være rettferdig behandling av elever. Lappesystemet er med på å skape følelsen av trygghet og forutsigbarhet i klasserommet.

Så er timen i gang. Læreren bruker en hel økt på å la elevene snakke om seg selv, begivenheter i livet deres som er viktig for dem og om deres interesser og hobbyer. Det gir ham selv og medelever anledning til å bli bedre kjent med hverandre. Det kan danne et bra utgangspunkt for å bygge gode relasjoner og skape samhørighet i klassen. Det kan til tider være utfordrende å høre på informasjon man ikke har et forhold til. Samtidig kan det skape grunnlag for å respektere andre medlemmer i gruppen, og innse at hver elev er et individ som må tas på alvor, uavhengig av sine til tider sære interesser.

Lærerens utfordring ligger i å vie sin oppmerksomhet både til eleven som står fremme og snakker, og til resten av elever som er tilhørere. Samtidig må læreren passe på klokken og

disponere tiden, slik at flere av elevene får anledning til å fortelle. Læreren må aktivt lytte til det som blir sagt for å komme med eventuelle kommentarer, passende spørsmål eller for å nikke til rett tid, som tegn på interesse. En annen viktig oppgave til læreren er å følge med klassen og passe på at deres oppmerksomhet er rettet mot den talende eleven. Hun må greie å håndtere elever som småsnakker med hverandre, eller begynner å bli urolige. Læreren i fortellingen irretsetter elever som forårsaker uro på en bestemt, men vennlig måte. Hun gjør dem bevisste på hvor viktig det er å respektere hverandres interesser for forskjellige ting. Hun vil gjerne lære elevene å lytte oppmerksom og å engasjere seg i det som skjer i klasserommet.

Det viser seg at elevene følger godt med på det som ble sagt i det de kommer med hørylytte reaksjoner på en uttalelse om snøskuterkjøring. Utfordringen til læreren ligger i dette tilfelle i måten hun skal forholde seg til denne informasjonen på. Læreren er i grunnen enig med elevene at snøskuterkjøring er både ulovlig og farlig for et barn. Men i stedet for å komme med en fordømmelse av denne hendelsen, gir hun uttrykk for at hun forstår elevens begeistring, men at hun synes det høres farlig ut. Hennes reaksjon setter ikke eleven i et dårlig lys, samtidig får klassen bekreftelse på sine meninger om faren som er knyttet til denne aktiviteten. Hun er kritisk til hendelsen, men belaster ikke eleven med dårlig samvittighet. Det er foreldrene hun skal snakke med om denne episoden. Det er de som må bevisstgjøres om uansvarligheten ved å la gutten få tilgang til en så farlig aktivitet.

Timen er slutt, men det er ikke alle elevene som får tid til å fortelle om helgen. Læreren stilles overfor et nytt dilemma. Skal hun la de to elevene få tale i neste time, eller skal hun avfeie dem med en unnskyldning at neste time er ferdig planlagt og at det er ikke tid og rom for omdisponering? Hun velger å la de få snakke, og gir beskjed til klassen om sin avgjørelse, slik at de er forberedt på det som skal skje i neste time. Igjen får elevene bekreftelse på at de er sett og prioritert, samtidig som de får informasjon i forkant av timen.

Læreren stilles overfor mange valg i løpet av en skoledag. Det kan være valg hun må ta i forhold til enkelte elever, eller i forhold til hele klassen. Det kan være prioritering av fri fortelling framfor fag, eller disponering av tid i forhold til hver enkelt elev. Det er ikke alltid lett å vite hva som er det beste valget å ta. Den personlige tause kunnskapen er med på å styre slike valg, samtidig må man forholde seg til de fastsatte rammer og skolens retningslinjer. Det er noen av disse valgene vi kan stå overfor, men noen får oss til å stoppe opp og reflektere over.

Jeg tenker på situasjonen hvor elevene står fremme og forteller fritt om deres private opplevelser. Når en elev står fremme og forteller om ting som er av betydning for ham, hviler et stort ansvar på læreren. For eleven skal situasjonen oppleves som behagelig og motiverende. Han må føle seg komfortabel og trygg på at opptreden hans er interessant og verd å høre på. Avbrytelser og mangel på respons kan sette negative spor og gi utslag av vegring for å opptre ved en senere anledning. Derfor er det viktig at læreren viser ved sin kroppsholdning, og ved oppmuntrende replikker, at eleven gjør en god figur. Like viktig er det å gjøre de andre elevene oppmerksomme på hvor betydningsfull rolle de selv har i en slik prosess. Ved å trekke dem inn som medspillere gir læreren dem grunn til å føle medansvar og aktiv deltakelse. Avhengig av måten man snakker til klassen på, gis inntrykk de sitter igjen med. Velger læreren å gi dem irettesettelse uten at de blir forklart og bevisstgjort om den viktige rollen som en tilhører har, blir resultatet overflatisk. Det er kun med ærlig samtale og gode argumenter man har en sjanse til å nå helt frem til elevene. Gjennom kommunikasjon utvikles relasjoner som skaper et godt arbeidsmiljø på skolen. Læreren i fortellingen velger å tilsnakke de urolige elever på en vennlig måte, og ved å sette ord på hvorfor det er viktig at de lytter til, og ikke forstyrrer den som har ordet.

Men hva med de elevene som ikke vil komme frem og eksponere seg på denne måten? Hvordan motiverer læreren elevene som er engstelige og synes at det er skremmende å stå fremfor hele klassen og fortelle om seg selv og sin familie? Å være innadventt elev kan være vanskelig, og kan ha ulike kilder. Elevene som er stille av seg kan ha en lav selvoppfatning, dårlig tro på seg selv og sine evner eller oppleve indre uro og stress. I dagens skole stilles det store krav til elevrollen, som å holde framføring, delta i rollespill, lese opp egne og andres tekster og gi respons. Det krever igjen at eleven er selvhevdende og trygg i sin rolle. Det er lærerens oppgave å forberede ham godt til slike situasjoner. Å gjøre eleven synlig for seg selv og andre, ved å støtte ham og bygge opp hans selvbylde er blant annet lærerens ansvar. Greier læreren fra fortellingen denne oppgaven like godt i forhold til alle elever?

Å ha innadventte elever i klassen kan være både utfordrende og krevende. For å kunne hjelpe disse elevene må læreren anstrenge seg for å skape trygghet og opprette tillit. Læreren i fortellingen er nok på god vei mot å skape et trygt og forutsigbart miljø i klassen, ved å ha faste rutiner og ved å informere elevene om det som venter dem. Ved å gå videre og bygge gode relasjoner ved hjelp av å lytte oppmerksomt, forstå og anerkjenne elever, kan man håpe på at til og med de tilbaketrukne barna tar skrittet mot å stå fremfor klassen og snakke om seg selv.

Samtidig må man være klar over at i en klasse finnes det et mangfold av individer med forskjellige behov, som kan skape forskjellige utfordringer i en slik samtaletime. Noen er nok innadvendte, og sliter med selvfølelsen, mens noen er urolige og uoppmerksomme av en rekke grunner. De kan være motorisk urolige, ha en bestemt diagnose eller er ikke modne nok til å takle utfordringen med å sitte i ro en hel skoletime. Læreren må holde et ekstra øye med og lytte nøye til disse elevene. Hun må finne en riktig måte å takle dem på. Det krever et godt kjennskap til metoder og fremgangsmåter for å lede en samtaletime, som oppleves rett for alle elevene i en klasse.

En stor utfordring i lærerens arbeid ligger også i det å forholde seg til det som kommer frem i de personlige fortellinger til elevene. Vi har eksempel på at det kan dukke opp tema som kan være kontroversielle. Av og til forteller elevene detaljer fra fritiden sin som er urovekkende og direkte uforsvarlige, som resten av klassen reagerer på med enten beundring, eller ved å ta avstand. Lærerens oppgave er da å roe ned stemningen ved å forklare situasjonen på en best mulig måte, uten å sette den aktuelle eleven i dårlig lys. Eleven selv har ikke skyld i å delta i familiens gjøremål som til tider kan være lite gjennomtenkte. Det er de foresatte som må ta eventuelle konsekvenser av sine egne handlinger, som eleven blir en ufrivillig deltaker i. I etterkant av timen skriver læreren notat fra hendelsen, som hun senere vil ta opp til diskusjon med de voksne. Jeg synes at læreren gir uttrykk for god forståelse av praktikerens ferdighet, ved å skille mellom ansvar for handling og deltakelse i denne. I hverdagens hete er det lett å gi skyld på den som er til stede, og det er ofte eleven selv.

For å ha god kontakt med elevene må en lærer være en god lytter og en dyktig observatør. Kommunikasjon på skolen går ut på å motta og formidle informasjon ved hjelp av tale, skrift, signaler og tegn. For at kommunikasjonsprosessen skal være vellykket og forståelig må alle parter øve på sine lytteferdigheter, for å få med seg intensjonen ved budskapet. Den verbale delen utgjør en liten del av formidlingen. Det sies at mennesker stoler mer på ansikt og gester, enn på ordene som ble sagt. Det er viktig at en lærer er klar over, og tar hensyn til dette. I fortellingen kommer det ikke frem hvor læreren befinner seg i forhold til den talende eleven. Det står heller ikke noe om hvordan er lærerens kroppsuttrykk, øyekontakt og mimikk i møte med elevene, men det er viktige elementer som påvirker samhandling mellom læreren og klassen. Er læreren i historien klar over dette?

Det kan by på problemer å beskrive følelser og emosjoner som ligger bak en handling, men selve måten handlingen blir utført på kan røpe en del. Læreren i fortellingen er til stede med

kropp og sjel. Det er i alle fall inntrykket jeg sitter med. Hun prøver å forstå hva eleven formidler. Ved å stille oppfølgingsspørsmål prøver hun å leve seg inn i budskapet. Ved å spørre underveis bidrar hun til å vise interesse for tema. Ved å snakke til klassen om å lytte oppmerksomt til den som forteller, gir hun et viktig signal om å respektere hverandre. Ved å la være å kommentere foreldrenes avgjørelse om å la eleven få kjøre skuter, viser hun sin profesjonalitet og lojalitet i forhold til eleven selv. Ved å la de elevene som ikke fikk tid til å snakke komme til orde i neste time, viser hun forståelse. Samtidig handler hun spontant og bruker sitt skjønn i forhold til den oppsatte timeplanen.

Det er mye taus kunnskap som ligger til grunn for lærerens gjøremål. Mye styres av sympati, respekt for sine elever og omtanke for dem. Mange av hennes avgjørelser springer ut av tidligere erfaringer og gammel vane, noen er situasjonsavhengige og personavhengige. De er alle hennes personlige valg som kan diskuteres og kritiseres, og stilles et spørsmål ved. Ved å reflektere over hennes handlinger har vi mulighet til å revurdere våre egne avgjørelser og vår egen profesjonalitet. Jeg opplever at det er ikke selve sluttproduktet som teller, men de tanker og refleksjoner vi gjør underveis som er mest betydningsfulle. Det handler om reisen og ikke destinasjonen.

5.3 Å SE ELEVEN

Elevene i tredje klasse er i gang med å løse matteoppgaver. Læreren har gått gjennom det aktuelle stoffet på tavla. Nå er det elevenes tur til å jobbe selvstendig i arbeidsbøker. De arbeider i forskjellige bøker i forhold til sine evner og forutsetninger. Elevene er klare over at det er til deres beste og er vant til det.

Læreren går rundt i klassen og hjelper elevene med å finne frem til svarene på oppgaver. Noen rekker opp hånden, mens andre prøver å tilkalle læreren ved å rope på henne. Hun kommer med en påminnelse om klasseregler om at elevene skal signalisere behov for hjelp ved å holde hånden i været og vente på tur. Elevene er klar over denne regelen, men det er lett å glemme seg når man er ivrig og utålmodig. Læreren prøver å holde oversikten over rekkefølgen til dem som trenger hjelp. Hun legger merke til at det er noen elever som rekker opp hånden flere ganger på rad. Noen sitter stille og rolig, mens de arbeider selvstendig. Læreren ser dem, men siden de jobber så godt på egen hånd, mens flere andre krever oppmerksomhet, blir de glemt. Det er en ganske stor klasse, og læreren har hendene fulle med

å sirkulere rundt, forklare, klargjøre og motivere til innsats. Elevene som får oppgavene til, blir overlatt til seg selv.

Timen er over. Elevene stormer ut i skolegården og læreren står igjen alene i klasserommet. Hun er sliten, og har en følelse av ikke å strekke til. Hun reflekterer over sin arbeidsinnsats. Hun tenker på de pliktoppfyllende elevene som arbeider iherdig med oppgaver, og som ikke får tilbakemelding om sin fremdragende innsats. Jobber de virkelig så bra, eller er det noe hun bare tar for gitt? Læreren brukte tidligere et system som gjorde det mulig for henne å holde oversikt over hvem som har fått oppmerksomhet. Hun føler at noe må gjøres. Kanskje de andre lærere har noen gode ideer? Kanskje de også kjenner seg igjen i dette dilemmaet og at de sammen kan finne en løsning?

Historien handler om en helt vanlig time i en helt vanlig klasse med en helt vanlig lærer. Læreren forklarer først emnet, gir eksempler på tavlen, deretter går hun rundt og hjelper elever. Slikt mønster følger de fleste timene på skolen. Alle har fått tilskrevet en rolle. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, læreren skal undervise og passe på at elevene gjør fremgang.

Utenfra ser det ut som en time som forløper etter oppskriften. Elevene er forskjellige, og har forskjellige måter å takle oppgaver på. Noen elever jobber selvstendig, og tiltrekker seg ikke lærerens oppmerksomhet. Noen blir veldig ivrige, utålmodige, og læreren må minne dem på å rekke opp hånden og ikke rope. De har regler og normer for oppførsel som er verbalisert. Måten reglene tas i bruk på, er på mange måter taus, implisitt og avhengig av lærerens personlige forståelse av det å håndtere situasjonen. I fortellingen virker det som hun gjør det på en vennlig og forståelsesfull måte.

Situasjonen hun står i, er «en helt vanlig time, i en helt vanlig klasse.» Like fullt framviser situasjonen imponerende kompetanse hos læreren. Når hun går mellom elevene for å hjelpe dem, må hun veksle mellom elever som har enklere matteoppgaver til de som har mer krevende gjøremål. Dette utfordrer lærerens evne til konsentrasjon. Midt i det at hun må tenke på elevenes forskjellighet, blir hun forstyrret. Elevene roper. Dermed utfordres lærerens egen tålmodighet. Men hun utfordres også på å trene elevene til tålmodighet, høflighet og hensyntagen til hverandre. Dette skal hun helst gjøre på en måte som styrker de gode relasjonene hun allerede har. Det kan være lett å bli frustrert og irritabel i en slik situasjon,

særlig når man er sliten. Det sier fortellingen at hun er. Men det virker ikke som hun er frustrert, eller lar det gå utover elevene. Tvert imot virker det som hun har en god tone når hun minner om klassereglene. Setningen om at det er så lett å glemme seg, når man er utålmodig, viser en lærer som forstår elevene. Hun forstår at det går an å bli ivrig eller utålmodig. Samtidig setter hun dem vennlig på plass, og ber dem holde seg til reglene.

