

Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl

Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis

En casestudie av læreres forståelser,
klasseromsdiskurs og elevperspektivet
i fire klasserom på 7. trinn

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 18 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 18 – 2009
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-769-3
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn			
Forfattere: Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl			
Nummer: 18	År: 2009	Sider: 195	ISBN: 978-82-7671-769-3 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Norges Forskningsråd			
Emneord: Lærer-elev relasjoner, undervisningspraksis, læringsmiljø, diskursanalyse			
Sammendrag: Gode relasjoner mellom lærer og elev har gjennom mange studier blitt påvist som en helt sentral faktor når det gjelder elevenes læring (Nordenbo et al. 2008, Hattie 2009, Cornelius-White 2007, Kjærnsli 2004, Nordahl 2000), og det har derfor blitt et økende fokus på denne relasjonen. Elever blir mer motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et godt forhold. O'Connor (2008) beskriver hvordan det å vise omsorg og bry seg om elevene er en viktig del av lærernes pedagogiske strategier, og tett knyttet opp til ønsket om å motivere og inspirere elevene til faglig innsats. Denne studien har som målsetning å få mer kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev, og å kunne si noe om pedagogiske implikasjoner. Det har også vært et mål å undersøke sentrale forståelser som påvirker lærernes praksis og videre hva som kjennetegner interaksjonen og kommunikasjonen i klasserommet. Fire klasserom på 7. trinn ble valgt ut, og studien kan beskrives som en casestudie hvor diskursanalyse blir brukt som praktisk analysemetode. Det har blitt utført intervjuer (lærerperspektiv), klasseromsobservasjon ved bruk av video (interaksjon og kommunikasjon) og en kartleggingsundersøkelse (elevperspektiv). Metodetriangulering står sentralt, og gjennom å undersøke forskjeller og likheter i datamaterialet har vi identifisert forhold som synes å virke positivt eller negativt for relasjonen mellom lærer og elev. Funnene viser at lærerne som forstår sin lærerrolle både som kunnskapsformidlere, og som støttende og orientert mot å vise omsorg, har bedre relasjoner til elevene. Sammenhengen mellom de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis synes derfor å være viktig å fremheve, og opp mot 30 % av forklaringskraften på de gode relasjonene mellom lærer og elev kan knyttes til lærerens undervisningspraksis. Videre er korrelasjonen mellom relasjonen og undervisning,			

forstått som variasjon, struktur og åpenhet, relativt høy. Studien har videre vist at både lærernes bevissthet rundt de relasjonelle forholdene og deres undervisningspraksis til dels er svært varierende. Det kan synes som om de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev har blitt underkommunisert i pedagogikkfaget generelt og i skolekulturer spesielt, i tillegg til at kunnskapen rundt de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev også kan beskrives som taus kunnskap. Dette bør ha implikasjoner både for lærerutdanningen og for etter- og videreutdanning av lærere.



Hedmark University College

Title: The relationship between teacher and student and teacher practice. A case study of teacher understandings, classroom discourse and student perspective in four grade seven classrooms			
Author: Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl			
Number: 18	Year: 2009	Pages: 195	ISBN: 978-82-7671-769-3 ISSN: 1501-8563
Financed by: The Research Council of Norway			
Keywords: Teacher-student relationships, teaching practice, learning culture, discourse analysis			
Summary: A positive and supporting relationship between teacher and student is shown to improve the students' learning (Nordenbo et al. 2008, Hattie 2009, Cornelius-White 2007, Kjærnsli 2004, Nordahl 2000) and thus, there has been an increased attention towards the relationship between teacher and student. Students become more motivated and inspired by teachers who respect them and emphasize the importance of a good relationship. O'Connor (2008) describes how caring are an important part of teachers' pedagogical and classroom management strategies, and closely related to the desire to motivate and inspire the students. This study has aimed to gain more knowledge about the relationship between teacher and students, and to be able to describe some pedagogical implications. It has further been an aim to examine the understandings that influence teacher practice and characteristics of the interaction and communication in the classroom. Four grade seven classrooms have been selected, and the study has been carried out as a case study where discourse analysis is used as a practical tool for analysis. There have been performed interviews (teacher perspective), classroom observations (interaction and communication) and a survey investigation (student perspective). The study is thus characterized by triangulation methodology, and by examining differences and similarities in the data material we have identified factors that seem to work as positive or negative for the relationship between teacher and student. The findings show that teachers who understand their role as that of both a knowledge provider and supporting and caring, have better relationships to their students. Up to 30 % of the relationship between teacher and student can be explained by teacher practice. Further, the correlation between the relationship and teaching practice, understood as variation, structure and openness, is			

relatively high. The study has also shown that teacher consciousness around the relationships and their teaching practice can be of great variation. It may seem that the relationship between teacher and student has been under communicated in both teacher education and in school cultures. In addition, the knowledge around the relationship between teacher and student can to a certain extent be described as tacit or silent knowledge. This should have implications both for teacher education and teachers' further training.

FORORD

«Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis» er tittelen på forsknings- og utviklingsprosjektet som denne rapporten har sin bakgrunn i. Prosjektet har vært finansiert av Norges Forskningsråd og Høgskolen i Hedmark. Professor Thomas Nordahl har vært prosjektleder. I FoU-prosjektet om tilpasset opplæring har hensikten vært å utvikle ny forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom den pedagogiske innsatsen i skolen og elevenes sosiale og faglige læring og utvikling. I de fire ulike delprosjektene er det arbeidet med en rekke temaer og tilnærminger til tilpasset opplæring i skolen som klasseledelse, relasjoner i skolen, læringsutbyttet til elevene, elevvurdering, samarbeid med foreldre, veiledning og refleksjon mellom lærere og prinsipper for endrings- og implementeringsarbeid i skolen. Denne rapporten er en del av delprosjektet Undervisning, læringsmiljø og læringsutbytte.

Forskningsrapporten presenterer kvalitativt og kvantitativt datamateriale fra fire klasserom på 7. trinn. Studien kan beskrives som en casestudie der diskursanalyse er benyttet som praktisk analysemetode. Målsetningen med studien har vært å få mer kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev. Det har videre vært en målsetning å undersøke sentrale forståelser som påvirker lærernes praksis, hva som kjennetegner interaksjonen og kommunikasjonen i klasserommet og også hvordan elevene opplever relasjonen til læreren sin. Dette kan gi grunnlag for å si noe om sammenhengen mellom relasjonen mellom lærer og elev, undervisningspraksis og de muligheter som skapes med hensyn til elevenes læring.

Tusen takk til lærere og elever i de fire skolene som har deltatt i studien, uten dere hadde ikke dette forskningsarbeidet vært mulig å gjennomføre. Vi vil takke Tone Killi for innsamling av datamateriale, både i

form av videofilming og intervju av lærere. Takk også til videogruppen på Høgskolen i Hedmark. Til slutt vil vi takke våre kollegaer Thomas Nordahl, Anne-Karin Sunnevåg, Rune Hausstätter, Ann Gustavsén og Dordy Wilson for veiledning, faglige tilbakemeldinger og korrekturlesing i arbeidet med rapporten.

Hamar,

Sølvi Mausethagen Anne Kostøl

INNHold

Forord	7
1. Innledning	13
1.1 Problemstilling	16
1.2 Oppbygning av rapporten	17
2. Forskning om relasjonen mellom lærer og elev	19
2.1 Effektstudier og evalueringer	20
2.2 Elevenes opplevelse av relasjonen	22
2.3 Relasjonen i læringsmiljøet	23
3. Teoretisk perspektiv	27
3.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt	27
3.2 Diskursperspektivet	29
3.2.1 <i>Hva er diskurs?</i>	29
3.2.2 <i>Diskursanalyse</i>	30
3.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse	32
3.3.1 <i>De tre funksjonene i språket</i>	33
3.3.2 <i>Kommunikativ begivenhet</i>	34
3.3.3 <i>Diskursorden</i>	36
3.3.4 <i>Diskursanalysen</i>	38
4. Metodiske betraktninger	41
4.1 Casestudie	42
4.2 Kvalitative data	44
4.2.1 <i>Utvalg</i>	44
4.2.2 <i>Intervjudata</i>	45
4.2.3 <i>Videodata</i>	45
4.3 Kvantitative data	46
4.3.1 <i>Utvalg</i>	47
4.3.2 <i>Gjennomføring av undersøkelsen</i>	48
4.3.3 <i>Framstilling av resultatene</i>	48

4.4	Validitet	49
4.5	Gjennomføring av analysen	50
5.	Case A	55
5.1	Forståelse av relasjonen til elevene	55
5.1.1	<i>Lærerrolle og identitet (subjektposisjoner)</i>	55
5.1.2	<i>Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis</i>	57
5.1.3	<i>Relasjonsforståelser</i>	58
5.2	Analyse av klasseromsinteraksjon	59
5.2.1	<i>Klasseromsinteraksjon som tekst</i>	62
5.2.2	<i>Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis</i>	63
5.3	Elevenes vurderinger	64
5.3.1	<i>Relasjonen mellom lærer og elev</i>	66
5.3.2	<i>Undervisningspraksis</i>	67
5.3.3	<i>Faktorer</i>	68
5.3.4	<i>Sentrale kjennetegn</i>	69
5.4	Meningskonstruksjon	70
5.4.1	<i>Stil</i>	70
5.4.2	<i>Sjanger</i>	73
5.4.3	<i>Diskurs</i>	75
6.	Case B	79
6.1	Forståelse av relasjonen til elevene	79
6.1.1	<i>Lærerrolle og identitet (subjektposisjoner)</i>	79
6.1.2	<i>Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis</i>	81
6.1.3	<i>Relasjonsforståelser</i>	83
6.2	Analyse av klasseromsinteraksjon	84
6.2.1	<i>Klasseromsinteraksjon som tekst</i>	87
6.2.2	<i>Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis</i>	88
6.3	Elevenes vurderinger	90
6.3.1	<i>Relasjonen mellom lærer og elev</i>	91
6.3.2	<i>Undervisningspraksis</i>	92
6.3.3	<i>Faktorer</i>	93
6.3.4	<i>Sentrale kjennetegn</i>	94
6.4	Meningskonstruksjon	95
6.4.1	<i>Stil</i>	95
6.4.2	<i>Sjanger</i>	96
6.4.3	<i>Diskurs</i>	98

7. Case C	101
7.1 Forståelse av relasjonen	101
7.1.1 Lærerrolle og identitet (subjektposisjoner)	101
7.1.2 Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis	104
7.1.3 Relasjonsforståelser	106
7.2 Analyse av klasseromsinteraksjon	109
7.2.1 Klasseromsinteraksjon som tekst	112
7.2.2 Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis	113
7.3 Elevenes vurderinger	114
7.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev	114
7.3.2 Undervisningspraksis	115
7.3.3 Faktorer	116
7.3.4 Sentrale kjennetegn	117
7.4 Meningskonstruksjon	118
7.4.1 Stil	118
7.4.2 Sjanger	120
7.4.3 Diskurs	122
8. Case D	125
8.1 Forståelse av relasjonen til elevene	125
8.1.1 Lærerrolle og identitet (subjektposisjon)	125
8.1.2 Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis	127
8.1.3 Relasjonsforståelser	129
8.2 Analyse av klasseromsinteraksjon	131
8.2.1 Klasseromsinteraksjon som tekst	134
8.2.2 Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis	135
8.3 Elevenes vurderinger	136
8.4 Meningskonstruksjon	137
8.4.1 Stil	137
8.4.2 Sjanger	139
8.4.3 Diskurs	140
9. Klasseromsinteraksjon som sosial praksis	143
9.1 Lærerrollen og læreridentitet	144
9.1.1 Omsorg og varme	145
9.1.2 Profesjonssyn i kunnskapssamfunnet	147
9.1.3 Forskningsbasert kunnskap	150
9.2 Læringsmuligheter	151
9.2.1 Relasjonen til elevene	152

9.2.2 <i>Anerkjennelse og tillit</i>	154
9.2.3 <i>Autoritet</i>	156
9.3 Sosial reproduksjon	159
10. Avslutning	163
10.1 Meningskonstruksjon	164
10.2 Reproduksjon av praksis	168
10.3 Pedagogiske implikasjoner	170
10.4 Relasjonens betydning	175
Litteraturliste	177
Vedlegg	191
Lærerne	191
Undervisning	192
Motivasjon og arbeidsinnsats	194
Sosiale ferdigheter – tilpasning	195

1. INNLEDNING

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (UFD 2005)

Utdanning er en normativ virksomhet, og Eisner (2004) beskriver hvordan det kontinuerlig vil være ulike syn på hva som er viktig i skolen; «selv om alle kan være enige om at utdannelse skal fostre vekst, er det ulike syn på hva vekst er» (Eisner 2004:222). Det samme vil gjelde forståelser av læring, av undervisningspraksis og av relasjonen til elevene. I den utdanningspolitiske diskursen vil *læring* reflektere kjernevirksomheten, men det vil eksistere ulike oppfatninger av hva dette innebærer. Forståelsen av begrepet knyttes opp mot allmenndannelse, mot faglige ferdigheter, mot sosial kompetanse, alle sentrale forståelser som er med på å prege den sosiale praksisen i skolen. I tillegg vil den gjeldende læreplanen fremme ulike forståelser av hva som anses som viktig.

De senere årene har den utdanningspolitiske diskursen vært i endring. St.meld. 30, Kultur for læring, introduserte et langt større fokus på å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter og faglige kompetanse og læreplanen Kunnskapsløftet med klare kompetansemål ble innført i 2006. St.meld. 31, Kvalitet i skolen, legger større vekt på betydningen av å anvende forskningsbasert kunnskap i skolen og St.meld. 11, Læreren. Rollen og utdanningen, omhandler en ny lærerutdanning og blant annet vurderinger rundt lærerens kompetanser. I tillegg deltar Norge i internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS, nasjonale prøver ble for første gang gjennomført i 2004 og Utdanningsdirektoratet lanserte i 2005 «et sammenhengende prøve- og vurderingssystem». Utviklingen mot

et større fokus på grunnleggende ferdigheter, fagkompetanse og vurdering må følgelig sees i et makroperspektiv og på bakgrunn av det vi kan betegne som kunnskapssamfunnet. Kunnskapen er ikke lenger bare en ressurs, men den gjennomsyrer alle deler av samfunnet vårt (Hargreaves 2004). Popkewitz (2004) understreker kunnskapens sentrale rolle i globaliseringsprosesser, og Castells (1996) knytter globalisering, informasjonsteknologiens revolusjon og kunnskap sammen i betegnelsen 'the network society'. I begrunnelsene for en ny utdanningsreform fokuseres det gjennomgående på samfunnets økte krav til kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Det henvises videre til hvordan et høyt utdanningsnivå er avgjørende for Norges konkurranseevne i det globale markedet (UFD 2004).

Som en konsekvens av et økende fokus på kvaliteten i skolen har det de senere årene blitt rettet et stort fokus mot lærerens viktighet med hensyn til å skape gode læringsmiljøer for elevene, og lærerens kvalitet blir sett på som avgjørende for elevenes læringsutbytte (Darling-Hammond 1999, Wenglinsky 2002, Nordenbo et al 2008, Hattie 2009). I en metaanalyse av hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes læring, foretatt av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008), er relasjonen mellom lærer og elever, evnen til å lede klasser og fagdidaktisk kompetanse fremtredende. I PISA-undersøkelsen fra 2003 nevnes også relasjonen mellom lærer og elev som en viktig faktor for prestasjonene i matematikk, naturfag og lesing. Halland (2005) understreker at relasjonen mellom lærer og elev er selve limet i læringsarbeidet i skolen, og Dale og Wærness (2006) beskriver hvordan en avgjørende faktor i det didaktiske møtet vil være kvaliteten i det mellommenneskelige møtet. I lys av dette blir klasseromsinteraksjon og relasjonen mellom lærer og elev et interessant forskningstema å ta utgangspunkt i.

I følge Nordahl (2005), er det forsket lite på relasjonens betydning i norsk skole i dag. Samtidig beskriver han hvordan nettopp denne relasjonen er en undervurdert faktor i det å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer i skolen. Han understreker også hvordan det didaktiske møtet mellom lærer og elev primært handler om relasjonen dem i mellom og om utøvelse av hensiktsmessig klasseledelse (Nordahl 2000). Videre vil kommunikasjonens rolle i lærerens klasseledelse være avgjørende.