Læreren i fortellingen er av den typen mennesker som tør å utfordre seg selv, og kanskje leseren. Hun stiller spørsmål som berører hennes undervisningspraksis. Hun gjør seg sårbar og åpen for kritikk ved å innrømme overfor seg selv at hun gjør ikke en god jobb i forhold til alle elevene i klassen sin. Hun er i stand til å se sine svakheter i måten hun praktiserer på. Hun greier å sette finger på et problem som er allment kjent, og ofte oversett av mange lærere. Hun tar i bruk sin kunnskap og sine tidligere erfaringer og prøver å finne svar på det aktuelle problemet. Hun reflekterer over det hun har foretatt seg tidligere, i forhold til de stille elevene. Hun spinner videre på mulige løsninger og varianter for å legge merke til disse elevene. Hun prøver å forestille seg utfallet av sine handlinger og leter etter nye veier å gå. Hun benytter seg av retrospektiv tenkning for å finne en best mulig utvei av problemet.

Læreren er villig til å lære av sine feil. Hun legger merke til at ting ikke fungerer som ønskelig og stopper opp for å tenke seg om. Hun prøver å danne seg et overblikk av situasjonen, ved å se på sin praksis med undrende blikk. Hun vet ikke svaret, har ikke løsning, men er på riktig vei mot å tenke gjennom forhold, og gjennom sin egen rolle. Hun reflekterer over sine tidligere tiltak i forhold til lignende problemstilling. Det er ikke første gang hun føler at elevene blir oversett og «glemt». Men denne gangen er det litt annerledes. Læreren innser at hun har elever i klassen sin som hun ikke ser, ikke kjenner så godt og ikke legger merke til i timene. Hun har prøvd tidligere med et system, men det er lagt til side. Man kan spørre seg hvorfor det tidligere systemet ikke var bra nok? Kan det tenkes at det var for tidkrevende? Har systemet tatt hensyn til de stille elevene? Vi får ikke svar på disse spørsmålene, men vi får vite at læreren tenker på å søke råd hos sine arbeidskolleger.

Det er ikke på alle arbeidsplasser at man kan føle seg trygg nok til å stille spørsmål. De som våger å røpe sin uvitenhet og usikkerhet er på mange måter dristige. Det kreves et godt og forstandig arbeidsmiljø for å våge å ta opp sine problemer og sin tvil. Man må føle seg sikker på å bli respektert og godtatt med sine svakheter og mangler. Det finnes sikkert forskjellig praksis i forskjellige skoler. For noen er det naturlig å henvende seg til sine medlærere for å søke hjelp og støtte, mens for andre kan det virke helt utenkelig. Læreren i fortellingen er

villig til å søke råd hos sine kolleger, som tyder på at det er akseptert og ikke innebærer skam. Det at mange kan kjenne seg igjen i et vanskelig dilemma, er ikke ensbetydende at mange vil vedkjenne seg slike tanker åpent. Hvis man ikke fornemmer aksept og støtte i arbeidsmiljøet sitt, er man tilbakeholden med å utlevere sine tanker, og særlig sin ufullkommenhet. Da søker man enten en annen arena for å dele sine bekymringer og ideer. Man søker etter løsninger på digitale forum, eller legger problemer i «glemmeskuffen». Det er etter min mening noe av det verste som kan skje. Hvis man fortsetter å utføre sine gjøremål uten at man har anledning til å snakke om sine tvil og sine betenkeligheter.

Samtidig har jeg inntrykk av at de stille barna kan oppfattes av mange som et luksusproblem. Læreren i fortellingen er ikke en av dem. I en klasse legger man fortere merke til dem som lager uro, og til dem som aktivt oppsøker kontakt med de voksne. Det kommer også frem i historien. Det er mye som forgår i en undervisningssituasjon, det er mange ting på en gang en lærer må forholde seg til. Det er lett å si seg enig med de av lærerne som priser seg heldige for å ha en klasse som er pliktoppfyllende, rolig og som er tilpasset skolerutiner. Det er også lett å ikke legge merke til dem som er stille. Forskjellen er følelsen av utilstrekkelighet som læreren i fortellingen sitter igjen med.

Det jeg ser som den største faren med å overse slike elever, er å bagatellisere grunnen til at de oppfører seg på denne måten. Det kan være mange årsaker til at en elev er tilbaketrukket og ikke ønsker kontakt med en voksen. Det kan bare være at de er innesluttet av natur, får med seg alle beskjeder og instruksjoner til læreren, og kan arbeide på egen hånd uten at de behøver hjelp og veiledning. Men blant de stille elevene kan det skjule seg barn med spesielle behov, barn som er forsømt, barn som aldri bli sett og hørt. Læreren i historien er klar over sin rolle, og vil opprette gode relasjoner til elevene sine. Derfor stopper hun opp og gjør seg tanker rundt også disse barna. Ved å la dem forbli tause, ødelegger man sjansen til å bli kjent med dem, og kanskje for at de andre elevene blir kjent med dem.

Det er en krevende jobb for en lærer å hjelpe alle – for elevene arbeider i forskjellige bøker. Dette stiller krav til hennes kjennskap til eleven. Det krever at hun omstiller seg mellom hver gang hun forflytter seg mellom forskjellige elever. Selv om fortellingen kan peke på flere ting som denne læreren gjorde for å bidra til en god atmosfære, og kyndige håndteringer, som for eksempel veksle mellom elever, mellom mattevansker, mellom bruk/ikke bruk av regler, er læreren likevel sliten når timen er over. Det aller viktigste er at hun er misfornøyd og skuffet over seg selv. Det hun synes å være misfornøyd med, er at hun lar de stille elevene bare

arbeide for seg selv. Hun overser dem. Det er interessant at de samme elevene som hun tilsynelatende i første omgang overså, ser hun likevel. Hun overser elevene i timen, men har ikke oversett dem totalt. Hun blir klar over sin egen manglende oppmerksomhet på dem.

Fra en observatørs posisjon kan vi mene at hun har mer enn nok med å være engasjert i de som aktivt krevde hennes oppmerksomhet. Det kan virke umulig å ha oppmerksomhet mot alle. Kan det kreves av lærere at de skal make det umulige? Denne læreren ser det åpenbart ikke som umulig, men hun ser heller ikke løsningen med en gang. Den må hun lete etter. Hun vil tenke over spørsmålet. Hun vil kanskje kontakte kollegaer Dette vil hun ta tak i. Det at hun stopper opp og tenker gjennom sine handlinger viser nettopp det.

Læreren i fortellingen er tydeligvis interessert i å se mer enn bare ansiktene til elevene sine. Kan det være en ide å involvere elevene i denne prosessen? Kommunikasjon er som kjent viktig i forhold til å lære, og lære bort. En lærer er i stand til å forklare barna hva det er som gjør henne bekymret, uten å henge ut noen og uten å gå i detaljer. Av og til er det den beste måten å innrømme overfor seg selv og elever, at man vet ikke alt, og at det finnes ikke enkle løsninger på alle problemer. Ved å vise sin sårbarhet taper ikke læreren troverdighet og autoritet, men åpner for tillit og samarbeid. Læreren kan vise elevene at læreprosesser fortsetter livet ut og man er aldri ferdig utlært. Samtidig viser man at man respekterer elevene og finner dem som idéskapere og støttespillere. Ved å innrømme at man gjør feil, kan man ufarliggjøre det å mislykkes. Det kan være en konstruktiv prosess som er verd å presentere for elever. En slik innstilling kan bidra til å bygge, eller vedlikeholde, gode relasjoner mellom læreren og elevene. Elevene trenger flere tilnæringsmåter for å lære. Det å delta i en diskusjon om noe som angår dem, er eksempel på en god differensiering. De får et eiendomsforhold til problemet og dermed en dypere innsikt og forståelse.

En slik time jeg beskriver i fortellingen « Å se eleven» har jeg selv både ledet og vært vitne til. Jeg tror at det finnes mange liknende timer på skoler hver dag. Jeg lurer på om det at vi «ikke ser» er ensbetydende med at vi «ikke vil se»? Har det noe med vilje å gjøre, med det at vi velger å overse eleven som jobber godt på egenhånd og ikke søker hjelp? Er det vår ignoranse eller uvitenhet som er motivet for en slik oppførsel?

Vi kan finne mange unnskyldninger for å rettfærdiggjøre vår mangel på oppmerksomhet i forhold til de stille elevene. Vi kan argumentere med at vi har det veldig travelt med å hjelpe dem som ikke forstår. Vi kan skynde på manglende ressurser og liten lærertetthet. Vi kan unnskynde oss med at de som er flinke og arbeider godt og selvstendig, de greier seg uansett.

Vi kan si at vi må prioritere å støtte opp om dem som sliter mest for å få dem frem og opp på det gjennomsnittlige nivået. Det finnes utallige argumenter for å la være å bruke tid og ressurser på dem som er stille og rolige, og jobber selvstendig. Samtidig kan det hende at ved å overse disse elevene går vi glipp av kapasiteten og skattekamrene som ligger i dem. Disse elevene er ikke en homogen gruppe og det kan skjule seg mangfold av personligheter og individualiteter blant dem.

I denne fortellingen møter vi en lærer som stiller seg reflekterende til sin egen innsats i en matematikktime. Hun føler behov for å finne ut mer om elevene i klassen som jobber tilsynelatende godt med oppgaver, men som ikke viser initiativ til å søke kontakt med læreren. Hun tar seg selv i det at hun har tatt disse elevenes manglende behov for oppmerksomhet for gitt, og hun vil gjøre noe med det. Hun er åpen for å oppsøke hjelp og ta imot råd som kan hjelpe henne å bli en enda bedre profesjonsutøver.

5.4 DET HAR MED KJEMI Å GJØRE

Jeg sitter i en samtale med en arbeidskollega, som forteller om sine erfaringer som lærer. Hun mimrer om tiden da hun var nyutdannet. Hun følte seg kastet på dyp vann, da hun fikk ansvaret for en stor og urolig førsteklasse. Hun forteller om forskjellige episoder fra yrkeslivet, om samarbeid med de andre lærere og med foreldre. Hun deler historier med meg om de forskjellige klassene hun var kontaktlærer for, og om elever som gjorde spesiell inntrykk på henne opp gjennom årene. Så kommer hun med en uttalelse som får meg til å føle meg ubekvem og litt ille til mote. Hun snakker om «kjemi» i forhold til enkelte elever. Hun mener at hun kommer bedre overens med noen barn, og at hun tåler mer av dem og liker dem bedre enn andre elever i klassen. Hun forteller at hun blir «rundere i kantene» i forhold til elever hun føler ekstra sympati for. Hun lurar på om det er bevisst eller ubevisst at hun har slike følelser. Hun sier at det er noe hun prøver å holde skjult for elevene. Hun er klar over at det er fælt å si det høyt, og innrømme det både for seg selv og for meg.

Jeg prøver å beholde masken og ikke røpe min forferdelse over det jeg hører, og hva slags tanker som passerer i hodet mitt.

Hun fortsetter å snakke om sine erfaringer, og kommer med flere eksempler fra sin yrkespraksis. Hun forteller flere historier som fremstiller henne som omtenkstom, strukturert, engasjert, reflekterende og samarbeidsvillig. Jeg stiller henne spørsmål fra intervjuguiden og prøver å virke uberørt. Så avslutter vi samtalen og går tilbake til daglige gjøremål.

Tittel til denne fortellingen er et sitat fra et intervju jeg har gjennomført med en av mine arbeidskolleger. Denne korte historien handler om en intervjusituasjon hvor jeg opptrer som forsker, og samtidig som arbeidskollega, og min samtalepartner som forteller om sine erfaringer fra et langt arbeidsliv som lærer.

Tidlig i intervjuet snakker læreren om sine erfaringer som nyutdannet lærer. Hun følte seg uforberedt og «kastet på dypt vann». Jeg lurer på om denne opplevelsen gjorde noe med henne, som menneske og som pedagog? Hun sitter igjen med et sterkt inntrykk fra den første tiden som lærer, som tyder på at hun ikke følte seg forberedt på den situasjonen hun havnet i. Som nyutdannet lærer trenger man veiledning og støtte, særlig når man får ansvaret for en stor førsteklasse, slik læreren i historien gjorde. Man kan undre seg over om slike forhold i begynnelsen av yrkeskarrieren, kan sette spor og prege resten av tiden som profesjonsutøver?

Læreren nevner ved flere anledninger de enkelte elever i de forskjellige klassene hun var kontaktlærer for, som hun husker bedre enn andre. Man kan lure på hvor stor toleranse og åpenhet for ulikheter hun har i forhold til sine elever. En klasse består av mange personligheter, som man må prøve å forstå og respektere, for å skape et godt klassemiljø, og for å fremme toleransen for ulikheter hos elever. Ved å trekke frem noen elever som var spesielle i hennes øyne, viser hun tegn på å overse det unike hos de resterende elevene.

Senere utdyper hun tema om elever som hun kommer bedre overens med. Hun trekker inn begrepet «kjemi» som en begrunnelse for sin sympati i forhold til de enkelte elever. Innrømmelsen hennes gjør et sterkt inntrykk på meg. Det får meg ut av balanse og setter mange tanker og følelser i sving.

Jeg lurer på hvorfor jeg reagerer så sterkt på hennes kommentar? I første omgang blir jeg forferdet over hennes ord, samtidig som jeg prøver å holde en slags emosjonell distanse til hennes uttalelse. I etterkant av intervjuet greier jeg ikke å la være å tenke på det hun fortalte. Jeg reflekterer over om jeg ville få tilgang til slik ærlighet hvis jeg var en forsker som kom utenfra? Har min dobbeltrolle så stor betydning for å hente informasjon?

En annen refleksjon jeg sitter igjen med etter intervjuet, er om jeg med hånden på hjertet kan si at de følelsene hun snakket om, er helt fremmede for meg som lærer. Det er naturlig og menneskelig å like noen bedre enn andre, men er det også slik i en yrkessammenheng? I min rolle som lærer er jeg alltid opptatt av å opptre på en vennlig måte overfor alle elever. Kan jeg

da garantere at mine personlige sympatier og antipatier ikke skinner gjennom kroppsspråket mitt? Greier jeg å opptre nøytralt i forhold til alle elever i alle situasjoner? Jeg jobber alltid bevisst i forhold til mine relasjoner til elevene. Jeg håper at en slik selvbevissthet og fokus på meg selv i samspillet med andre kan fungere som en rettesnor.