Det er læreren som har ansvar for kommunikasjonen i klasserommet og dermed også for å legge til rette for gode lærings situasjoner for elevene (Ogden 2002, Petterson og Postholm 2004, Helle 2004, Nordahl 2005). I Fuglestad (1993) sitt arbeid om undervisning og samhandling i skolen er relasjonene mellom lærer og elev sterkt vektlagt, og han påpeker hvordan disse relasjonene vil ha sterk sammenheng med både lærerens undervisning og elevenes handlinger i klasserommet. Han argumenterer for at undervisningen ikke bør skilles fra de relasjonelle forholdene i skolen, og følgelig at vi må forstå undervisning som sosial interaksjon. Videre er elevenes motivasjon for skolearbeid i stor grad knyttet til om eleven har en god relasjon til læreren. Sørli og Nordahl (1998) finner videre en klar sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, og omfanget av atferdsproblemer. Dersom eleven har et godt forhold til læreren sin, trives de bedre og opplever undervisningen på en positiv måte.

Når vi søker å skape læringsmiljøer som bidrar til forståelse og læring må altså de gode relasjonene mellom lærer og elever være tilstede. Relasjonen blir en viktig del av samhandlingen som foregår i klasserommet, og begrepet forstås her som de sosiale forholdene og kontaktene som eksisterer mellom lærer og elev. I en mellommenneskelig relasjon vil vi signalisere på mange nivåer, både verbalt og nonverbalt, og kommunisere med ulik styrke (Eide og Eide 2002). Relasjonene må sees i sammenheng med interaksjonen i klasserommet, og interaksjon blir et begrep som dekker over kommunikasjonen og samspillet mellom mennesker. Følgelig kan ikke undervisning forstås som handling alene, men som kommunikasjon og relasjoner. Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjon og kommunikasjon med andre, og kommunikasjonen kan sees som et instrument for å bygge relasjoner (Bateson 2000). I denne studien vil undervisning og lærerens undervisningspraksis forstås som kommunikasjon. Språk er avgjørende i mellommenneskelige relasjoner, og dialogen blir sentral. Videre kan det hevdes at kvaliteten på kommunikasjonen i klasserommet er uløselig knyttet til kvaliteten på læring (Alrø og Skovmose 2002). Vi har et grunnleggende behov å forstå og å gjøre oss forstått.

Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis ses dermed som sosialt konstruert, og hvor virkelighetsforståelsene våre vil prege hvordan vi handler. Både lærerens forståelser av egen rolle, klasseromsinteraksjonen og elevenes forståelse av kommunikasjonen og relasjonen til læreren vil derfor undersøkes nærmere for å få en større forståelse for sammenhengen mellom interaksjonen i klasserommet og elevenes læringsmiljøer. Undervisningspraksis og relasjonen mellom lærer og elev blir her forstått som sentrale elementer i den sosiale praksisen som konstruerer muligheter for læring.

1.1 Problemstilling

Prosjektets hovedmålsetning er knyttet til å få mer kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev, og kunne si noe om pedagogiske implikasjoner med hensyn til elevenes læring. Dette knyttes til at prosjektet har et praktisk siktemål. Det er videre et mål å få en større forståelse for hvilke elementer som virker meningskonstituerende på lærernes sosiale og kulturelle praksis, og å beskrive dominerende trekk og kjennetegn ved interaksjonen og kommunikasjonen som foregår i klasserommet. Til slutt er det et mål å vise frem det flertydige og variasjoner i forståelser og praksiser.

På bakgrunn av disse målsetningene har følgende problemstillinger blitt valgt for studien:

1. *Hva kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan kan denne forstås?*
2. *Hva kan være pedagogiske implikasjoner med hensyn til elevenes læring?*

Problemstillingene er formulert som spørsmål og kan følgelig til en viss grad bli karakterisert som eksplorerende forskning, noe som impliserer viktigheten av å la det empiriske materialet få tale. Å ivareta det flertydige vil være sentralt innenfor et diskursperspektiv, og beskrivelser av lærernes og elevenes virkelighetsbilder er derfor viktig. Prosjektets praktiske siktemål fører samtidig til at studien ikke bare vil være av beskrivende

art, og det normative og kritiske perspektivet med hensyn til pedagogiske implikasjoner er derfor naturlig i forlengelsen av analysen (Winther Jørgensen og Phillips 1999, Rosengren 2004).

Innenfor rammen av prosjektet vil det derfor være sentralt å beskrive og til en viss grad konstituere hva gode relasjoner kan være, og hvordan undervisningspraksis og relasjoner har sammenheng med elevenes læring. Dette gjøres gjennom å analysere intervjudata (lærerperspektiv) og kvantitative data (elevperspektiv) i kombinasjon med videodata (interaksjon og kommunikasjon). På denne måten kan vi få økt kunnskap om hvordan både lærere og elever gir mening til interaksjonen, kommunikasjonen og samhandlingen som foregår i klasserommet. Gjennom å kombinere denne kunnskapen med en analyse av forskjeller og variasjoner i datamaterialet, vil vi kunne få kunnskap om hvilke faktorer som synes å virke positivt eller negativt på relasjonen mellom lærer og elev.

1.2 Oppbygning av rapporten

I kapittel 2 gis det en kort og sammenfattet oversikt over tidligere forskning som omhandler relasjonen mellom lærer og elev og sentrale forståelser knyttet til denne. Det teoretiske perspektivet blir presentert i kapittel 3 og metodiske betraktninger blir redegjort for i kapittel 4. Funn fra det kvalitative og det kvantitative materialet utført som caseanalyser i de fire klasserommene på 7. trinn vil presenteres i kapittel 5–8. Kapittel 9 inneholder en avsluttende drøfting av funnene knyttet opp mot relevant teori. Kapittel 10 oppsummerer funnene, og i dette kapitlet vil også studiens praktiske relevans bli vurdert.

2. FORSKNING OM RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV

Relasjonen mellom lærer og elev har fått økende oppmerksomhet de siste årene. Forskningsresultatene vi refererer til nedenfor forteller oss om viktigheten av kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Elever blir mer motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Generelt trives de bedre i skolen, og lærere med gode relasjoner til elevene ser også ut til å oppleve mindre atferdsproblemer (Nordahl 2005). Dette har hatt betydning for valg av teoretisk og metodisk tilnærming i dette prosjektet. Gjennom en sosi-alkonstruktivistisk og diskursanalytisk tilnærming søker vi å få større forståelse for fenomenet og å belyse variasjoner i relasjonene mellom lærer og elev. På denne måten ønsker vi ikke å komme fram til entydig kunnskap, men forsøke å belyse flertydigheten i lærernes praksis for å kunne øke forståelsen både av fenomenet i seg selv og utforske ulike undervisningspraksiser.

I dette kapitlet vil vi gi en kort oversikt over aktuelle studier og tidligere forskning som belyser relasjonen mellom lærer og elev. Mye av forskningen kjennetegnes av at den studerer elevenes læringsmiljø, og hvor relasjonen beskrives å være et sentralt element. Utviklingen av et godt læringsmiljø må derfor knyttes til interaksjonen som foregår mellom lærer og elever i klasserommet.

2.1 Effektstudier og evalueringer

Som en konsekvens av et økende fokus på kvaliteten i skolen har det de senere årene blitt rettet et stort fokus mot lærerens sentrale rolle med hensyn til å skape gode læringsmiljøer for elevene, og læreren blir sett på som en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte (Darling-Hammond 1999, Wenglinsky 2002). En større vektlegging av evidensbasert og forskningsbasert praksis har også blitt tydelig i nyere norske utdanningspolitiske dokumenter (KUD 2007, KUD 2008), noe som har ført til at debatten om bruk av evidensbasert forskning i skolen også har blitt aktualisert i en norsk kontekst (Ogden 2008, Steinsholt 2009, Grimen 2009). Et større fokus på læreren og en sterkere vektlegging av å anvende forskningsbasert kunnskap har blant annet rettet oppmerksomheten mot hvor viktig en god relasjon mellom lærer og elever er.

Mange studier viser at elever som vurderer å ha en god relasjon til læreren sin, trives bedre på skolen, har bedre læringsresultater og mindre problematferd enn andre (Nordahl 2005, Hattie 2009). Nordenbo et al (2008) og Hattie (2009) beskriver begge gjennom metaanalyser hvordan elevenes læring øker i klasser der lærer og elever har en god relasjon. I Hatties metaanalyser er 83 millioner elever involvert, og studiene har blitt foretatt i perioden 1976 til 2007. Hattie beskriver hvordan faktorer som er relatert til læreren, undervisningen og læringsmiljøet har mest betydning for elevenes læring, og at 30 % av variasjonen når det gjelder elevenes læringsutbytte kan knyttes til læreren; hva læreren kan, gjør og prioriterer (Hattie 2003). Hattie (2009) beskriver hva som virker best i skolen, og hva som rangerer dårligst. Ett av områdene som viser best effekt er relasjonen mellom lærer og elev, i tillegg til faglige tilbakemeldinger til elevene, direkte instruksjoner og lærerens evne til å lede klasser.

Hattie henviser til Cornelius-White (2007), som fant en sammenheng (korrelasjon) på 0.34 mellom lærervariabler og elevenes læringsutbytte. Dette anses som en relativt sterk korrelasjon. Den høyeste sammenhengen ble funnet på området for kritisk og kreativ tenkning, matematikk, muntlighet og karakterer. I klasser hvor lærerne var mer elevorientert, fant Cornelius-White mer engasjement, større grad av respekt for seg selv og andre, mindre atferdsproblemer, flere elevinitierte og – regulerte

aktiviteter og høyere læringsutbytte. Han hevder at «to improve teacher–student relationships and reap their benefits, teachers should learn to facilitate students’ development» (Cornelius-White 2007:23). Dette innebærer at lærerne har et ansvar knyttet til å vise ovenfor elevene at de bryr seg om dem og følger opp deres faglige og sosiale utvikling.

Nordenbo et al (2008) har gjort en metaanalyse basert på konklusjoner fra 70 publiserte studier. Denne studien kommer frem til at gode relasjoner mellom lærer og elev, god klasseledelse og gode fagdidaktiske kunnskaper er de tre forholdene som gir best effekt på elevenes læring. Læreren er leder, og skal kunne ivareta både relasjonsfaktoren, den fagdidaktiske faktoren og det å lede klassen eller elevgruppen i læringsarbeidet (Nordenbo et al 2008). Disse tre faktorene griper inn i hverandre og påvirker hverandre, og studien formidler hvordan forholdene ikke kan rangeres i forhold til hverandre, men må sees i et dialektisk forhold. Spesielt framheves forholdet mellom en god relasjon og elevenes læring og utvikling; «en lærer, som er støttende, er tolerant over for elevens egne initiativer og er motiverende, øger elevens indlæring, ikke blot i skolefagene, men også på områder som selvtillid, autonomi og motivation» (Nordenbo et al 2009:49).

PISA-undersøkelsen fra 2003 (Kjærnsli et al 2004) trekker også fram relasjonen mellom lærer og elev som en viktig faktor for elevenes faglige prestasjoner, i tillegg til lærerens evne til tydelig klasseledelse og evnen til å skape gode læringsmiljøer. Elever presterer bedre i skoler som har høye forventninger til elevene og som legger vekt på læringsglede, god klasseledelse og gode lærer–elev relasjoner. PISA-undersøkelsen trekker også fram hvordan læringsmålene ofte er utydelige og at læreren i mange sammenhenger framstår uten tilstrekkelig autoritet. Evalueringen av L 97 viser også at læringsmålene blir utydelige og at det er mer fokus rettet mot aktivitet enn læring (Haug 2004).

Nordahl (2000) finner klare sammenhenger mellom lærer–elev relasjonen og elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Elever som har et godt forhold til læreren sin, opplever undervisningen som engasjerende, strukturert og variert. Der det er et dårlig forhold mellom lærer og elev, ser det ut som om det blir vist mer problemadferd enn når disse rela-

sjonene er positive. Samlet så uttrykker dette hvordan relasjonen mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og den atferden de viser på skolen.

2.2 Elevenes opplevelse av relasjonen

I en nylig undersøkelse utført av Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet, studeres hvordan elevene opplever forholdet til lærerne sine (Holst 2009). Undersøkelsen bruker spørreundersøkelse og intervjuer av elever som metodisk tilnærming, og ble foretatt på 7. trinn. De bruker følgende indikatorer for en positiv relasjon; respekt, ros, støtte i initiativ, motivasjon, interesse, toleranse og forståelse. Undersøkelsen viser en sterk sammenheng mellom de forskjellige positive opplevelsene, det vil si at elever som ofte opplever å bli rost også oftere blir motivert, støttet og tolerert (Holst 2009). Videre øker elevenes trivsel og glede over skolen sammen med positive opplevelser med lærerne. Intervjuene viser også en sammenheng mellom lærernes atferd og elevenes trivsel.

Når elevene skal beskrive den gode læreren, vektlegges evnen til å kombinere humor med god undervisning. Elevene vektlegger at læreren bør være faglig dyktig. I tillegg beskriver mange elever at de synes det er viktig at lærerne arbeider for å hjelpe dem og klassen til å trives godt, og at de til en viss grad skal vise interesse for elevenes privatliv. De formidler imidlertid at lærerne ikke skal vite for mye. Til slutt er elevene bevisste på egen rolle i relasjonsbyggingen, og at de også må oppføre seg respektfullt mot læreren (Holst 2009).

Indikatorer for en negativ relasjon er å bli ydmyket, få hånlige kommentarer, få vite at man ikke duger til noe, bli forfulgt, bli truet, bli tatt hardt tak i, bli oversett og bli skjelt ut. Studien viser at en stor del av elevene opplever negative relasjoner med lærere, og at dette oppleves oftere av gutter, faglig svake elever og av elever med minoritetsbakgrunn. Elever med mange negative opplevelser trives dårligere i skolen og opplever mindre hjelp og støtte fra læreren (Holst 2009). 20 % av elevene oppgir at de sjelden eller aldri møter interesse fra læreren, eller at lærerne er oppmerksomme på dem. Valg av autoritetsstrategier og lærerens maktbruk

fører til at elevenes betingelser for læring blir forverret. Det er lærerne som i kraft av sin rolle; alder, autoritet og maktposisjon, som har nøkkelen og ansvaret for å etablere positive relasjoner til elevene og gi de beste forholdene for trivsel i skolen (Holst 2009).

Evalueringen av LP-modellen 2006–2008 (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009) viser at flertallet av elevene har positive relasjoner til lærerne sine. Samtidig er det forskjeller med hensyn til at elevene vurderer relasjonen til lærerne som bedre på spørsmål knyttet til skolefag og arbeidsinnsats enn til mer personlige forhold. De fleste av elevene vurderer at lærerne gjør mye for å hjelpe dem til å lære mest mulig, mens bare halvparten av elevene formidler at de kan snakke med læreren når de har problemer. Dette kan implisere at lærerne er mer engasjerte i elevenes skolefaglige prestasjoner og innsats enn i elevenes personlige og sosiale situasjon (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Evalueringen viser videre at det ikke har vært noen utvikling på området relasjon lærer–elev mellom de to kartleggingsundersøkelsene, og at utviklingsarbeid innenfor dette feltet ikke ser ut til å ha ført til endringer i forhold til elevenes opplevelse av forholdet til lærerne sine.

2.3 Relasjonen i læringsmiljøet

I NOU 2003:16 I første rekke, beskrives strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet som faktorer som må knyttes til elevenes læringsmiljø. Disse begrepene kan knyttes til henholdsvis rammefaktorer, de indre aktivitetene i skolen og elevenes resultater. Rammefaktorer henviser til forhold utenfor klasserommet, som økonomi, læreplaner og elevenes sosio-økonomiske bakgrunn. Undervisningspraksis og relasjonen mellom lærer og elev er en del av de indre aktivitetene i skolen, og som forskning viser har stor betydning for elevenes læringsresultater. Et framtreddende spørsmål blir hvilke forhold lærerne selv kan påvirke, og Nordahl et al (2009) argumenterer for at det er disse forholdene som bør knyttes til begrepet læringsmiljø.

Wiese (2007) definerer læringsmiljø som en kontekst som formes gjennom samspill mellom lærer og elev. På mikroplanet handler dette om det personlige elev–lærer-forholdet. Videre har alle elever som deler en lærer et felles læringsmiljø, og til slutt gir makroplanet institusjonaliserte rammer for eget handlingsrom som lærer. Nordahl et al (2009) beskriver hvordan læringsmiljø som begrep har utviklet seg gjennom forskning og kunnskap om faglige og sosiale resultater i skolen, og at det kan knyttes til ulike forhold rundt hva som er viktig for å forstå elevenes læringsresultater. Kvaliteten på elevenes læringsmiljøer kan derfor bli forklart av en rekke faktorer eller betingelser som er tilstede i situasjonene eller praksisene som elevene befinner seg i. Fremtredende faktorer synes å være relasjonen mellom lærer og elev, relasjoner mellom elevene, lærerens klasseledelse, struktur og innhold i undervisningen, engasjement i undervisningen og krav, forventinger og tilbakemeldinger til elevene (Kjærnsli 2004, Nielsen 2004, Nordahl 2005, Ogden 2003, Nordahl et al 2009a). Undervisning er en mellommenneskelig aktivitet, og det forholdet elever og lærer har til hverandre vil kunne skape både vekst og utvikling, men også det motsatte.