Jeg tar utgangspunkt i at alle mennesker kjenner seg igjen i det å ha følelser. Følelser er et slags filter for måten vi betrakter andre på, og hvordan vi forholder oss til dem. De indre følelsene styrer ofte den ytre handlingen. Samtidig har alle mennesker sin personlige integritet, etikk og moral som påvirker våre opptredener og bestemmelser. Slike verdier er også med på å virke inn på måten vi uttrykker den personlige tause kunnskapen på. Spørsmålet er om vi som profesjonsutøvere kan tillate oss å bli revet med av våre følelser?

Følelsene er tilstedeværende i relasjoner mellom lærer og elev. Empati, omsorg og tillit er viktige forutsetninger for en vellykket relasjonsbyggingsprosess. Tenker vi over hvordan vår evne til å involvere oss i elevene, og vår evne til å se elevenes perspektiv, virker inn på disse relasjonene?

Mennesker som forteller om seg selv og sine handlinger, gir ikke et objektivt bilde av faktiske forhold. De vil gjerne fremstille seg selv som flinke, empatiske og positive personer. De fokuserer på sine fordelaktige egenskaper og ferdigheter, og bagatelliserer og fortier de som er mindre bra. Det skinner også gjennom i min samtale med min arbeidskollega. Samtidig står hennes uttalelse om kjemi i sterk kontrast til resten av hennes resonnement.

Da læreren nevner «kjemi», stopper jeg opp og reflekterer litt over dette begrepet. Ordet «kjemi» kommer fra gresk og kan oversettes som «væske» eller «noe som flyter». Man snakker ofte om god eller dårlig kjemi mellom personer som man møter, eller som man omgås med til daglig. Min tolkning av begrepet «kjemi» er knyttet til ordet flyt. Det kan dreie seg om flyt i kommunikasjonen, eller flyt i forståelsen mellom mennesker. Mye av den tause kunnskapen uttrykkes gjennom den gode eller dårlige kjemien i forhold til mennesker. Det finnes åpne personer, som vekker vår tillit ved sin måte å være på, og det finnes personer som er vanskelig å komme inn på. Jeg lurer på om åpne menneskene sender flere «jeg er interessert i deg» signaler som er med på å skape en god kjemi. Kanskje de byr mer på seg selv, inviterer til kontakt og fortrolighet ved sin måte å være på, kroppsspråket og toneleie? Kan det tenkes at læreren i historien viser en slik åpenhet og interesse, men bare i forhold til noen få elever, mens de andre forblir oversett?

Læreren i fortellingen beskriver en slik kjemi i forhold til noen av sine elever. Hun gir uttrykk for sine varme følelser, ved å bli «rundere i kantene», og ved å tåle mer av dem, enn hun gjør av andre. Jeg lurer på hvordan det påvirker lærerens relasjoner til både disse elevene og til resten av klassen? Hun gir inntrykk av at hun virkelig tror på at hun greier å holde disse følelsene skjult for sine elever.

Jeg tenker at læreren som lever i troen på at hun kan gjøre forskjell på elever uten noen konsekvenser, greier ikke å se verden i fra elevenes ståsted. Ved å vie alt for stor oppmerksomhet til noen få elever, sperrer hun for en mulighet til å bli kjent med de andre i klassen. Hun risikerer også en feilvurdering av situasjoner som oppstår fortløpende på skolen, ved å være preget av sine forutinntagelser. Hun ser seg blind på detaljer og kompleksitet i situasjoner der elevene hun liker er involverte, og lar følelser råde. Hun sier at hun prøver å skjule sine følelser for elever, men er det mulig samtidig som hun er «rundere i kantene» i samspillet med noen få? Jeg tror det er stor fare for at kroppsspråket og måten vi opptrer på, røper mer enn det vi er klar over, og greier å styre. Elevene på sin side, er veldig observante og i sin søken etter rettferdighet greier de uten problemer å avsløre hensikten bakom en fremtred.

Prosessen med å bygge gode relasjoner i elevgruppen, kan ta skade av forskjellsbehandling. De flinke, hyggelige og omgjengelige elevene får bekreftelse på at de er verdsatt, og dermed får øket sin selvtillit og styrker sitt selvbilde. De som sliter, enten faglig eller sosialt, får en påminnelse om at de ikke strekker til. Jeg lurer på hvordan denne emosjonelle innstillingen hennes påvirker relasjoner til de enkelte elever og til de andre elevene i klassen? Hvordan preger det samarbeid, samhold og fellesskapet i elevgruppen? Gode relasjoner, tillit til læreren og trygghet er faktorer som styrker læring, sosial utvikling og personlig utvikling. Kan denne empatien med enkelte elever sperre for fortrolighet, åpenhet og undergrave lærerens autoritet i elevenes øyne? En lærer kan med sin oppførsel forsterke individuelle forskjeller, eller minske dem. Det krever mye selvbevissthet og refleksjon i forhold til sin rolle.

Kan man legge emosjoner til side og samtidig skape gode relasjoner? Tanken kan være å styre sine følelser i en positiv retning, og strebe etter å bli kjent med hver enkelt elev, for å oppdage de positive sider som alle har. Av og til krever det stor innsats og mange anstrengelser for å nå frem til eleven. Det ligger mye arbeid i å skape en åpenhet, som gir inngang til det som gjemmer seg bak en trasig oppførsel, eller bak en uhøflig kommentar. Hvis man greier å finne

frem til kilden av den negative ytre fasaden, kan dårlig kjemi vike unna, og en fellesforståelse oppstå.

Vi knyter ofte visse forventninger i møtet med mennesker. Våre positive eller negative antagelser farger våre relasjoner til mennesker vi har rundt oss. Også våre tidligere erfaringer, og vår egen selvoppfatning er et betydelig element, som påvirker samspillet med andre. Vi søker ofte etter gjenkjennelse og felles trekk hos de nye mennesker vi møter.

Hva om det handler om møte mellom lærer og elev? Eleven er prisgitt en lærer, spesielt til en kontaktlærer som har primæransvaret for sine elever. Maktforholdet er også på forhånd definert av den rollen både elev og lærer har. Hovedansvaret for møtet mellom dem hviler på læreren. Er læreren i starten av sin yrkeskarriere tilstrekkelig forberedt på det han eller hun møter i hverdagen? De positive forventningene spiller en vesentlig rolle, men greier de å holde stand etter gjentatte nedturer og mangel på fortløpende veiledning og oppmuntring? Jeg tror den første tiden i profesjonen er veldig sårbar, og kan ha en betydning for vår senere opptreden. Det kan også være tilfellet i forhold til læreren i fortellingen. I møtet med elever, arbeidskolleger og foreldre, formes vår profesjonalitet og måten vi gir uttrykk for den tause kunnskapen på som en del av vår personlighet. De positive opplevelser og erfaringer kan styre den tause kunnskapen i en riktig retning, mens nedturer og følelsen av utilstrekkelighet kan styre den på en uheldig måte.

Vi betrakter ofte mennesker i lys av deres handlinger og hvordan de viser emosjoner, men i læreyrket kreves det mer inngående refleksjon og ettertanke. Lærer skal opptre til elevens beste. Da må man finne ut hva som skal til i forhold til hver elev, for å oppnå dette målet. Det er en del av sosialiseringslæren, som på sikt skal hjelpe hver elev å fungere på best mulig måte i samfunnet, i samspillet med andre mennesker. Noen av elevene har lettere for å gjøre bra førsteinntrykk, mens noen trenger hjelp og veiledning, men først og fremst gode eksempler. En lærer med sin måte å handle på, og behandle elever på, kan være et slikt eksempel til etterfølge. Ved å respektere det unike hos hver elev, og ved å akseptere hver enkeltes personlighet, lærer man sine elever å leve i et fargerikt fellesskap. Det er vesentlig at det er samsvar mellom det en lærer sier og gjør, i samhandling med sine elever. Elevene avslører fort manglende samsvar mellom ord og handling hos sin lærer. Læreren i fortellingen sier ingenting om hva slags holdninger og verdier hun prøver å formidle til sine elever. Hun forteller heller ikke om hvordan det at hun «tåler mer av noen» kommer til uttrykk i sine

handlinger. Men er hun bevisst at hennes måte å opptre overfor elever på kan vise elevene dårlig eksempel til etterfølge?

Når vi møter nye mennesker bruker vi ofte forenklinger i forhold til ytre og indre trekk. Ut fra våre tidligere erfaringer tilskriver vi dem vi møter, enten positive eller negative egenskaper. Er du sønnen til Olsen? Da vet jeg hvem du er. Slike konklusjoner er lette å trekke for en lærer som har erfaring med å undervise tidligere generasjoner, eller familiemedlemmer til sine nåværende elever. Det kan slå heldig eller uheldig ut i forhold til de enkelte elever, og er verd å ofre en tanke på, når man har med slike tilfeller å gjøre. Den tause kunnskapen som tankemønster og handlingsmønster må stadig reflekteres over, og ikke blir tatt for gitt. Slike stive mønstre kan ha en negativ innvirkning på relasjonsbygging.

Elevene selv kan møte hverandre med slike forutinntatte holdninger. Da er det enda viktigere å hjelpe dem å revurdere disse innstillingene, for å skape en best mulig grobunn for relasjonsdyrking. Ved å fremtre som uheldig eksempel, bekrefter og forsterker man, slike forhåndsvurderinger av hverandre.

Favorisering av enkelte elever kan være resultat av manglende evne til å se og forstå det særegne hos hvert individ. Det er lettere og mindre anstrengende å like mennesker vi kjenner oss igjen i. I forhold til dem vi føler usikkerhet overfor, eller dem vi ikke umiddelbart kan plassere i våre kjente mønstre, krever det mer innsats og velvilje. Når vi møter en lukket dør er det opp til oss om vi tar oss bryet med å prøve å finne en nøkkel, eller om vi lar døren forbli uåpnet. For å unngå en slik favorisering av elever må læreren legge en demper på sine emosjoner og forutinntagelser, og møte alle elever med åpent sinn. Det er ikke en enkel oppgave. Det krever selvinnsikt og refleksjon over sine handlingsmønstre.

Arbeid med å bygge relasjoner krever tillit og respekt, og en positiv kjemi kan gir den nødvendige støtten i denne prosessen. Mangel på kjennskap til hver enkelt elev er et stort hinder i en god kommunikasjon, og en forstyrrende faktor i relasjonsskapning. Aksept av hver enkelt elev, slik han eller hun er, og vilje til å se de positive egenskaper hos elevene, fremmer deres selvrespekt og positiv selvbylde. Det er en utfordring for en lærer siden det er lett å se seg blind på sine måter å handle og opptre overfor elever på. Derfor trenger vi å bli konfrontert med det som ligger i blindsonen, som vår atferd og væremåte. Det trenger vi både som individer og som yrkesutøvere. Det krever mot å skifte stedet å se fra seg selv, refleksjon over sine fastsatte mønstre og diskusjon med andre.

Læreren i fortellingen beskriver sine positive følelser overfor noen elever. I det hun kommer med en slik innrømmelse overfor meg, ser jeg en mulighet for at hun er på vei til å åpne opp for en selvrefleksjon. Hun setter ord på sin måte å være på overfor sine elever, og det danner et gunstig utgangspunkt for henne til å få opp øynene for sine handlinger. Den personlige tause kunnskapen hennes, som ligger til grunn for hennes oppførsel med elever blir forsøkt artikulert av henne selv. På denne måten skaper hun selv en gylden mulighet til å reflektere over sin yrkespraksis, og muligens endre den.

5.5 REFLEKSJONER OVER FELLESTREKK VED FORTELLINGER

I fortellingene mine har jeg fokus på samspillet mellom lærer og elev. Meningen er å illustrere hva læreren sier og gjør i forhold til elevene i en bestemt sammenheng, for å gripe tak i den tause dimensjonen av taus kunnskap. Jeg er ute etter å belyse lærerens måter å handle på i forhold til den enkelte eleven, og i forhold til elever som medlemmer av en klasse. Jeg betrakter handlinger til lærere i fortellinger, og gjør meg noen tanker om de personene som er involverte i situasjoner. Lærerne jeg skriver om, forteller om situasjoner der de handler spontant, ut fra den de er, og ut fra de erfaringene de har. Jeg ser etter hvordan lærerens handling springer ut av hennes personlige egenskaper, og på hvilken måte hun ser på elevene på. Læreren med sin individuelle fremtreden har stor betydning for hvordan elevene lærer og hvordan de trives på skolen. Derfor beskriver jeg lærerens tause kunnskap som kommer til uttrykk i handling, i måten hun henvender seg til elever på, og i måten hun er sammen med elever på.

Den tause kunnskapen kommer for eksempel til uttrykk som omtanke for eleven som gruer seg til å gå på skolen. Eller som lærerens tålmodighet mens hun lytter til elevenes fortellinger fra helgen. Det kommer frem som lærerens betenkelighet overfor sin måte å gi oppmerksomhet og hjelp til elever i en matematikktime. Senere også som lærerens innrømmelse om favorisering av enkelte elever. Historier jeg beskriver, handler om lærere som utfører yrket sitt på en unik og individuell måte, som er avhengig av den personlige forståelsen av kunnskapen og de personlige livserfaringene. Alle disse personlige forutsetninger setter preg på relasjoner mellom lærer og elev. Måten læreren gir uttrykk for sin tause kunnskap på, setter spor i skolehverdagen til elever. I enkelte tilfeller er det elevens tilstedeværelse på skolen som står på spill, slik i fortellingen om startproblemer. Lærerens handlemåte avgjør elevens eksistens i klassen, samtidig er den med på å virke inn på de andre

elevene. I andre tilfeller er det også snakk om lærerens evne til å se eleven, og om å være var for elevens behov. Samtidig som læreren sørger for den teoretiske undervisningen, må hun være klar over signaler hun sender til elevene, ved å bruke kroppsspråket sitt og ved å vise sine følelser overfor elevene.

I fortellingene er det flere eksempler på hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk, og gjør seg gjeldende i relasjoner mellom lærer og elev. Med utgangspunkt i refleksjoner over fortellingene finner jeg det hensiktsmessig å strukturere mine funn i tre innfallsvinkler. Den ene handler om den tause kunnskapen som er nær knyttet til eieren av den. Den andre omhandler magesfølelsen til lærere. Den siste er forbundet med stedet å se fra.