Nordahl (2005) hevder at kvaliteten på relasjonen vil være av avgjørende betydning i all samhandling og oppdragelse. Samuelsson og Sherian (2000) påpeker at pedagogisk virksomhet ikke nødvendigvis medfører utvikling, men at det er kvaliteten som er avgjørende for barns læring og utvikling. Rettighetstenkningen i FNs barnekonvensjon, artikkel 12, 13 og 14 (Schulz Jørgensen 2000, Woodhead 2005, Johansson 2005), kan knyttes opp mot barn og unges rett til god læring og utvikling. Hva rettighetstenkningen betyr for barn og unge, forstås av flere forskere både i Norden og internasjonalt som et radikalt brudd med tidligere forståelse av oppdragelsesverdier, og innebærer nye voksenroller der autoritetsforhold i større grad enn tidligere kan sies å være basert på å møte barn og unge med respekt (Bae 2006, Woodhead 2005). Sommer (2006) viser til et paradigmeskifte der barn må forstås som grunnleggende aktive, meningsskapende, intensjonelle og relasjonelle individer. Denne forståelsen bekreftes innenfor barndomssosiologien og barndomspsykologien (Bae 2006), og innebærer at barn og unge skal forstås som likeverdige subjekter og derfor sees som aktører i eget liv.

Den norske skolen er i tillegg flerkulturell og mangfoldig, noe som innebærer at barn og unge møter skolen med ulike forutsetninger i forhold til de verdier og holdninger de vokser opp med i hjemmemiljøet. Ulike forståelser av både læring, kunnskap og elever vil påvirke læringsmiljøet i klasserommet. Når mange mennesker med ulike erfaringer, verdier, kulturelle og sosiale referanser skal være sammen over tid, påvirker de hverandre og den kommunikasjon som foregår i det sosiale fellesskapet. I dette fellesskapet vil elevene for eksempel erfare hvem som innehar makt, hvem som dominerer interaksjonen, hvilke interesser og verdier læreren innehar og om de andre elevene liker en selv. Wiese (2007) bruker bildet av en russisk dukke for å illustrere hvordan de ulike nivåene hvor meningskonstruksjon pågår, og som på mange måter er premissleverandører for hverandre. Hun beskriver hvordan det mellom dukkene vil foregå *en pedagogisk diskurs*. Denne diskursen vil styre både pedagogiske prosesser og handlinger og identitetskonstruksjoner. Den største dukken representerer premisser og sentrale forståelser på den samfunnsmessige arenaen, men den minste dukken vil representere elevens orientering mot å skape mening i sitt læringsmiljø i klassen. Elevene vil ta ulike perspektiver, men de må samtidig forholde seg til de andre dukkene og ulike forståelser på de forskjellige nivåene. Bevissthet rundt det som beskrives som ytre forhold vil være viktig for å forstå hvordan virkelighetsforståelser ofte er knyttet til hegemoniske forståelser på den samfunnsmessige arenaen. Wiese (2007) beskriver læringsmiljøet som *et diskursivt felt*, det vil si at samspillet mellom de ulike nivåene innvirker på hverandre. Både lærere og elever tar ulike posisjoner og vil som aktører i dette diskursive feltet ha ulike stemmer, referanserammer og målorienteringer (Wiese 2007).

Læreren vil forsøke å tolke og gi mening til det som foregår i klasserommet, på samme måte som elevene vil gi mening til lærerens undervisningspraksis og den kommunikasjonen som foregår både mellom elevene og mellom lærer og elever. Både lærerens og elevenes forståelser av hva som foregår i klasserommet vil prege et felles læringsmiljø (Wiese 2007), og det er derfor viktig å undersøke både lærernes forståelser og elevenes vurderinger av den praksisen som foregår. Relasjonen mellom mennesker må knyttes til det sosiale samspillet som foregår mellom dem, og til hvordan henholdsvis læreren og elevene i klasserommet vil tolke og

gi mening til den interaksjonen som foregår. Læreren vil konstruere og skape sin mening om relasjonen til alle elevene i klassen, og hver enkelt elev vil konstruere og gi mening til sin relasjon til læreren og de andre elevene ut fra sitt eget ståsted og perspektiv. Den empiriske forskningen viser at elever opplever relasjonen ulikt, og vi forstår derfor relasjonen som en individuell konstruksjon. Relasjonen skapes av den enkelte i kommunikasjonen, i denne studien skapes relasjonene mellom lærer og elever i den sosiale interaksjonen som foregår i undervisningssituasjonen i klasserommet.

3. TEORETISK PERSPEKTIV

Prosjektet ønsker å få mer kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev, om hvordan relasjonen konstrueres og hva som kjennetegner interaksjonen mellom lærer og elev i klasserommet. Det sentrale vitenskapsfilosofiske ståstedet er meningskonstruksjon, det vil si at vi skaper mening til virkeligheten gjennom å relatere fenomener til hverandre og gjennom å identifisere oss med bestemte måter å se verden på. Både relasjonen mellom lærer og elev og undervisningspraksis forstås i denne studien som sosiale konstruksjoner, det vil si at virkeligheten rundt oss må ses som vårt eget produkt. Et slikt sosialkonstruktivistisk ståsted (Berger og Luckmann 1966, Burr 1995) er dermed det vitenskapskapsteoretiske utgangspunktet for prosjektet, og innenfor denne rammen vurderes diskursperspektivet som hensiktsmessig. Gjennom å velge et diskursanalytisk utgangspunkt kan både konstruksjon av posisjoner og identitet og ulike forståelser av mening undersøkes nærmere.

3.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

Selve utgangspunktet for en sosialkonstruktivistisk analyse formuleres og begrunnes med at «virkeligheten skapes av samfunnet, og kunnskapsso-
siologien må analysere prosessen der dette skjer» (Berger og Luckmann 2000:24). Lysgård (2001) beskriver hvordan vi skaper virkeligheten gjennom sosial samhandling, og at vi derfor må forsøke å forklare hvordan denne sosiale konstruksjonen finner sted. Det er gjennom daglig interaksjon mellom mennesker at kunnskap blir konstruert, og derfor kan vi si at all sosial samhandling er interessant for sosialkonstruktivister (Burr 1995). Relasjonen mellom lærer og elever kan vanskelig skilles fra den sosiale samhandlingen, interaksjonen og kommunikasjonen mellom men-

nesker, og et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt blir derfor sentralt. Videre kan vi si at sammenhengen mellom kunnskap og sosial handling tilsier at ulike virkelighetsforståelser, eller forståelser av for eksempel egen lærerrolle og relasjonen til elevene, fører til at vi forstår relasjonen til elevene på ulike måter og vi handler ulikt i klasserommet. Tilsvarende vil elevene ha ulike oppfatninger og konstruere relasjonen til læreren på ulike måter.

Sosialkonstruktivismen blir dermed det analytiske fokuset i studien, og gjennom dette utgangspunktet vil vi kunne få mer kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev og om pedagogiske implikasjoner av de ulike forståelsene. Sosialkonstruktivistisk forskning blir også oppfattet å være aksjonsorientert og orientert mot pragmatiske og politiske mål; «a search not for the truth but for the usefulness that the researcher's reading of a phenomena might have for those who need it» (Burr 1995:162). En sosialkonstruktivistisk tilnærming til studiet av relasjonen mellom lærer og elev vil derfor kunne utvide leserens forståelse av dette fenomenet, og samtidig bidra til refleksjon rundt egne forståelser og eventuelt egen undervisningspraksis. Dette er også i tråd med det praktiske siktemålet i prosjektet.

Ved å innta et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt erkjennes fenomenet som studeres som noe som konstrueres og som er *flertydig*. En sosialkonstruktivistisk tilnærming til studiet av relasjonen mellom lærer og elev vil dermed ha potensiale til å kunne utvide forståelsen av fenomenet. En viktig kritikk mot sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk utgangspunkt er derimot rettet mot at sosialkonstruktivismen kan framstå som relativistisk, og at forklaringene blir en form for oppfinnelse (Hellesnes (2001). Giddens (2001) beskriver imidlertid hvordan analyse og dokumentasjon av konstruksjonsprosesser er viktig, spesielt i et samfunn i rask endring, og definerer sosialkonstruktivisme som teorien om at sosiale realiteter er produkter av individers og grupperes sosiale interaksjon. Sosialkonstruktivismen er et samlebegrep, og forståelsen av språkets rolle i den sosiale interaksjonen og som en praktisk ressurs i meningsskapende prosesser (Säljö 1999) blir sentral for den sosialkonstruktivistiske og diskursive tilnærmingen i dette prosjektet.

3.2 Diskursperspektivet

Neumann (2001) definerer diskursbegrepet som et system for å frembringe utsagn og praksis som fungerer virkelighetskonstituerende, og en diskursanalyse kan enkelt sies å være en analyse av prosesser hvor mennesker konstruerer og gir mening til virkeligheten. Forståelsen av diskurs kan videre knyttes til at måten noe oppfattes på, vil få følger for hva man mener bør gjøres. Av dette følger også at diskurser er noe mer enn ideer eller måter å snakke rundt relasjonen på, det er også praksiser og forståelser som fører til ulike konsekvenser i klasserommet.

I de senere årene har fokuset på hvordan språket brukes i klasseromsinteraksjonen mellom lærer og elev økt, både hvordan det kan studeres og hvordan denne kunnskapen kan brukes til å forbedre lærerens undervisning og elevenes læring (Rex og Schiller 2009, Thornton og Reynolds 2006, Kampulainen og Wray 2002). Kvaliteten på kommunikasjonen i klasserommet ses videre som uløselig knyttet til den kvaliteten på læringen som foregår (Alrø og Skovmose 2002). Både læreren og elevene er aktører i denne interaksjonen og vil «lese» og tolke hverandres «tekster» ut fra sitt eget ståsted. Diskurs vil dermed fungere som et mer abstrakt begrep for kommunikasjonen som foregår i klasserommet.

Diskursanalyse anses å være en egnet teoretisk og metodisk tilnærming i dette prosjektet. I diskursanalysen ligger på mange måter det teoretiske perspektivet som en del av den metodisk-analytiske tilnærmingen, og det er således vanskelig og heller ikke ønskelig å skille dette fra hverandre.

3.2.1 Hva er diskurs?

Mennesker som deler de samme oppfatninger, verdier eller ideer er alle en del av en diskurs. Vi reproducerer ulike måter å oppfatte verden på gjennom hvordan vi snakker, leser, skriver og handler. Diskurser produserer sannheter om verden, og en diskursanalyse kan enkelt sies å være en analyse av prosesser hvor mennesker skaper og gir mening til virkeligheten. Gjennom en diskursanalyse blir diskursbegrepet anvendt for å bestemme, forklare og problematisere utfordringer innenfor de respektive områder. Begrepet spiller en stadig større rolle i moderne samfunnsvi-

tenskap (Howarth 2000), og blir i dag anvendt innenfor et stadig bredere spekter av fagområder. Lysgård (2001) påpeker også hvordan diskurs har blitt et moteord innenfor dagens samfunnsvitenskap og brukes både i vitenskapelige tekster og debatter ut fra en forholdsvis løst definert konsensus om hva begrepet betyr og omfatter. Følgelig blir det sentralt å etablere en oppfatning av hva diskursbegrepet skal omfatte når det blir anvendt i dette prosjektet. En fruktbar definisjon av diskurs vil være å se diskurs som et sett av tekster som er i slekt med hverandre og som skapes gjennom samvirkende produksjonsprosesser (Phillips and Hardy 2002). En tekst kan da ta form som skrevne tekster, det talte ord og bilder. Fairclough (1995) bruker diskursbegrepet i en mer abstrakt form gjennom synet på språkbruk som sosial praksis og også med en mer spesifikk betydning; «som en måte å snakke på som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv» (Jørgensen og Phillips 1999:79). Hvilke virkelighetsbilder og forståelser blir formidlet av tekstprodusenten? I dette prosjektet vil dette spørsmålet handle om hvilke virkelighetsbilder og forståelser læreren i intervjuene, lærerne og elevene i videoobservasjonene og elevene i spørreundersøkelsen har.

Språket er ikke bare en kanal hvor informasjon eller fakta kommuniseres, men vi utfører også konstruksjoner av den sosiale virkelighet gjennom språket (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Forståelsen av diskurs kan knyttes til noe relativt «commonsensical» (Kongshaug 2006), til at måten du oppfatter noe på vil få følger for hva du mener bør gjøres med dette noe. Av dette følger også at diskurser er noe mer enn ideer eller måter å snakke på, det er også praksiser og forståelser som materialiserer ulike konsekvenser. En sentral sosial konsekvens av kommunikasjonen mellom lærer og elev vil være læring. I denne studien ønsker vi med andre ord å få større forståelse både for konstruksjonene som gjøres, for selve kommunikasjonen mellom lærer og elev og også for de sosiale konsekvensene av diskursen.

3.2.2 Diskursanalyse

Diskursanalysen har et tydelig sosialkonstruktivistisk fundament, og Neumann (2001) definerer *diskursanalyse* som en metode som kan analysere både det språklige og det materielle, men i et helhetsperspektiv.

Det er mange argumenter for å velge en diskursanalytisk tilnærming til analysen av datamaterialet i denne studien. Relasjonen mellom lærer og elev er på mange måter et uttrykk for ulike virkelighetsbilder, noe som belyses gjennom å ta utgangspunkt i sosialkonstruktivismen. Hvordan forstås relasjonen til elevene? Hvilke forståelser kan bli identifisert og hvilke handlinger karakteriserer interaksjonene og kommunikasjonen i klasserommet? Hvordan forstår elevene lærerens undervisningspraksis? Hvordan konstrueres elevenes relasjon til læreren? En diskursanalytisk tilnærming vil videre kunne bidra til en avgrensning av ulike handlingsorienteringer og samtidig være et utgangspunkt for å utvikle faglige orienteringer. Relatert til prosjektet er det derfor interessant å undersøke det komplekse i relasjonen mellom lærer og elev så vel som mønstre og strukturer som er med på å forme det som skjer i klasserommet med hensyn til læring. Det komplekse må først knyttes til at alle elevene i klasserommet vil konstruere sin relasjon til læreren, og læreren vil konstruere like mange relasjoner til elevene i klasserommet. For det andre kan det komplekse også knyttes til forståelser på den samfunnsmessige arenaen som er med på å påvirke både lærere og elever.

Den diskursanalytiske tilnærmingen anses videre som spesielt godt egnet for å utvide forståelsen av et fenomen og samtidig problematisere et kunnskapsområde. Det er ønskelig å synliggjøre fenomenets kompleksitet og hvordan det virker, framfor å beskrive og forklare tilsynelatende mer objektive forhold ved fenomenet. En diskursanalytisk tilnærming kan i utgangspunktet anvendes som metodisk tilnærming på alle mulige temaer, men som ved valg av alle analysemetoder setter den samtidig noen begrensninger for studien. Blant annet vil det være utfordringer knyttet til at vi ikke mister substansen i det fenomenet vi studerer gjennom en diskursanalyse. Denne kritikken er relevant for prosjektet, og det må understrekes at det er oppmerksomheten mot det som faktisk skjer i klasserommet som er viktigst. Språkets kapasitet blir oppfattet som begrenset i forhold til å representere fenomener, og dermed finnes det også en risiko for en trivialisering av forskningen (Alvesson og Sköldberg 1994). Sosialt liv kan ikke reduseres til språk alene, men det er derimot en av flere analytiske strategier (Fairclough 2003).

Kritikk mot diskursanalytiske tilnærminger kan også handle om hva diskursene ikke fanger opp eller hva som er utenfor diskursene. Det kan være følelser og erfaringer, eller det kan være materielt og rettet mot menneskers handlinger (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Lysgård (2001) stiller spørsmål om det kan «være slik at diskursbegrepet fungerer bedre som en analytisk kategori enn som en empirisk kategori», og problematiserer dermed hvordan diskurser avgrenses fra hverandre og hvordan grenser for en diskurs kan finnes. Det analytiske perspektivet ved diskursanalysen vil derfor fremheves i denne studien. For å undersøke nærmere hvordan relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis blir konstruert og fylt med mening, vil vi anvende en diskursanalytisk tilnærming til det kvalitative datamaterialet basert på Faircloughs metodiske rammeverk. Et helt sentralt aspekt hos Fairclough er knyttet til nettopp å *forstå* sosiale prosesser.