Den personlige tause kunnskapen er en del av mennesket som eier den. Den gjør seg gjeldende i måten en tenker på, handler på, og er sammen med andre på. Det kan være snakk om både positive og negative egenskaper som er med på å forme og sette preg på den. En av slike egenskaper som er synlig i fortellingene er evnen til å gjøre kloke prioriteringer.

Skolehverdagen er full av situasjoner hvor man må foreta valg. Læreren må ta stilling til hvilke fag man kan ofre, slik at elevene får anledning til å lære seg å stå fremme og fortelle fritt om ting som interesserer dem. Valget i dette tilfellet handler også om å skape rom for slik aktivitet, slik læreren i «Kunsten å lytte med naturlig interesse» gjorde. Lærerens prioriteringsevne kan handle om hvordan man ser sine elever, om man betrakter dem som objekter eller subjekter. I forhold til å se elever kan læreren også velge å se alle eller bare se noen få utvalgte. Hun kan se dem som individer eller bare et element i en klasse. Læreren i «Det har med kjemi å gjøre», er åpen for å bli kjent med og lytte til noen elever, og da kan hun gå glipp av å få innsikt i noen andre. Det kan også by på problemer i forhold til det å skape gode relasjoner i klassen. Det kan også hindre å tilrettelegge undervisning etter elevenes behov. En slik holdning fremmer mistillit, splittelse i klassen og ødelegger gruppetilhørighet.

Læreren må også hele tiden prioritere hvor mye han eller hun skal se, og hvor mye han eller hun velger å overse. I fortellingene nevner jeg flere situasjoner hvor læreren velger en utvei framfor en annen. Evnen til prioritering viser seg ved hvordan læreren velger å irettesette elevene på i fortellingene «Kunsten å lytte med naturlig interesse» og «Å se eleven». I begge tilfellene velger læreren en vennlig, men bestemt måte å få de urolige elevene til å innrette seg etter de gjeldende normer. Den mest betydelige prioritering var tatt av læreren i «Startproblemer», der hun velger å handle på egen hånd i en ukjent og utsatt situasjon. Valget

hennes understreker både hennes mot til å møte en ny utfordring, og hennes evne til å være observant og var overfor elevenes behov.

En annen egenskap som jeg presenterer, som jeg anser som betydningsfull, er evnen til å se det *nye* i hver situasjon og ta utfordringer. Det handler om å være innovativ og oppfinnsom i møtet med nye, ukjente situasjoner og mennesker. Det handler også om å våge å ta utfordringen, slik læreren i «Startproblemer» gjorde. I en problematisk situasjon hvor en elev ikke vil gå på skolen, og ingen greier å hjelpe ham, tar læreren ansvaret og bestemmer seg for å handle. Hun har ikke erfaring med å takle slike situasjoner. Hun er selv usikker og sårbar overfor eventuell kritikk fra andre, men hun handler fra sin tro på å greie oppgaven. Hennes personlige tause kunnskap er utrustet med modighet og tro på seg selv, men også tålmodighet som er nødvendig for å nå målet. Et annet eksempel hvor den tause kunnskapen kommer til uttrykk som en evne til å se og tenke innovativt, er måten læreren fra «Å se eleven» utfører sin arbeid på. Allerede i løpet av timen hun leder, legger hun merke til noen elever som jobber stille og rolig uten å tiltrekke seg oppmerksomhet. I etterkant av timen utvikles hennes uro til behovet for å bringe noe nytt inn i sin vante handlemåte. Uti fra sine observasjoner og refleksjoner over handlingen springer hennes ønske om å se situasjonen med nye øyne.

Hun lytter også til sin magefølelse. Denne intuitive følelsen bygger opp under hennes observasjoner og refleksjoner rundt situasjonen i klassen. Magefølelsen hjelper henne til å diagnostisere situasjonen, og styrker behovet for å prøve seg frem med nye løsninger.

Denne magefølelsen, intuisjonen, eller rett og slett følelsen som sier at «her er det noe», henger tett sammen med den personlige tause kunnskapen. Den bygger på teoretisk kunnskap, arbeidserfaring og livserfaring, men er vanskelig å forklare og begrunne på en rasjonell måte. Den kan kalles for den personlige indre kompass. Det handler ofte om å oppfatte elementer og detaljer i situasjoner, som egentlig ikke er åpenbare. Magefølelsen styrer en del av de ubevisste avgjørelser som vi hele tiden foretar oss i livet. Siden våre erfaringer påvirker måten vi tenker, føler og handler på, er også magefølelsen preget av gode eller dårlige impulser fra tidligere opplevelser og oppfatninger. Vi kan ha en magefølelse som er motiverende og stimulerende. Eller magefølelsen vår kan være med på å hindre forandring og konstruktiv utvikling. Jeg nevner overfor eksempel på en magefølelse som kan føre til positive endringer i handlemåten til læreren fra «Å se eleven». En annen måte å forholde seg til sine intuitive følelser har læreren fra «Det har med kjemi å gjøre». Hun er klar over sin

måte å opptre på overfor elever, men velger å håpe på å holde det usynlig for de andre i klassen.

Den siste innfallsvinkelen jeg skal benytte meg av for å reflektere over fellestrekk i fortellingene, er stedet å se fra. Lærerens kompetanse til å greie å innta elevens ståsted er avgjørende for å drive en vellykket undervisning. Den er med på å hjelpe læreren å tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Denne kompetansen kan gjøre henne i stand til å vise sin forståelse for eleven som sliter med å tilegne seg faglig kunnskap, eller har problemer med det sosiale. Læreren er ofte nødt til å bruke et stort repertoar av tilnæringsmåter, for å nå frem til flest mulig elever. Læreren bør greie å leve seg inn i hvordan eleven har det, og hvordan han føler, uten nødvendigvis å være enig med eleven. Eksempel på en slik forståelse for elevens følelser finner vi i fortellingen «Kunsten å lytte med naturlig interesse», hvor eleven beretter med stor begeistring om sin kjøretur med skuter. Læreren skjønner at det er en stor opplevelse som eleven er stolt av. Samtidig tar hun avstand fra en slik uansvarlig handling, som foreldrene til gutten tillot. Læreren fra «Startproblemer» setter seg inn i Evens situasjon og ser tilstanden fra hans perspektiv. Hans innstilling til det å gå på skolen er negativ, og ingen greier å sette finger på kilden til problemet. Læreren velger en taktikk som går ut på å få Even til å trives. Hun viser han varme og empati, som danner grunnlaget for trivsel og trygghet. Læreren greier også å se det sosiale aspektet i situasjonen til Even. For at han skal trives i klassen må han få aksept fra de jevngamle, og få følelsen av å tilhøre en fellesskap. Læreren tar i bruk lek og spill som middel for å få gutten sosialisert i klassen.

I «Å se eleven» prøver læreren å se situasjonen fra ståstedet til elevene som jobber stille og er tilbaketrukket. Hun har ikke svar på hva er det som gjør at disse elevene ikke viser initiativ til å søke hjelp eller anerkjennelse hos læreren, men hun er på leting etter ny innsikt. Læreren fra «Det har med kjemi å gjøre» ser ut til å mangle denne evnen til å innta elevenes ståsted. Hun vurderer ikke situasjonen fra elevenes perspektiv, men er samtidig klar over det. Hun har også begrenset innlevelse i alle elevenes unikheter, siden hun fokuserer på å bli kjent med noen få.

I «Kunsten å lytte med naturlig interesse», får læreren innblikk i elevenes verden gjennom deres fortellinger. Hun lærer elevene sine å kjenne ved måten de reagerer på det som blir sagt. Hun får kjennskap til elevenes verdier og holdninger, og det er verdifullt og gir henne mulighet til lettere å sette seg i deres ståsted.

I denne felles refleksjonen over fortellinger, har jeg foretatt et utvalg av måter den tause kunnskapen kommer til uttrykk på i relasjoner mellom lærer og elev i mine historier. Utvalget

mitt er også påvirket av min egen tause dimensjon av kunnskapen. Mine prioriteringer er foretatt som resultat av mine interesser og min forståelse av temaet. Fellestrekkene av den tause kunnskapen kommer til uttrykk i mine fortellinger. De er den personlige tilknytningen til eieren av den tause viten, magefølelsen, og stedet en lærer velger å se fra i samspillet med sine elever.

I neste kapittel skal jeg diskuterte mine funn i lys av teori og tidligere forskning på området. I første omgang skal jeg finne ut hvordan den tause kunnskapen til lærerne kommer til uttrykk som en form for sårbarhet. Deretter skal jeg diskutere hvordan taus kunnskap som er personlig forankret hos lærerne kan ha gode kvaliteter, men også negative sider som påvirker relasjoner mellom lærer og elev. Jeg er på utkikk etter om mine funn blir bekreftet eller avkreftet i lys av teori, og om jeg greier å finne et nytt perspektiv og ny forståelse for den tause dimensjonen.

6.0 DISKUSJON

«All forståelse virker så uendelig styrkende.»

Arne Garborg

Utgangspunktet for denne studien var spørsmålet jeg stilte: Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev? I fortellingene mine har jeg hatt fokus på samspillet mellom lærer og elev. Oppsummert ser jeg at taus kunnskap har en tydelig personlig forankring i den enkelte lærer. Dessuten viser jeg i refleksjoner hvordan stedet læreren ser fra, og lærerens magefølelse, er en vesentlig del av denne kunnskapen.

I første delen av diskusjonen vil jeg se på hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk som en form for sårbarhet hos læreren, og hvordan den kan styrke eller svekke lærerens yrkesutøvelse. Diskusjonen min vil fortsette med å betrakte den tause kunnskapen som en styrkende eller forstyrrende kvalitet i relasjoner mellom lærer og elev.

Hvorfor er disse spørsmålene så viktige i et læreryrke?

Læreryrket, i likheten med andre yrker hvor man jobber med mennesker, er ansvarsfullt og kompleks. En lærer må ta vare på den faglige, sosiale og personlige utviklingen av elevene. Disse oppgavene tolkes og prioriteres individuelt av de forskjellige lærere. En del av lærerens hverdag består av å møte og takle uforutsigbare situasjoner. De skal vurdere ulike hendelser og avgjøre hva som må gjøres der og da. I slike tilfeller føler mange lærere at deres faglige bakgrunn og praksiserfaringer fra studiesteder ikke strekker til. Lærerskoler legger stor vekt på den teoretiske forberedelsen til yrket. Imidlertid blir den tause kunnskapens rolle og betydning ofte bagatellisert eller minimalisert. Derfor vil jeg bringe den tause dimensjonen av lærerprofesjonen frem i lyset. Den anser jeg som nødvendig for å utføre yrket på en bevisst måte. Lærere, med sin personlige tause kunnskap, påvirker sin egen og elevenes hverdag. Han eller hun har innvirkning på elevenes utvikling og læring på en fremmede eller et hemmede vis. Den tause kunnskapen er bakteppet for alle handlinger, vurderinger og interaksjoner mellom lærere og elever. Den er viktig å løfte frem.

Polanyi (2000: 16) sier at «vi kan vite mer enn vi kan si». Fortellingene mine inneholder flere eksempler på kunnskap som kommer til uttrykk i form av ferdigheter, intuisjon og evnen til å se sammenhenger. Hovedpersonene i fortellingene viser evne til kreativitet, engasjement, men også evnen til å se verden i fra elevenes ståsted og med elevenes øyne.

Hver enkelt lærer har sin personlige måte å tolke sammenhengen mellom den teoretiske kunnskapen en har tilegnet seg i løpet av utdanningsprosessen og den praktiske utøvelsen av yrket. I tillegg til denne personlige forståelsen av arbeidsoppgavene, kommer de individuelle verdier og normer, som ligger til grunn for den personlige tause kunnskapen.

Polanyi (2000: 25) understreker kroppens rolle i vår tilegnelse og utøvelse av den tause kunnskapen. Vi mennesker er ikke alltid bevisste hvordan kroppen vår fungerer og reagerer i samspill med andre. Alle har sin egen måte å bruke kroppen på, sin kroppsholdning, toneleie, gestikulasjon og mimikk, som er særegen og tett knyttet til eieren. Læreren har også sine kroppslige uttrykk som kan hjelpe ham eller henne i samværet med elever. Den kan også være til hinder eller ulempe, og kan avsløre de innerste intensjoner ved lærerens oppførsel. Ramvi (2009: 11) siterer utsagnet til en lærer: «Elev og lærer vil alltid gjennomskue hverandre». Det stemmer godt overens også med mine erfaringer. I fortellingen om Even bruker læreren kroppsspråket for å forsterke sine intensjoner overfor den engstelige gutten, som ikke vil gå på skolen. Hun møter ham og foreldre før skolen begynner, godsnakket med ham, gir han en klem, og fører ham inn i skolen. Kroppen hennes samarbeider med henne og støtter henne i å få Even til å like seg blant de nye klassekameratene. Men kroppens reaksjonsmåte må være ekte og troverdig for at en skal velge å stole på en person. Kroppen setter også den tause kunnskapen i en sårbar posisjon, ved å røpe våre følelser og innstilling til dem vi samspiller med. Idet en lærer inntar en kald eller en avvisende holdning overfor eleven, er det vanskelig å nå frem til stedet eleven befinner seg.

Hver person har sin egen måte å tilegne seg kunnskap på. Alle har egne måter å erfare og oppleve verden på, og sine egne verdier og holdninger som styrer alt en foretar seg. Sårbarheten ligger i de personlige muligheter og begrensninger hos hver lærer. Måten en lærer opptrer som person og yrkesutøver preger hans eller hennes samvær med elever. Lærerens sterke og svake sider som kommer til uttrykk i handling og samhandling med elever, er eksempler på den sensitiviteten som kjennetegner den tause viten.

I mine fortellinger handler lærerne i tråd med sine verdier når de tar de forskjellige valg i de konkrete situasjonene. Lærerens personlighet kommer tydelig frem når hun stilles overfor situasjon hvor hun kan vise sin empati og forståelse i forhold til eleven som ikke trives på skolen. Man kan også velge å overse problemet og vise eleven en kald skulder. I neste omgang kan samme lærer enten vise mot til å handle og utsette seg selv for kritikk, eller kan hun vise tilbakeholdenhet med å vente på hjelp fra andre instanser, og la være å sette seg selv

i en sårbar posisjon. Det er den tause kunnskapen til læreren som er medvirkende i valgene hun foretar. Even sin situasjon, hans trivsel, gryende sosialisering med de andre elevene i klassen, alt dette står på spill. Det er avhengig av den tause kunnskapen til denne læreren. Videre i denne fortellingen er lærerens tålmodighet, og evnen til å tenke nytt, sterkt utfordret når hun skal kjempe hver dag for at eleven skal innfinne seg og føle seg trygg i den nye situasjonen. Læreren viser sin sympati ved å ta imot eleven før skolen begynner hver dag. Hva om denne læreren ikke eide nok forestillingsevne til å finne på slike små men betydningsfulle tiltak? Historien om lille Even ville kanskje ta en helt annen vending om det var en annen lærer som møtte ham på skolen i første klasse.