3.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse

Winther Jørgensen og Phillips (1999) vektlegger hvordan Faircloughs kritisk diskursanalytiske retning er den mest utviklede teori og metode til forskning i kommunikasjon, kultur og samfunn, og særlig fremhever de Faircloughs modell for diskurs som sosial praksis som svært anvendelig. Faircloughs teori – og metodebygging er også i større grad enn andre diskursanalytiske tilganger konsentrert med henblikk på empirisk forskning i språkbruk og kommunikasjon i hverdagen (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

I den kritiske diskursanalysen er språk som diskurs både en form for handling hvor vi kan påvirke verden og en form for handling som er sosialt og historisk plassert. Sosiale strukturer, hvor skolen er et eksempel, vil innvirke på de diskursive praksisene mellom lærer og elev. Forholdet mellom lærer og elev vil delvis være konstituert samtidig som skolen som institusjon har konkrete praksiser, eksisterende relasjoner og identiteter som innvirker på den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. Kritisk diskursanalyse ble utviklet som et forsøk på å lage en syntese mellom språkstudier og sosial teori (Fairclough 1992). Diskursanalysen innehar således også et potensiale med hensyn til å gå dypere enn mer overfla-

diske aspekter ved klasseromsinteraksjon, og også til å belyse aspekter ved ulike handlemåter. Fairclough (2003) ser diskurs som en form for handling, i tillegg til å være en form for representasjon.

3.3.1 De tre funksjonene i språket

Fairclough (1995, 2003) bruker diskurs på to ulike måter, både som språkbruk som sosial praksis og som en måte å snakke på som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv. En grunnleggende tanke er at diskursive praksiser sees som en viktig form for sosial praksis, og at det er gjennom diskursive praksiser i hverdagen at sosial og kulturell reproduksjon og forandring skjer (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Diskurs kan sies å ha konstruktive effekter på tre områder (Fairclough 2008); den bidrar til å konstruere sosiale identiteter eller subjektposisjoner, til å konstruere sosiale relasjoner mellom mennesker og til å konstruere kunnskaps- og betydningssystemer. Disse kategoriene vurderes som relevante utgangspunkt for den temabaserte analysen av intervjuene og for videre å se nærmere på sammenhengen mellom lærernes forståelser og interaksjon mellom lærer og elev i klasserommene, og vil brukes som utgangspunkt i denne delen av analysen.

De tre effektene forholder seg videre til tre språkfunksjoner og meningsdimensjoner¹; språkets identitetsfunksjon, relasjonsfunksjon og ideasjonelle funksjon (begreper og kategorier). Basert på en slik multifunksjonell forståelse av tekst, vil identitetsfunksjonen omhandle hvordan sosiale identiteter blir bygget opp i diskursen, den relasjonelle funksjonen hvordan sosiale relasjoner mellom deltakere i diskursen blir konstruert og forstått og den ideasjonelle funksjonen hvordan tekster gir mening til prosesser og relasjoner (Fairclough 2008). Disse funksjonene kan bidra både til å reproducere samfunnet og til å forandre samfunnet. Et eksempel på dette er hvordan læreres og elevers identiteter og relasjoner dem imellom, kun reproduseres dersom diskursene rundt disse relasjonene og identitetene er konsistente og kontinuerlige. Likevel er de åpne for transformasjoner og endringer som kan komme fra diskurs, det vil si hvordan det snakkes i klasserommet, på personalrommet eller i de utdanningspo-

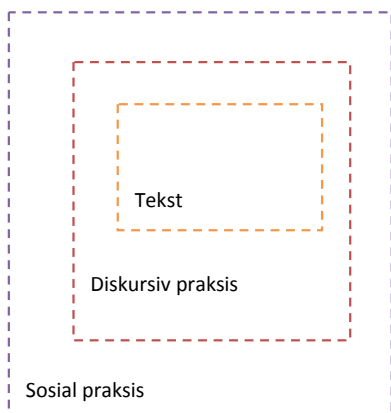
¹ Fairclough bygger her på Halliday (1978) og hans systemisk-funksjonelle grammatikk.

litiske debatter. En undersøkelse av diskursene som er tilstede i klasserommene vil dermed både ha et potensiale med hensyn til å synliggjøre de ulike identitetene og relasjonene som skapes gjennom diskurs, og å kunne problematisere diskurser med hensyn til eventuelle endringer.

Diskursen bidrar med andre ord til å konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer, samtidig som diskurs har tre «funksjoner»; en identitetsfunksjon, en relasjonell funksjon og en ideasjonell funksjon. I en analyse av diskurs blir det fokusert på to dimensjoner spesielt; *den kommunikative begivenhet og diskursorden*.

3.3.2 Kommunikativ begivenhet

Den kommunikative begivenhet er et tilfelle av språkbruk, som både kan være en undervisningstime, et intervju eller et spørreskjema. Enhver kommunikativ begivenhet har tre dimensjoner; den er en tekst (tale, skrift, bilde, blanding av det språklige og det visuelle), den er en diskursiv praksis (innebærer produksjon og konsumering av tekster) og til slutt er den en sosial praksis. Faircloughs tredimensjonale modell er en analytisk ramme for empirisk forskning, og alle tre dimensjonene skal tas med i en konkret diskursanalyse av en kommunikativ begivenhet (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Modellen nedenfor synliggjør hvordan de tre dimensjonene forholder seg til hverandre:



Figur 3.1: Faircloughs tredimensjonale modell

Den første dimensjonen hos Fairclough er *diskurs som tekst*, og tar primært for seg lingvistiske trekk. Tekstanalysen kan inneholde en behandling av både vokabular, grammatikk og tekststruktur. Den andre dimensjonen, *diskurs som diskursiv praksis*, omhandler diskurs som noe som blir produsert, distribuert og konsumert. På dette nivået er begrepene «kraft» (for å beskrive hva teksten har muligheter til å gjøre sosialt), sammenheng (for å beskrive hvordan teksten blir tolket av subjektet og dermed skaper mening) og intertekstualitet (hvordan en tekst er relatert til andre tekster) sentrale momenter. Den tredje dimensjonen, *diskurs som sosial praksis*, henspiller blant annet til sosiale relasjoner som både er og blir lokalisert i diskursene. Når det gjelder både sosial og diskursiv praksis, er kommunikasjonen og interaksjonen i klasserommet hovedfokus. Den sosiale og diskursive praksisen finnes i klasserommet og i undervisningen, eller i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Eksempel på dette kan være turtakingen i et klasserom og hvordan dialogen i klasserommet kan implisere bestemte forhold i relasjonen.

Tekst og diskursiv praksis overlapper hverandre på en slik måte at vi egentlig aldri snakker om en tekst uten at vi refererer til hvor og hvordan teksten er blitt til og hvordan vi fortolker teksten. Fairclough (2002) understreker hvordan alle tre dimensjonene må være med i en fullstendig analyse, men samtidig hvordan diskursanalysen i seg selv ikke er tilstrekkelig for en analyse av den bredere sosiale praksis. Det er derfor en styrke å kunne støtte seg på pedagogisk og sosiologisk teori.

Det sentrale formålet med diskursanalysen er å kartlegge forbindelsene mellom språkbruk og sosial praksis, som blir undersøkt gjennom å analysere de konkrete tilfeller av språkbruk. Både intervjudata, videodata og kvantitative data vil være en tekst, men må forstås som tekst i kontekst. På tekstnivået foregår beskrivelser og tolkning, på det diskursive nivået tolkning og forklaring og med hensyn til sosial og kulturell praksis vektlegges først og fremst forklaringskomponenten. Igjen er det viktig å understreke at dette er en analytisk ramme til bruk i empirisk forskning og hvor vi beveger oss mellom de tre nivåene. Selv om tekstene står sentralt, er hensikten å se diskursiv praksis som en del av den sosiale praksis, og det er viktig å beholde et helhetsorientert perspektiv til kommunikative begivenheter.

3.3.3 Diskursorden

Enhver kommunikatív begivenhet fungerer som en form for sosial praksis som enten reproducerer eller utfordrer en diskursorden (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Dette betyr igjen at en kommunikatív begivenhet både former og formes av den bredere sosiale praksis, og forholdet dem imellom må betegnes som dialektisk. Hva slags diskurser er tilstede i kommunikasjonen i klasserommet? En diskursorden er summen av alle sjangre og diskurser som blir brukt innenfor en sosial institusjon eller domene, og det er først og fremst et system som både former og formes av språkbruk. Diskursordenen utgjør da på mange måter de ressurser som er til rådighet. Samtidig kan denne endres dersom det trekkes på andre diskursordener og sjangre på nye måter.