En annen problemstilling som er knyttet til det sårbare i måten en lærer ser og opplever elevene på, er stort fokus på individuelle problemer hos de enkelte elevene. Linder (2012) beskriver lærernes tendenser til å konsentrere seg om de «vanskelige barn» i stedet for de «vanskelige relasjoner» mellom lærer og barnet. Hun etterlyser mer oppmerksomhet rettet mot det å tenke helhetlig på relasjonsproblemer i stedet for å kategorisere enkelte barn som problematiske. Læreren må gå inn i seg selv, og granske sine subjektive vurderinger og fordommer, og innse sin egen rolle i en vanskelig relasjon. Altfor stor fokus på det individuelle forstyrrer oversikten over situasjonen. En slik måte å tenke på kan være tilfellet hos læreren som innrømmer at noen elever slipper lettere unna enn andre. I «Startproblemer» betrakter ikke læreren den nye gutten som vanskelig, men hun fokuserer på det utfordrende i hele situasjonen.

Linder (2012) refererer til Juhl (2009: 8) sin undersøkelse som viser at det er særlig gutter som opplever negative relasjoner til lærere. I tillegg virker det dårlige samspillet med læreren også inn på elevenes læringsprosess og påvirker samværet med klassen. Linder (2012: 18) skriver:

«Undersøkelsen viser at jo oftere elevene har negative samspillopplevelser med læreren, desto mindre er de glad i å gå på skolen. Ikke overaskende er de også mindre glad i lærerne sine og har et mindre personlig forhold til dem enn til klassekameratene.»

Alle disse argumentene bygger opp under min beundring og anerkjennelse for læreren i «Startproblemer». Ved sin handling utviser hun en positiv og beundringsverdig form for taus kunnskap, som er med på å styrke hennes profesjonelle dyktighet. Samtidig understreker dette eksemplet sårbarheten som er knyttet til den personlige dimensjonen ved den tause viten.

Klette (2003) og Ogden (2004) påpeker at lærerrollen er blitt mer krevende og samtidig mer utydlig. Ogden (2004) etterlyser sosialkompetansen hos lærere. I tillegg mener Klette (2005) at det er store forskjeller blant lærere i forhold til av fag og sosialiseringsvektlegging. Det ser vi også eksempler på i mine historier. I lys av mine fortellinger kan vi også se hvordan relasjoner påvirkes gjennom den daglige måten lærerne håndterer utfordringene på. Både i «Startproblemer», «Å se eleven» og «Kunsten å lytte med naturlig interesse» er lærerens oppmerksomhet rundt elever i fokus. I kraft av sin personlige taus kunnskap vurderer disse lærerne som vesentlig, at elevene trives på skolen, at alle blir sett og hørt og at alle får hjelp og støtte. De tolker sin egen lærerrolle på grunnlag av sine verdier og holdninger, som tilsier at eleven er et menneske som står i sentrum og som har sine behov som er viktig å imøtekomme. De utviser evnen til den etterlyste sosialkompetansen. Sårbarheten her kan ligge i den personlige og individuelle tolkningen hver lærer har av syn på eleven. Tydeligheten i deres lærerrolle påvirkes også av disse faktorene. Deres indre verdier gjør dem sterkere eller svakere som autoriteter.

I denne sammenhengen bringer Linder (2012) et veldig viktig poeng. Hun skriver om «pedagogisk nærvær», begrepet henter hun hos Arsen (2004: 21):

«Pedagogisk nærvær har å gjøre med både det å sette seg inn i, forstå, ha sensitivitet for den enkelte elev i den sosiale og kulturelle kontekst og vise alle elever oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres læring, vekst og utvikling.» (Linder, 2012: 27).

Det pedagogiske nærværet ser jeg på som nær knyttet til den personlige tause kunnskapen en lærer har. Det sårbare ligger her i spørsmålet om en lærer har evner til å leve seg inn i, på en positiv måte i elevens verden, i sitt personlige tause repertoar. Det er også i evnen til å være observant, og ikke minst i kunsten til å se elevene uten å kategorisere dem som greie eller vanskelige.

Et annet begrep Linder (2012) trekker frem som er vesentlig i forhold til den individuelle utøvelsen av taus kunnskap, er anerkjennelse. I likheten med Linder har jeg inntrykk av at anerkjennelsen av elever ofte er redusert til å gi overflattisk ros og intetsigende skryt, i stedet for en relevant og konstruktiv tilbakemelding. I en av mine fortellinger møter vi en lærer som viser en måte å samhandle med elevene på og respondere på deres utsagn, som gir et positivt bilde av anerkjennelsesbegrepet. Læreren etterstreber en gjensidig forståelse mellom seg selv og eleven. Hun kommenterer elevenes fortellinger og stiller oppfølgingsspørsmål til innholdet, samtidig som hun sier klart fra om uønsket atferd. Sårbarheten ligger her i den

enkeltes lærers evne til å anerkjenne elever på en oppbyggende eller en overflatisk måte. Den ligger i den personlige kunnskapen som uttrykkes ved å gi relevant tilbakemelding, uten å frykte for å skade relasjoner mellom seg selv og eleven.

Både Nordahl (2010) og Spurkeland (2011) setter fokus på de menneskelige faktorene i lærer-elev samspillet. Begge påpeker den personlige interaksjonen mellom læreren og klassen. Sårbarhet i en relasjon ligger i evnen til å ta imot andre, evne til å sette seg i den andres situasjon og evne til å vise sin forståelse for andre. Det skjøre er at hver lærer tar i bruk slike evner i ulik grad. Det er stor variasjon i deres repertoar av slike evner. Noen har lettere enn andre for å leve seg inn i andres problemer. Noen er mer observante enn andre og mer var i forhold til andre mennesker, noen eier mer empati enn andre. Det har stor betydning for elever hvilken tause kunnskap som ligger i bagasjen til læreren de er prisgitt til. Noen lærere er mer opptatt av det faglige (Klette, 2005). I sin iver etter å formidle mest mulig teoretisk kunnskap, og bidra til at elevene skal prestere best mulig på tester og prøver, glemmer de den menneskelige dimensjonen. Det sårbare er også at presset mot å yte faglig er stort. Det er lett i en travel hverdag å overse en elev som ikke har det bra, eller en situasjon som burde sees nærmere på. Ikke alle elever er så heldig som lille Even, som møter en forståelsesfull og observant lærer som fanger opp hans problemer og rydder opp i dem.

Kommer altfor stor fokus på relasjoner i veien for det faglige innholdet? Resultater fra PISA-undersøkelsen viser at det er et realfagproblem i Norge (Kjæmsli, 2013). Elevene presterer ikke godt nok faglig, og i tillegg strever den norske skolen med store atferdsproblemer (Eriksen, 2008). Utfordringen til en lærer ligger i å balansere mellom det faglige, sosiale og personlige planet. Det er en oppgave, som i stor grad tolkes og prioriteres individuelt av hver enkelt lærer og hver enkelt skole. Også i forhold til slike prioriteringer utspiller innholdet til den tause kunnskapen hos den enkelte lærer en viktig rolle.

I Lyneham (2008) er den tause kunnskapen beskrevet som intuisjon og den indre stemmen hos en yrkesutøver. Det er opp til den enkelte profesjonsutøver og velge å stole på denne sjette sansen, eller la være. Tilliten til intuisjonen er essensiell, og er forutsetning for å kunne bruke denne formen for kunnskap. Jeg tror alle til tider kan kjenne seg igjen i det å ha en magefølelse eller en uforklarlig forutanelse i de forskjellige situasjoner i livet. Men det er langt fra alle som velger å stole på denne indre stemmen. Slik er det også for lærere. Det er så mye enklere å begrunne sine vurderinger ut fra en teori, eller ved å henvise til en anerkjent metode eller prosedyre. Det høres ofte mer troverdig og mer «profesjonelt» ut. Det å gå for en

«magefølelse», innebærer en fare for å bli såret, både som menneske og som yrkesutøver, og en fare for å bli latterliggjort. I Lyneham (2008) kommer det frem at «intuisjonssykepleiere» har bedre kontakt med sine pasienter. Jeg velger å tro at det samme kan gjelde for lærere.

Å lytte til den intuitive følelsen kan være aktuelt der man skal takle de uventede situasjonene. I fortellingen min må læreren forholde seg til en elevuttalelse om skuterkjøring. Hun må reagere raskt på selve utsagnet og i forhold til klassens reaksjon på det som ble sagt. I tillegg må hun forholde seg til sin egen forskrekkelse over foreldrenes uansvarlighet. I måten hun reagerer på, viser hun sin forståelse for elevens begeistring for aktiviteten. I tillegg formidler hun signaler om fare som er knyttet til en slik kjøring. Samtidig holder hun igjen sin reaksjon i forhold til foreldrene til gutten. Det er mange slike situasjoner i skolens hverdager som læreren må takle på en rask og effektiv måte. Da er intuisjonen god å bruke og stole på. En slik «magefølelse» kan selvfølgelig springe frem som resultat av uheldige verdier og holdninger, og kan være mer til besvær enn til nytte. Det gjør «magefølelsen» til et sårbart personlig uttrykk for taus kunnskap. Jeg opplever ikke «magefølelsen» som en motsetning til den eksplisitte kunnskapen, men en slags bru mellom den teoretiske og den praktiske viten. Desto mer vi vet og kan faglig, erfaringsmessig og jo rikere personlighet vi har, desto større er sjansen for at vi velger å stole på at denne følelsen er riktig. I likhet med den tause kunnskapen, er «magefølelsen» vanskelig å formidle med ord. Begge er også eksempler på den sensitiviteten som følger med det personlige aspektet.

En del av det personlige aspektet av den tause kunnskapen er at den er med på å påvirke de faglige prioriteringer til en lærer. Det kan handle valg av metode, eller om hans eller hennes pedagogisk grunnsyn på eleven og på læring. Klette (2005) ser tendenser til at «Eldre, erfarne lærere synes å være mest innstilt på å prioritere kunnskap, de unge prioriterer sosialiseringen. Profesjonen har ikke greid å kombinere disse to oppdragene.» (Klette, 2005: 36). Jeg har samme inntrykk angående vektlegging av fag, kontra sosialiseringsarbeid blant de eldre og de yngre lærere. I fortellingene får vi innblikk i en slik prioritering, når en lærer lar elevene dele sine erfaringer fra helgen på bekostning av det faglige. Denne læreren setter det sosiale i fokus framfor det faglige, og det gjør hun i overenstemmelse med sin personlige tause viten. En annen lærer leder et undervisningsopplegg. Likevel fordeles oppmerksomheten hennes mellom å veilede og instruere elever i det faglige, og mellom å se etter om elevene trives og har det bra med seg selv. Det virker som hun setter den faglige innsatsen i en sammenheng med den sosiale tilstanden til elever. Klette (2005) etterlyser mer klasseromforskning, for blant annet å hente mer kunnskap om hvordan lærere kan kombinere det faglige, sosiale og

det personlige oppdraget. Jeg vil at mine funn og refleksjoner kan være et lite bidrag til å belyse dette temaet.

Nordahl (2010) og Hattie (2009) setter også fingeren på at det i dagens skole er for lite variasjon i arbeidsmåter i undervisningen, som også er et resultat av prioriteringene til lærerne. Pedagoger er ofte bundet til tradisjonelle former for formidling av kunnskap. De er ofte redde for å eksperimentere med nye måter å undervise på, i frykt for på kontrolltap. Dermed går de glipp av å bli kjent med sine elever på en mer personlig måte. Læreren som «lytter med naturlig interesse», tar utfordringen ved å la elevene snakke. Det kan sees på som både en måte å få innblikk i elevenes verden på, og som en måte å variere undervisningen på. Det er også et bilde av en lærer som er trygg i sin rolle, og som viser vilje til å variere sin undervisning. Hun eier indre verdier som gjør henne i stand til å våge seg ut av de vante rammene for undervisning.

Ramvi (2009) skriver om sensitiviteten i relasjonen mellom lærer og elev. Lærerne peker på betydningen av å bli «kjent» med elevene. Det å kjenne elevene sine kan øke nærheten og være en styrke når man omgås hverandre på skolen. På den andre siden kan man få kjennskap til elevenes mindre gode egenskaper. En lærer kan bli oppmerksom på elever som mobber andre, eller elever som ikke greier å samarbeide. Det bidrar ikke nødvendigvis til å styrke gode relasjoner. Ramvi (2009: 11) skriver også om lærernes dilemma mellom å opptre personlig eller profesjonelt. I det daglige blir lærere utfordret av elevenes væremåte og handling. Lærerens ønske om å være seg selv på en god og forståelsesfull måte, kan bli vanskelig å leve opp til. Det kan bli en kamp mellom å gi det beste av seg selv, og holde igjen de personlige tanker og refleksjoner.

Et element som er med på å forme oss og vår personlige tause kunnskap, er erfaringer. Når vi henter læring fra våre erfaringer beveger vi oss fremover og forandrer oss som mennesker. Meløe (1997: 21) skriver om at «rikdommen eller fattigdommen i det vi ser, svarer til rikdommen eller fattigdommen av våre egne erfaringer.» For å berike våre erfaringer, og for å få bedre forståelse av elevenes verden, er det gunstig å være litt vågal og tørre å ta sjanser. Men det krever mot, og sårbarheten i den tause kunnskapen er knyttet til den personlige predisposisjonen om å være modig i dette tilfellet. Lærerens tidligere erfaringer både fra yrket og fra livet farger den tause viten, og har betydning for utøvelsen av profesjonen. Læreren fra «Startproblemer» griper tak i sjansen til å gjøre en erfaring uten sikkerhet for at hun lykkes. Hun baserer det seg på sin magefølelse, sin faglige kunnskap og sine tidligere erfaringer. I

tillegg har hun en personlig overbevisning om at hun må handle i forhold til situasjonen til en engstelig gutt i første klasse.

Men, ifølge Elliott (2011) og Kirkebøen (1999) som siteres av Åsvoll (2009) er erfaring i seg selv ikke noen garanti for den gode tause viten. Forskningen deres viser at det ikke er forskjeller mellom de nyutdannede og de erfarne yrkesutøvere sin evne til å vurdere og bruke skjønn på en god måte. Det kan være enda et argument i påstanden min om at den positive tause kunnskapen er knyttet til gode personlige kvaliteter til eieren av den.

Meløe (1997) skriver om at for å forstå en annen må man se fra samme stedet den andre ser fra, og med de samme begrep som den andre. Læreren til lille Even prøver å innta elevens ståsted og forstå situasjonen med hans begrepsapparat. Hun lever seg inn i barnets redsel, usikkerhet og utrygghet, og møter Even med varme og omtanke.

Alexander Kielland beskriver lærere slik: «Lærerne gikk som om de gikk igjen. En vissen, grinet flokk, som gjennom årene utviklet hver sin særhet til karikatur; fordi deres ensomme liv var å sitte på kateteret og strø støv på en ungdom de ikke forsto.» (Kielland, 1973: 74). Dette sitatet forsterker min overbevisning om at læreren er en viktig person i elevenes liv, som blir husket av dem på godt og vondt. Derfor er det viktig å diskutere kvaliteter som gjør at en lærer blir husket på en mer optimistisk måte enn lærere fra Kielland sin bok.

Diskusjonen frem til nå har handlet om hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk som en form for sårbarhet, Jeg har vist hvordan sårbarheten hos en lærer både kan være en styrke, men også innebærer svakheter når læreren skal utøve sitt yrke.

Nå vil jeg gå over til å diskutere hvordan taus kunnskap, som er personlig forankret hos en lærer, kan ha gode kvaliteter, men som også har sider ved seg som kan svekke relasjonene mellom lærer og elev.

I diskusjonen bruker jeg ordet kvalitet som synonym til egenskap, som viser til hvordan noe er, og hvordan noe innfrir forventninger i forhold til målet. Jeg benytter meg av begrepet kvalitet i forhold til den tause kunnskapens rolle i relasjoner mellom lærer og elev. Målet mitt er å illustrere at den tause kunnskapen er en kvalitet som styrer relasjonsutvikling i en positiv eller negativ retning, avhengig av de personlige egenskapene hos den som eier den.

Spurkeland (2011) skriver om relasjonskompetansen og nevner forskjellige egenskaper som er ønskelig og nødvendige i en vellykket relasjonsbyggingsprosess. Disse egenskapene er ofte de samme attributter som inngår som et element i den personlige tause kunnskapen. I mine fortellinger får leseren innblikk i hvordan den tause dimensjonen hos læreren uttrykkes. Jeg beskriver den, ved hjelp av mine refleksjoner over lærerens handlemåte og væremåte i samspill med elever.

Hattie (2009), Nordenbo mfl., 2008), Nordahl (2010), Juul og Jensen (2003) og Spurkeland (2011), setter fokus på relasjonskompetansen, som en avgjørende faktor for en vellykket læring og den sosiale trivselen hos elevene. I mine fortellinger kommer det også frem hvor stor del av skolevirksomheten som dreier seg om forholdet mellom lærer og elev, og hvordan den personlige tause kunnskapen til hver lærer er med på å påvirke dette forholdet.

Alle mine fortellinger beskriver enten direkte eller indirekte relasjoner mellom lærer og elever. I «Startproblemer» får vi frem det mest tydelige eksemplet på en lærer som strever med å skape en god relasjon til en engstelig førsteklasing, samtidig som hun setter på spill sine relasjoner til resten av klassen. Uten at hun forteller direkte at det dreier seg om relasjonsbyggingsarbeid, er alt hun foretar seg rettet mot det formålet. Hennes personlige tause viten som kommer til uttrykk i hennes menneskeinteresse, emosjonell modenhet og ønsket om å skape tillit, gir henne næring til å prioritere relasjonsrettet aktivitet.

Relasjonsproblematikk står også sentralt i fortellingen om læreren som lytter til elevenes historier. Hun gjør det med en forsiktighet og varsomhet for ikke å ødelegge tilliten som elevene har til henne. Læreren overveier sine ord med omhu når hun kommenterer episoden med skuterkjøring i frykt for å rive ned den gode tonen og skade det fine forholdet hun har greid å bygge opp i klassen sin. Dette eksemplet viser hvordan relasjoner må dyrkes, passes på og ivaretas kontinuerlig. De gode relasjonene er ikke gitt en gang for alle og må stadig tas vare på.

I en annen fortelling gir læreren uttrykk for at hennes forståelse av kvalitet i relasjoner ligger i det å ha et godt forhold til noen elever. Det er selvfølgelig enklere å komme overens med noen elever, mens kontakt med andre krever mer energi og innlevelse fra læreren sin side. Men det er nettopp i slike tilfeller hvor det er anstrengende og problematisk å innlede en relasjon, at lærer beviser sine evner til å skape relasjoner på tross av problemer. Det er ikke vanskelig å vise sin empati og forståelse for elever som vi kan identifisere oss selv med. Derimot elever som på en eller annen måte er forskjellig, fra lærerens forestilling om et glansbilde, er en utfordring, som kan være verd å ta.

Det er flere måter å forklare lærernes forskjellsbehandling av elever på. Linder (2012: 16) trekker inn eksempler fra boka «Ingen arme ingen kager» (Gregersen og Mikkelsen, 2005) som omtaler den sosiale sortering i skolen. Forfattere konkluderer at: «det er ofte de faglig sterke elevene som får hjelp og veiledning. De svake elevene forsøker nærmest å unngå lærerens oppmerksomhet, og lærerne velger heller ikke alltid å oppsøke de ressursvake elevene.» Videre siterer Linder (2012: 16) forskningsresultater som viser at: «De lite inkluderende lærerne, som anslås å utgjøre cirka 25 prosent, virker uengasjerte i elevenes forskjelligheter og kommer på den måten til å understøtte en ekskluderende atferd i klassen» (Linder, 2012, sitat fra Egelung og Tetler, 2009: 107).

En annen forklaring på lærerens innstilling til enkelte elever kan vi finne på Utdanningsdirektoratet sine sider. Der kan vi lese om samarbeidet mellom skole og hjem og «Betydning av skole- hjem samarbeid» (Drugli):

«Elever og foreldre med høyere sosioøkonomisk status finner seg lettest til rette, fordi skolens språk og normer sammenfaller med dem de selv har. Denne gruppen foreldre er som oftest engasjert og interessert i barnas læringsprosess og det som foregår på skolen, og det er dette som i stor grad vil virke inn på elevenes læring og utvikling.» (Drugli)

Det er en uttalelse som tyder på at elevene som har høyt utdannede foreldre har større sjanse til å bli sett og få bedre relasjoner til læreren.

Overnevnte forskning bekrefter dessverre mine personlige erfaringer. Det finnes fortsatt mange lærere som representerer en selektiv, utvelgende innstilling i forhold til enkelte elever. Det kommer ikke frem i fortellingen «Det har med kjemi å gjøre» om hvilke kriterier som gjør at læreren får følelsen av å ha en bedre kjemi med noen elever framfor andre. Poenget mitt er å påpeke hvordan kvaliteten i relasjoner kan variere blant lærere ut fra deres syn på elevene og deres bakgrunn.

Men det er et annet viktig poeng som må frem i denne sammenhengen. Det er stort fokus på lærerens rolle i elevens læring og allsidige utvikling. Teori og tidligere forskning viser til betydningen av relasjonskompetansen hos læreren, samtidig trekker Linder (2012) frem et notat fra Kommunenes Landsforening (28. juni 2007), som viser at det er bare 12 prosent av lærerne som mener at de er medvirkende årsak til elevenes trivsel på skolen. Flertallet, som utgjør 58 prosent mener at elevens trivsel på skolen eller ikke, har sammenheng med deres foreldre. Det ser ut til at mange lærere mer eller mindre åpenlyst legger problematikken rundt elevenes holdning til undervisning, på foreldrenes skuldrer, og bagatelliserer sin egen rolle.

Blant relasjonskvaliteter som har en tett sammenheng med den tause dimensjonen hos læreren, vil jeg også nevne empati, eller det Spurkeland (2011) definerer som *emosjonell modenhet*. Han beskriver den emosjonelle modenheten slik:

«Denne dimensjonen i relasjons kompetanse er den mest innflytelsesrike av alle. Den er også trolig også den tyngste av dimensjonene og påvirkes av de fleste av de i radarhjulet. Den er medvirkende i alle de andre som en forsterkning eller en svekkelse av dem.» (Spurkeland, 2011: 131)

Læreren emosjonell modenhet er en evne som er krevende og vanskelig å etterkomme til hver tid. Denne evnen skal være med på å støtte læreren relasjonsbyggingsprosess. Emosjonell modenhet farger måten en lærer samhandler, både med den enkelte eleven, og med klassen. Læreren som lot sine elever fortelle om fritiden sin holder en fin balanse mellom å lytte til det som ble sagt, følge med klassens reaksjon, komme med kommentarer og oppfølgingsspørsmål og gi tilbakemelding til dem som forstyrrer. Læreren her er tålmodig, oppmerksom, vennlig og bestemt. Det ser ut som hun har innarbeidet gode og trygge rammer med faste og forutsigbare rutiner. Likevel er læreren stadig utfordret i forhold til sine emosjoner. Hun får høre historie om skuterkjøring som gjør henne provosert, men hun greier å holde inne sine negative følelser overfor foreldrenes tillatelse til en slik aktivitet. Hun forholder seg rolig og legger bånd på sine emosjoner. Hun er også klar over at hun har ansvaret for guttens emosjonelle tilstand, og vil ikke eksponere ham for klassens vrede. Det er ikke vanskelig å forestille seg at en negativ kommentar fra læreren i en slik situasjon lett kan føre til at de andre elevene tar avstand fra ham, ertes ham eller isolerer ham. Eleven i denne historien er prisgitt læreren bevissthet om den gode kvaliteten i relasjoner. I dette tilfellet ligger denne evnen i bruk av den positive dømmekraften og riktig håndtering av emosjoner. I fortellingen «Å se eleven» er læreren undrende i forhold til sin måte å ivareta alle elevenes behov på. Det kan være tegn på en slik emosjonell modenhet, som tyder på at læreren prøver å leve seg inn i elevenes måte å tenke og føle på. Hun innser at for å oppnå felles mål, som er den gode undervisning og en positiv utvikling, må hun arbeide videre med relasjonene til de stille elevene. Den personlige tause kunnskapen gjør henne i stand til å se behovet for refleksjon og endring.

Spurkeland (2011) skriver at: «Empati omgir enkelte mennesker som en lysende klokskap, mens andre synes å ha liten tilgang til denne evnen» (Spurkeland, 2011: 146). Det er med på å støtte argumentet mitt om at de positive, personlige kvaliteter hos en lærer gjør han eller hun

til en god relasjonsbygger. Det er dermed ikke sagt at det er umulig å arbeide med seg selv og sine evner, til å leve seg i andres følelser.

Jeg vet at flere skoler driver med et treningsprogram for elever med hensikt å sørge for emosjonell utvikling. Lærere selv er på denne måten nødt til å involvere seg i relasjonskompetansen for å være i stand til å formidle den videre til sine elever, og for å integrere den i det daglige arbeidet med elever.

Nordenbo mfl. (2008) sin forskning viser at regelleddelseskompetanse er noe av de viktigste kompetanser i en pedagogisk virksomhet. Denne kompetansen dreier seg om at lærer handler etter normer og regler som fremmer utvikling av positiv atferd og sikrer en trygg og godt miljø i klassen. Det forutsetter at læreren jobber bevisst og konsekvent med struktur og sørger for effektiv og meningsfylt undervisning. Både læreren som lytter til elever og læreren som ser elever, ser ut til å tilfredsstille kravet om en god struktur i måten de leder undervisningen sin på. Det er med på å skape trygg og forutsigbar skolehverdag for elever.

Det neste aspektet som er interessant i forbindelse med den tause kunnskapens rolle som kvalitet i relasjoner, er det jeg velger å kalle *pedagogisk sensitivitet*. I denne betegnelsen legger jeg evnen til omsorg, lærerens evne til å tolke hensikter, følelser og ønsker ut fra elevens holdning, kroppsspråk og handling. Den pedagogiske sensitiviteten inneholder også lærerens evne til å ta hensyn, bruke dømmekraft og fornuft i utøvelsen av yrket. Det som ligger til grunn for denne evnen er kommunikasjonsferdigheter, særlig dialogferdigheter hos læreren. Spurkeland (2011) demonstrerer ved hjelp av det han kaller «kompetanshjulet». Det viser samspillet og den gjensidige påvirkning mellom alle elementer som inngår i relasjonskompetansen. (Spurkeland, 2011: 62). Den beste måten å bygge opp en slik sensitivitet på, går gjennom en effektiv og hensiktsmessig dialog mellom lærer og elev. Lærerens dyktighet i å sende tydelige og klare informasjon og beskjeder, og lærerens evne til å lytte etter, og tolke svar fra elever, bidrar til å skape gode relasjoner mellom dem. Lærerens tydelighet, som inkluderer disse egenskapene, ser vi hos læreren som lytter til elevenes fortellinger fra helgen. Hun utviser sin toleranse og respekt overfor elevene ved å kommentere og forholde seg til det som ble formidlet av dem. Samtidig setter hun klare grenser for hva som aksepteres av uønsket oppførsel på en godmodig, men bestemt måte. Hun viser sin evne til fornuft og klokskap i forhold til håndtering av skuterkjøringsepisoden. En slik innstilling bidrar til å skape en trygg atmosfære i klassen. Elevene kan føle seg sikre på at

deres personlige erfaringer ikke setter dem i dårlig lys. De kan trygt fortsette å stole på læreren sin.

Juul og Jensen (2003: 301) skriver:

«Først når barnet opplever pedagogiske relasjoner der de voksne er interesserte, åpne og sensitive overfor dets personlige integritet, og de voksne kan abstrahere seg fra barnets umiddelbare atferd, har barnets selvfølelse mulighet for å utvikle seg i en kontinuerlig, dialektisk prosess mellom barnets lengsel etter integritet og pedagogens interesse for at barnet skal oppnå den.»

Eleven i fortellingen min blir ikke fordømt og kritisert, og dermed kan selvfølelsen fortsette å utvikle seg i en riktig retning. Lærerens tause kunnskap som trer frem som den sunne fornuft og situasjonstilpasset reaksjonsmåte, er en styrkende kvalitet ved hennes samvær med elevene. Hennes dømmekraft er et medvirkende element i relasjonsbygging og identitetsstyrking hos elever.

Et annet eksempel på en pedagogisk sensitivitet finner vi hos læreren i «Startproblemer». Både Nordahl (2003) og Federici og Skaalvik (2013) vektlegger skolens betydning som samværsforum for elever, og påpeker viktigheten av det sosiale aspektet i elevenes motivasjon og læring. Nordahl (2003: 79) skriver: «Skolen for lærere er primært en undervisnings- og læringsarena, mens skolen for elevene i større grad er en sosial arena.» Læreren i fortellingen overfor, innser den avgjørende betydningen av den sosiale dimensjonen i forhold til Even som engster seg til å begynne i første klasse. Hun er klar over hvor betydningsfull den sosiale tilhørigheten er. Uten å ha erfaring med denne type problemer setter hun i gang sosialiseringssprosessen av gutten. Gjennom sin omsorgsfulle og taktfulle måte å opptre på, sender hun signaler til Even og til hele klassen om hva som er viktig og verdifullt på skolen. Eleven tar imot sosial veiledning og blir gradvis en del av det sosiale fellesskapet i klassen. Federici og Skaalvik (2013: 62) konkluderer at: «Studier viser også at sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for motivasjon uavhengig av kontekst og alder.» Læreren bruker sine personlige tause evner til å tolke elevens tilstand. Hun bruker også sin evne til å skape dialog med eleven og hans foreldre. Disse kvalitetene hjelper henne å skape gode relasjoner til gutten og den nye klassen.

Et veldig viktig aspekt for lærere som vil bygge gode relasjoner til sine elever er, det jeg kaller i tråd med Meløes (1997) begrep, for «elevenes verden» og forståelsen av den. Lærerens og elevens gjensidige forståelse, er selve kjernen i skolens virksomhet og grunnlaget

for vellykkede relasjoner mellom dem. Lærerens evne til å se elevens verden i elevens perspektiv forutsetter en grundig kjennskap til mange faktorer som angår elevene. Det er snakk om de sosiale forholdene, familiesituasjonen, kjennskap til tidligere erfaring med skolen, elevenes interesser, hobbyer og følelser. Alle disse elementer har innvirkning på hvordan en elev møter skolen, og alle har betydning for hvordan eleven tolker sin rolle som elev og medelev. Lærerens evne til å forstå det eleven gjør, er også avhengig av lærerens sted å se fra.

I mine fortellinger viser lærere gjennom handling og måten de er sammen med elever på, hvilke ståsted de velger i de forskjellige situasjoner. Læreren som stopper opp i etterkant av timen og reflekterer over sin innsats, forsøker å resonnerer ved hjelp av elevenes perspektiv. Hun gjør et forsøk på finne en måte hun kan opptre overfor dem, for å få dem til å åpne seg og bli mer aktive, og søke kontakt med henne. Et annet forsøk på å få innblikk i elevenes verden gjør læreren som lar elevene fortelle om livet sitt utenfor skolen. Hun tar sjansen på å få høre ting som kan være sensitive eller som kan sette eleven i et dårlig lys, og er tydeligvis forberedt på det. Hun takler på en taktfull måte det uventende og bruker sin pedagogiske følsomhet og klokskap riktig. En annen lærer velger å fortelle om det å ha bedre kjennskap i forhold til noen elever, som hun «tåler mer av».

Jeg har inntrykk av at det finnes flere lærere som mer eller mindre åpenlyst gir uttrykk for sine sympatier i forhold til elever i en klasse. Junge (2012) mener at lærere har en tendens til å se seg blinde på elevene. De etablerer et bestemt syn på elevene, som ofte er knyttet til faglige prestasjoner, og har vanskelig med å endre sin oppfatning av dem. De knytter bestemte forventninger og tilskriver bestemte egenskapet til elevene, som de meddeler til andre lærere. De påvirker hverandres gjensidige oppfatninger av elevene. Et slik fastlagt mønster er vanskelig å endre og utfordre. Den tause personlige dimensjonen spiller en betydelig rolle i denne sammenhengen. Lærerens verdier, holdninger og menneskesyn påvirker veldig måten han eller hun forholder seg, og omtaler sine elever på. I de fleste fortellingene fremstår lærere som omsorgsfulle, oppofrende, opptatt av å stekke seg langt for å dekke elevenes behov. De lytter til dem og snakker med dem på en hyggelig og respektfull måte. De står nærmest i beredskap for sine elever.

Siden lærerens person er så viktig for relasjonene mellom dem og elevene, vil jeg nå diskutere lærerens forhold til sin selvbevissthet. Mc Guirk (2015) skriver om den viktige rollen subjektet og subjektets selvbevissthet spiller i den praktiske utøvelsen av en profesjon. Han

mener at «Kunnskap, rent praktisk, krever ofte at vi navigerer i komplekse situasjoner gjennom en kyndig anvendelse av eksplisitt kunnskap og gjennom en ganske tydelig bevissthet på hva vi gjør og hvorfor.» (Mc Guirk og Methi, 2015: 76)

Det får meg til å tenke på lærerens forhold til seg selv og sin lærerrolle, som et viktig ledd i den personlige tause kunnskapens tilstedeværelse i relasjonen mellom lærer og elev. Gjennom intervjuer, og senere gjennom arbeid med fortellinger, har jeg fått innblikk i de andre lærernes oppfatning av skolens virksomhet. Jeg har også fått innblikk i deres fordommer, meninger, verdier og forestillinger om det daglige livet på skolen. Deres beretninger er basert på deres egne oppfatninger av seg selv, og sitt eget ønske om å fremstå på en bestemt måte. Alt de velger å fortelle til meg, alle historiene, episodene og situasjoner er sprunget ut av deres personlige erfaringer. I denne konfrontasjonen med de allmenne krav til lærerrollen og lærerens private oppfatninger av den får vi gjennom fortellinger, et bilde av den individuelle tolkningen av yrkesutøvelse. I mine nedskrevne historier kan vi lese om de tålmodige lærere som lytter til elever, eller som står på for en engstelig elev for å få ham til å føle seg vel på skolen. Vi får lese om en modig lærer som setter sitt omdømme på spill i forsøket på å sosialisere en elev, og om en lærer som anstrenger seg for å se og hjelpe flest mulig elever. Vi leser også om en lærer som kommer med et utsagn som virker kaldt og kynisk. Men idet hun meddeler sine tanker til meg, er det håp om at denne betroelsen kan sette i gang refleksjonsprosesser hos henne, som igjen kan føre til en endring.

Alle fortellingene fremstiller lærere som troverdige og ekte. De gjør et utvalg av hendelser de vil dele med meg. Deres tause kunnskap fungerer som et verktøy som bidrar til å øke eller stagnere deres relasjoner til elever. De må holde balansen mellom de ytre krav og politiske føringer og reformer, og mellom den individuelle tolkningen av disse. Det er stadig kamp mellom handletvang og handlefrihet som foregår hver dag på skolen. Vi har eksempel på det i historien om en lærer som er stilt overfor et valg om å vente en uvisst tid på en sakkyndig hjelp, eller risikere å ta ansvaret på sine egne skuldrer.

Mine fortellinger illustrerer den tause kunnskapen til lærere som kommer til uttrykk i deres handlinger og samspill med elever. Det er vanskelig å gjengi kompleksiteten i den sterke personlig betonet og individuell dimensjonen. Man må sannelig gå i dybden og se på de forskjellige situasjonene fra flere ståsteder, og med forskjellig blikk, for å begripe innholdet av den tause dimensjonen i yrkesutøvelsen. Både i refleksjoner og i diskusjonen måtte jeg

foreta et utvalg av synsvinkler og perspektiver på den tause viten som preger relasjoner mellom lærer og elev.

I diskusjonen nærmer jeg meg den tause kunnskapens natur ved å bruke sårbarhet og kvalitet som innfallsvinkler til å komme nærmere et kompleks forståelse. Begge disse begrepene har forankring i fortellingenes presentasjon av taus kunnskap som personlig og individuell viten. Begge forteller om det som står på spill i måten den tause kunnskapen kommer til uttrykk på. Læreren viser sin sårbarhet ved å utlevere sine personlige verdier, normer og holdninger i handling og samspill med elever. Elevene stilles i en sårbar situasjon der de er prisgitt sin lærer, og hans eller hennes personlige tause viten. På samme måten er den tause kunnskapen som kvalitet, knyttet tett opp mot den konkrete læreren, og hans eller hennes håndtering av relasjoner.

Wackerhausen (2008) skriver at en profesjonsutøver må «tre ut av sedvanen» og at «sedvanen og etablert praksis må bli gjort til gjenstand for refleksjon.» Ved å skrive ned fortellinger som springer ut fra intervjuer av mine arbeidskolleger, får jeg anledning til å reflektere over deres, men også min egen praksis ved hjelp av teorier og tidligere forskning. Bidraget fra teorier hjelper meg å fremmedgjøre og distansere meg fra min praksis, og med å se på den med andre øyne. Diskusjoner med min veileder som representerer en annen profesjon bidrar også til å endre min måte å se, og til å oppfatte det kjente landskapet på.

Wackerhausen (2008: 97) mener at: «Å bli fremmed for seg selv» er en forutsetning for å iverksette 2. ordens refleksjon. «Å våge seg ut på dansegulvet» i fremmede fagområder og teoretiske landskaper er derfor sentralt».

Mitt forsøk på å komme «på dansegulvet», er utfordrende men inspirerende, og jeg håper at den kan bidra til å transformere og utbedre min egen praksis som lærer.

7.0 OPPSUMMERING

«En avslutning bør alltid være virkningsfull.»

Henrik Ibsen

Forskningsspørsmålet jeg prøver å besvare i oppgaven min er: « Hvordan kommer den tause kunnskapen til uttrykk i relasjoner mellom lærer og elev». Ved hjelp av fortellinger som jeg reflekterer over, og med støtte av teori og tidligere forskning i diskusjonsdelen, forsøker jeg å illustrere den tause viten som er til stede i relasjoner mellom lærer og elev. Ved å bruke essay som kritisk utprøvende metode gir jeg meg selv, og leseren anledning til å vandre på den utfordrende stien, som forhåpentligvis leder mot ny erkjennelse og ny kunnskap. Min vandring starter med dialog med mine arbeidskolleger. Den fortsetter gjennom skriftlig bearbeidelse av det innsamlede materialet, utvalg og utforming av fortellinger, som daner grunnlaget for å belyse tema på best mulig måte. Videre går ferden min gjennom refleksjoner over fortellinger, for å komme til diskusjonsdelen og fortsette undring over tema sammen med utvalgte teorier og forskning. Det er mange sidestier og flere blindgater jeg møter på min vei.. Ved flere anledninger får jeg oppleve at min svarevne strekker ikke til, og min tidligere kunnskap og erfaring ikke er dekkende nok. Mine fordommer og tidligere forestillinger er utfordret opp til flere ganger, og jeg får oppleve diskrepansen mellom mine forventninger og det som viste seg til å være tilfellet. Veien mot målet viser seg å være kronglete, og jeg må tilbakelegge flere svinger og nedturer. Arbeidet mitt med både fortellinger og refleksjoner minner til tider om Sisyfos sitt oppdrag. Mye er skrevet om og om igjen, og jeg er utfordret på å grave dypere og dypere i terrenget. Min største utfordring er å gå i dybden på problemstillingen min. Jeg er av natur søkende og nysgjerrig på ny kunnskap, og lar meg begeistre av mange ideer og tanker. Derfor er det til tider vanskelig for meg å holde tøylene, og fortsette ferden min på den rette veien. Jeg tar flere avstikkere for å undre meg over fenomener som dukket opp underveis, men som til slutt viser seg til å være lite relevante i forhold til tema jeg velger å undersøke. Jeg får god hjelp og støtte av min veileder for å holde meg på den rette veien og for å holde fokus på målet.

Temaet jeg hadde valgt for undersøkelsen min viste seg å være mer sammensatt og innviklet enn det jeg har antatt. Den tause kunnskapen er ikke bare vanskelig å beskrive med ord, men den er også flerdimensjonal, og ikke alltid lett å få øye på. Da jeg leser mine fortellinger for første gang, legger jeg merke til den tause viten som gjør seg synlig i handlingene til lærerne

som beskriver de forskjellige situasjonene. Senere viser det seg at hver gang jeg leser historiene om og om igjen, finner jeg stadig nye aspekter og nye måter den tause kunnskapen åpenbare seg på. Av og til er det snakk om noe som skjuler seg mellom linjene. Det kan være alt fra en vennlig gest eller en tanke som læreren kommer på mens hun forteller historien sin. Iblant er det en opplevelse av at hele teksten plutselig skaper en annen mening i historien. Slike aha- opplevelser gjør arbeidet med refleksjonene til en uendelig men spennende prosess. En slik hermeneutisk fremgangsmåte må nok til for at arbeid skal skride frem, og for å oppnå en ny erkjennelse.

Den siste og mest krevende strekningen jeg må tilbakelegge er diskusjonsdelen. Arbeid med denne delen forårsaker forandringer og korreksjoner i de tidligere skrevne delene. Jeg opplever av og til, at for å ta ett skritt frem, må man gå to skritt tilbake. Noen justeringer må til for at den røde tråden kan strekkes gjennom hele vandringsferden.

Veien min prøver jeg å beskrive slik at det blir lett for leseren å holde tritt med meg og mine valg. Jeg håper at resultatet som foreligger her kan bidra til en bedre innsikt og sette et bedre lys på den tause kunnskapen i relasjoner mellom lærer og elev.

Hva er veien videre?

Det som ofte står på spill i relasjoner mellom lærer og elev er påvirket av den tause personlige viten hos læreren. All læring, også læring av taus kunnskap er en relasjonell prosess, som foregår i sosiale situasjoner. Den er knyttet til og forankret i konkrete situasjoner, og gjør seg gjeldende i samspillet mellom deltagerne i situasjonene. Den tause kunnskapen kommer til uttrykk i handling. For at man skal lære av den, er handlingen i seg selv ikke nok. For å formidle, forklare og lære den tause dimensjonen kreves det beskrivelse av handling. Uten beskrivelse kommer ikke alle aspekter ved en handling frem, siden handlinger ofte er foretatt på basis av magefølelse, dømmekraft eller bedømmelse vi ikke tenker over. Den tause kunnskapen er i mange tilfeller en del av oss selv som vi ikke tenker videre over, som ubevisst sier oss hva og hvordan noe må gjøres.

Den tause kunnskapen trenger synliggjøring og bevisstgjøring i form av refleksjon. Diskusjon og til og med uformelle samtaler lærere seg imellom, skaper anledning til en slik refleksjon og danner grunnlag for bevisstgjøring.

Jeg mener at veien videre for å skape mer bevissthet og interesse for den tause kunnskapen blant lærere, er å utfordre dem til å reflektere skriftlig, og i dialog med hverandre over sine

dagligdagse gjøremål. Skolen må være mer fleksibel og åpen for at lærere skal gjøre erfaringer i fellesskap, og å snakke om disse erfaringene. Vi må lære av hverandre for å lære mer om oss selv. Problemet er nok at tiden strekker ikke til og det er stort fokus på det faglige i skolens virksomhet. Men den tause kunnskapens betydning må legges mer merke til, og løftes opp og frem. Mer forskning som retter søkelyset på den tause personlige kunnskapen kan også anbefales. Jo flere praktiske eksempler av den tause dimensjonen som bringes frem og diskuteres, desto større er sjansen for å gi den tause viten den plassen den fortjener i arbeid med mennesker.

«Hver grense er en begynnelse så vel som en avslutning.»

George Eliot

8.0 LITTERATURLISTEN

«I litteraturen som i kjærligheten blir vi forbauset over andres valg.»

André Maurois

Andersen, R. (2011). Tavs viden og praktik. En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen. Ph.d.- afhandling. Roskilde Universitet. Hentet (01.11.14) fra:

https://www.ucviden.dk/portal/files/11365750/Randi_Andersen_Ph.d..pdf

Bech- Karlsen, J. (2003). Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere. Universitetsforlaget

Bergem, T. (1998). Læreren i etikkens motlys. Gyldendal

Berndtsson, K. E. (2008). Kunnskap i handling. Hvordan kan sosiale fellesskap være med på å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer. Masteroppgave i pedagogikk. Universitet i Bergen. Det psykologiske fakultetet. Hentet (05.02.15) fra:

<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3124/50535102.pdf?sequence=1>

Drugli, M. B. professor, RKBU, NTNU, Thomas Nordahl, professor, SePu, Høyskolen i Hedmark. Hentet (01.11.14) fra:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/Betydningen-av-skolehjem-samarbeid/?read=1>

Elliott. J. G., Stemler. S. E., Sternberg. R. J. among others (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. British Educational Research Journal. Vol. 37, No. 1, February 2011, pp. 83- 103

Eriksen, N. (2008). Atferdsproblemer i skolen. Hvorfor er det så mye atferdsproblemer i norsk skole, og hva skal vi gjøre med det? Helsedirektoratet. Hentet (01.02.15) fra:

<http://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Atferdsproblemer-i-skolen-Hvorfor-er-det-sa-mye-atferdsproblemer-i-norsk-skole-og-hva-skal-vi-gjore-med-det/>

Frederici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2013). Lærer- elev- relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. Bedre skole 1/ 2013 (s.58- 63). Hentet (01.11.14) fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016

Hugaas, A. G. (2014), Svarevne, fortelling og praktisk kunnskap. In: Reinertsen, A. B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings, Akademika forlag, Trondheim, p.142- 152

Imsen, G. (2005). Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Universitetsforlaget. (15- 95, 129- 155 og 413- 446

Juul, J., Jensen H. (2003). Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse. Oslo. Pedagogisk Forum

Junge. J. (2012), Kjennetegn ved lærerens kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtale. Norsk pedagogisk tidsskrift. 5, 2012

Kielland, A. (1973). Gift. Den norske bokklubben.(s. 74)

Kjæmsli, M., Olsen, R. V. (2013). Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. Universitetsforlaget. (s. 19-20) Hentet (01.03.15) fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguag e=n>

Klette, K. (red.) (2003). Evaluering av reform 97. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Pedagogisk forskningsinstitutt, 2003. Hentet (01.03.15) fra:

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1

Klette, K. (2005). Klasseromforskning er å lære om og av praksis. Bedre skole 4/ 2005 (s.35-37). Hentet (01.11.14) fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/nr%204-05/Klette-Bedre-Skole-4-05.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal

Linder, A. Redigert av Nordahl, T. og Hansen, O. (2012). Dette vet vi om. Å skape gode relasjoner i skolen. Gyldendal

Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. Dannelsesutvalget for høyre utdanning: Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (juni, 2009). Hentet (01.12.14) fra: <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

Lindseth, A. (2013). Svarevne og kritisk refleksjon- hvordan utvikle praktisk kunnskap? Universitetet i Nordland

Lund, R.D. (2011). Å løfte seg sjølv etter opp etter håret. Master. Hentet (04.11.14) fra:

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270278/446088_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

Lyneham, J., Parkinson, C., Denholm, C. (2008). Internasional journal of nursing practice 2008;14: 101- 108. Intuition in emergency nursing: A phenomenological study. Hentet (18.03.15) fra:

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2#inbox/14c2bcdebdea31d1?projector=1>

Løgstrup, K. (2010). Den etiske fordring. København. Gyldendal

Mc Guirk, J. og Methi, J. S. (red.) (2015). Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Fagbokforlaget

Meløe, J.(1997). Notater i vitenskapsteori. Tromsø, Universitetet i Tromsø

Molander, B. (2011). Kunnskap i handling. Daidalos

Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. Tidsskrift for ungdomsforskning. 2003, 3 (2): 69- 88. Hentet fra:

http://www.hioa.no/asset/6589/1/6589_1.pdf

Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenbo, S. E. mfl., Universitetet I Aarhus, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2008). Lærerkompetanser og elevens læring i forskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo

Ogden, T. (2004). Kvalitetsskolen. Gyldendal

Polanyi, M. (2000). Den tause dimensjonen. Spartacus Forlag

Qvortrup, L. Samfundets uddannelsessystem. Tre forelæsninger om Niklas Luhmann. Hentet (04.11.14) fra:

http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Arrangementer/Luhmann_forelaesninger/Luhmannforelaesninger_2_AAU_UCN_LQ.pdf

Ramvi, E. (2009). Læreren som relasjonsarbeider. Bedre skole. 2/2009 (s.8- 13). Hentet (12.03.15) fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Ramvi.pdf

Spurkeland, J. (2011). Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen. Fagbokforlaget.

St. meld. nr.31 (2007- 2008). Kvalitet i skolen. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet (03.02.15) fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Strand, N. (2005). Martin Seligman kommer til Oslo. Tidsskrift for norsk psykologforening. 42/ 2005 (s 646- 647). Hentet (01.02.13) fra:

<http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2005/646-647.pdf>

Valle, A. M. (2014). Lærerens intuitive handlingskompetanse. Universitetet i Nordland.

Wackerhausen, S. og Wackerhausen, B. (1999). Tavs viden, pædagogik og praksis. Hentet fra: <http://pub.uvm.dk/1999/prakspor/4.htm>

Wackerhausen, S. (2008), Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksjon. Skriftserie nr.1/2008 Institutt for Filosofi og idehistorie, Århus Universitet. Hentet (12.03.15) fra:

http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf

Åsvoll, H. (2009). Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk. Tapir akademisk forlag.: (7- 48, 81- 94)

9.0 VEDLEGG

Johan Arnt Myrstad
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 16.10.2013

Vår ref: 35661 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35661</i>	<i>Den tause dimensjonen av relasjoner mellom lærer og elev</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Johan Arnt Myrstad</i>
<i>Student</i>	<i>Barbara Hjerpås</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Barbara Hjerpås Bueveien 2 8680 TROFORS

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35661

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2016 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

SELVVALGT LITTERATURLISTE

Andersen, R. (2011). Tavs viden og praktik. En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen. Ph.d.- afhandling. Roskilde Universitet. Hentet (11.02.15) fra:

https://www.ucviden.dk/portal/files/11365750/Randi_Andersen_Ph.d..pdf: 228 s.

Berndtsson, K. E. (2008). Kunnskap i handling. Hvordan kan sosiale fellesskap være med på å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer. Masteroppgave i pedagogikk. Universitet i Bergen. Det psykologiske fakultetet. Hentet (05.02.15) fra:

<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3124/50535102.pdf?sequence=1>: 178 s.

Bergem, T. (1998). Læreren i etikkens motlys. Gyldendal: 161 s.

Drugli, M. B. professor, Regionalt kompetansesenter for barn og unge (RKBU). Hentet (01.04.15) fra:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0&read=1>

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Relasjoner-mellom-elev-og-larer/> : 9 s.

Drugli, M. B. professor, RKBU, NTNU, Thomas Nordahl, professor, SePu, Høyskolen i Hedmark. Hentet (01.11.14) fra:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/Betydningen-av-skolehjem-samarbeid/?read=1>

Elliott. J. G., Stemler. S. E., Sternberg. R. J. among others (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. British Educational Research Journal. Vol. 37, No. 1, February 2011, pp. 83- 103: 20 s.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016 – 3324 + 139 (36, 116, 118- 119): 4 s.

Hugssa, A. G. (2014). Svarevnene, fortelling og praktisk yrkeskunnskap. In: Reinertsen, A. B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings, Akademika forlag, Trondheim, p. 142- 152: 10 s.

Imsen, G. (2005). Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Universitetsforlaget. (15- 95, 129- 155 og 413- 446): 139 s.

Jedrzejczyk, M. (2007). Motywacja w procesie edukacyjnym. Centrum kształcenia praktycznego w Radomsku. Hentet (01.02.15) fra:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CE0QFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.wodn.piotrkow.pl%2Fnet%2Fpub64.doc&ei=750CVcCsMYfUOealgfAO&usg=AFQjCNHS_bO12XwnbrmYxjwTGpzLIp9gEw&sig2=1zQgUddfFCOb-wLaMcDfrQ&cad=rja: 27s.

Juul, J., Jensen H.(2003). Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetansen. Oslo. Pedagogisk Forum. (sider: 137- 189, 295- 320): 77 s.

Kielland, A. (1973). Gift. Den norske bokklubben.(s. 74): 1 s.

Kjæmsli, M., Olsen, R. V. (2013). Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. Universitetsforlaget. (s. 19-20) Hentet (01.03.15) fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguage=n> : 2 s.

Klette, K. (red.), (2003). Evaluering av reform 97. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Pedagogisk forskningsinstitutt, 2003. Hentet (01.03.15) fra:

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1: 246 s.

Klette, K. (2005). Klasseromsforskning er å lære om og av praksis. Bedre skole 4/ 2005. Hentet (01.11.14) fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/nr%204-05/Klette-Bedre-Skole-4-05.pdf> : 3 s.

Konferansemagasin. Konferanse 1.- 3. desember 2010. Praktisk kunnskap- dannelse og utdanning. Universitetet i Nordland. Hentet (01.11.14) fra:

<http://issuu.com/hbo2010/docs/konferansemagasin>: 56 s.

Linder, A. Redigert av Nordahl, T. og Hansen, O. (2012). Dette vet vi om. Å skape gode relasjoner i skolen. Gyldendal.: 55s.

Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. Dannelsesutvalget for høyre utdanning: Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (juni, 2009). Hentet (01.12.14) fra:

<http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>: (21- 27): 6 s.

Lund, R.D. (2011). Å løfte seg sjølv etter opp etter håret. Master. Hentet (04.11.14) fra:

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270278/446088_FULLTEXT01.pdf?sequence=1 : 139 s.

Mc Guirk og J. og Methi, J. S. (red.) (2015). Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Fagbokforlaget.: 235 s.

Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.: 200 s.

Nordahl, T. (29.10.12). Hva kjennetegner god klasseledelse? Høyskolen i Hedmark. Hentet (04.12.14) fra:

http://www.udir.no/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12_thomas_nordahl.pdf 16 s.

Nordenbo, S. E. mfl., Universitetet I Aarhus, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, (2008): Lærerkompetanser og elevens læring i forskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo.: 122 s.

Ogden, T. (2004). Kvalitetsskolen. Gyldendal.: 230 s.

Okulicz- Kozaryn, K. (2012). Klimat i kultura szkoly a zdrowie psychiczne uczniow i nauczycieli. Osrodek Rozwoju Edukacji. Hentet (01.12.14) fra:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CE4QFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D2341%3Aklimat-i-kultura-szkoy-a-zdrowie-psychiczne-uczniw-i-nauczycieli%26id%3D57%3Azdrowie-psychiczne-dzieci-i-modziey%26Itemid%3D1148&ei=nqACVdq8OoX9ywO9zYLYBA&usg=AFQjCNFtsffpziAOD6dnppbLkybUs3PXiQ&sig2=ie0zx4XZIKtmgWgX88xmw&cad=rja: 13 s.

Qvortrup, L. Samfundets uddannelsessystem. Tre forelæsninger om Niklas Luhmann. Hentet (04.11.14) fra:

http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Arrangementer/Luhmann_forelaesninger/Luhmannforelaesninger_2_AAU_UCN_LQ.pdf : 41 s.

Schrøder, M. (2011). Utøver og vitenskap. Vitenskapelig refleksjon over egen praksis. Masteroppgave i musikkvitenskap. Hentet (12.02.15) fra:

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243593/436928_FULLTEXT01.pdf?sequence=1: 119 s.

Sitater til kapitler henter jeg fra: <http://www.ordtak.no/>

Spurkeland, J. (2011). Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen. Fagbokforlaget.: 330 s.

Strand, N. (2005). Martin Seligman kommer til Oslo. Tidsskrift for norsk psykologforening. 42/ 2005 (s 646- 647). Hentet (01.02.15) fra:

<http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2005/646-647.pdf> : 2s.

Tveraabak, M. og Normann, S. (2010). Læring i og av praksis. Arbeidshefte om praktisk læring. Fagforbundet. Hentet (05.11.14) fra:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fagforbundet.no%2Ffile.php%3Fid%3D13751&ei=XpgCVZvsE4XAOb-XgNgK&usg=AFQjCNG_CMSoQ2GaWwp3AxXqQEA_pARqvw&sig2=K_sxikxVx7coTUNg52Pf4A&bvm=bv.88198703,d.ZWU&cad=rja: 34 s.

Valle, A. M. (2014). Lærerens intuitive handlingskompetanse. Universitetet i Nordland.: 258 s

Walterowicz, L. Wplyw postawy nauczyciela wobec przedmiotu na motywacje ucznia w dydaktyce przedmiotowej. Uniwersytet Lodzki. Hentet (01.12.14) fra:

http://www.academia.edu/2427632/Wp%C5%82yw_postawy_nauczyciela_wobec_przedmiotu_na_motywacj%C4%99_ucznia_w_dydaktyce_przedmiotowej: 10 s.

Welskop, W. (1999). Komunikacja w relacjach nauczyciel- uczen a wystepowanie sytuacji kryzysowych w szkole. Wyzsza szkola biznesu i nauk o zdrowiu w Lodzi. Hentet (01.11.14) fra:

http://www.academia.edu/5804701/Komunikacja_w_relacji_nauczyciel-ucze%C5%84_a_wyst%C4%99powanie_sytuacji_kryzysowych_w_szkole (166-173): 7 s.

Zmyslony, I. (2012). Pojecie wiedzy niejawnej. Analiza pogladow metodycznych I epistemologicznych Michela Polanyiego. Ph. d. avhandling. Uniwersytet Warszawski. Hentet (12.10.14) fra:

<http://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/220/ZMYSLONY%20dr.pdf?sequence=1> :381 s.

Åsvoll, H. (2009). Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk. Tapir akademisk forlag.: (7- 48, 81- 94): 52

Til sammen: 3411 sider