En diskursorden består av diskurs, sjanger og stil. En diskurs er som vi har beskrevet knyttet til en måte å *representere* noe på. Hva er spesielt? En sjanger kan kort beskrives som en måte å *handle* på og må dermed knyttes til interaksjon, mens stil primært er knyttet til sosial og personlig *identitet*. Både diskurs, sjanger og stil er kategorier på nivået av sosiale praksiser, men de er analytiske kategorier som ikke kan skilles fra hverandre. De står med andre ord i et dialektisk forhold til hverandre, og alle elementene vil trekkes inn i analysen. Diskursorden må følgelig også knyttes til sosiokulturell praksis. Stil er viktig med hensyn til hvordan lærerne og elever forstår egne roller og posisjoner, sjanger henspiller kort sagt til ulike måter å handle på og interaksjonen mellom lærer og elev, diskurs til hvordan relasjonen mellom lærer og elev blir representert på.

Stil er det diskursive aspektet ved måter å være på, eller identiteten vår (Fairclough 2003). Diskurser vil delvis være en del av vår identitet, samtidig som vår stil kan påvirke hvilke diskurser som er tilstede. Stil kan videre knyttes til hvordan vi inntar ulike *subjektposisjoner*. Subjektposisjoner refererer til posisjoner i diskurser, og som individer inntar for å kunne handle og forstå verden ut fra (Nerland 2004). Subjektposisjoner som inntas som lærer vil påvirke hvordan du handler og hvordan praksiser blir iverksatt. I denne sammenheng er det viktig å fokusere på at hvordan du handler har sammenheng med hvem man «er», og på denne måten blir identiteten vår eller rollen vår knyttet til hvordan vi handler.

Sjangerbegrepet er hensiktsmessig og relevant fordi det på mange måter omfatter hele den sosiale virkelighet som blir etablert, består av og utspilles gjennom. Ulike sjangre blir implisitt etablert, formidlet og rekontekstualisert gjennom *den diskursive praksis*. Sjangerbegrepet bygger på typer av konvensjonelle normer for hvordan ulike kommunikative prosjekter skal gjennomføres, normer som etableres gjennom interaksjon og som i neste omgang er med på å forme videre interaksjon, samhandling og kommunikasjon. Dette blir derfor et sentralt begrep i forhold til å undersøke det som skjer i klasserommet. De sosiale virkelighetene er samtidig ofte «tause», dvs at det er uuttalte antakelser som bare vokser. Relatert til prosjektet vil en lærer som oftest ha et stort arsenal av «taus» kunnskap om målsetninger og også midler ved hans eller hennes kommunikasjon og samhandling med elevene. Svennenig (2001) sier at «de fleste sjangerkonvensjoner læres gjennom praksis, og mange av dem blir aldri gjort eksplisitte for deltakerne selv». Dette er et sannsynlig tilfelle for svært mange lærere med hensyn til deres undervisningspraksis. Samtidig er kunnskap om dette svært viktig. Dersom anvendelsen av sjangre er vellykket, blir mottakeren bevisst på situasjonen og bekrefter derfor felles forestillinger om hva situasjonen krever og handler om. I undervisningssituasjonen vil dette handle om hvordan kunnskap formidles og det å skape rom for læring hos elevene. Dette er av interesse i prosjektet, ved at vi kan få mer kunnskap om hva som kjennetegner kommunikasjon og interaksjon som styrker relasjonen mellom lærer og elev og handlinger som kan bidra til å øke elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

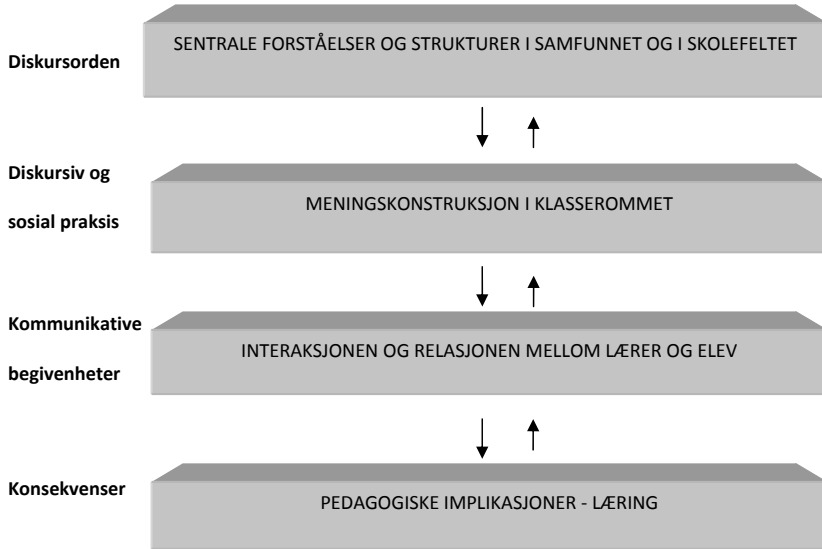
Kort oppsummert kan vi si at diskursen på mange måter blir «kunngjort» i sjangeren og at diskursen blir realisert i stil. Relatert til prosjektet er *kommunikasjonen* i klasserommet den diskursive praksis og den sosiale praksis, og en diskurs kan sies å være et mer abstrakt nivå av sosiale praksiser. I denne sammenheng er det viktig å påpeke hvordan relasjonen mellom sosial praksis og diskurs må sees som dialektisk. Både en overvurdering av hvor sosiale determinerende en diskurs kan være og hvor sosialt konstruerende den vil kunne være, er fallgruver som bør unngås. I første tilfelle blir diskurs bare en avspeiling av en dypere sosial virkelighet, i det andre tilfelle ses diskurs som selve kilden til det sosiale.

Et eksempel er skolen som institusjon. Diskursordenen vi befinner oss i kan defineres som *skolefeltet*. Undervisning oppstår ikke av ideenes frie flyt hos enkeltmennesket, men er også fast forankret i institusjoner og praksiser. Samtidig vil en overdriving av denne posisjonen føre over i en oppfatning av at den sosiale praksisen framstår som låste strukturer og rammer. Diskurs som konstituerende, det vil si hvordan ideer, handlinger og prosesser påvirker og former forståelser og praksis, er derfor et viktig og nødvendig korrektiv til forståelser av diskurs som konstituert. I denne studien forstås dermed diskursene som opererer innenfor skolefeltet som både påvirket av det vi kan beskrive som sosiale strukturer, og som forståelser vi kan påvirke og som dermed kan være med å forandre de sosiale strukturene.

3.3.4 Diskursanalysen

Enhver analyse av diskurs skal inneholde analyse av en kommunikativ begivenhet og av diskursordenen. Den kommunikative begivenheten vil i denne studien være analyse av interaksjon i klasserommet, av et lærerintervju eller av en spørreundersøkelse, og foregår på nivåene tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Det er mange kommunikative begivenheter som vil analyseres i denne studien, og på de ulike nivåene. Det er med andre ord interaksjonen og kommunikasjonen som er hovedfokus for analysen og som representerer det Fairclough (2003, 2008) beskriver som diskursiv og sosial praksis. I den diskursive og sosiale praksisen står undervisningen helt sentralt.

Feltet som undersøkes kan knyttes til et diskursivt felt rundt elevenes læringsmiljøer (Wiese 2007), et felt som dekker nivåene fra de konstruksjonene som foregår i den enkelte elev og de sosiale strukturene og forståelsene som påvirker skolefeltet. For å synliggjøre hvordan dette diskursive feltet analyseres, og hvordan diskursanalytiske begreper er relatert til hverandre, forsøkes dette formidlet i følgende modell:



Figur 3.2: Modell over analysenivåene i studien

Diskursordenen er summen av diskurser og sjangre som befinner seg innenfor skolefeltet som helhet. Skolefeltet vil være diskursordenen, og innenfor skolefeltet finnes sentrale forståelser på den samfunnsmessige arenaen. Slike sentrale forståelser kan blant annet knyttes til mer overordnede perspektiver rundt kunnskapssamfunnet og allmenndannelse, til mer spesifikke forståelser rundt lærerrollen og lærerprofesjonalitet, og relatert til barne- og ungdomkultur. Diskursordenen påvirker den meningskonstruksjonen som skjer i klasserommet, på samme måte som de kommunikative begivenhetene påvirker meningskonstruksjonen hos elever og lærere. Den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet vil påvirke de rommene som skapes for elevenes læring, som igjen vil påvirke interaksjon og de relasjonelle forholdene i elevenes læringsmiljø. Det er med andre ord et dialektisk forhold mellom de ulike nivåene i det diskursive feltet, og som gjensidig vil påvirke hverandre. Modellen viser videre hvordan det kan være stor avstand mellom sentrale forståelser i samfunnet og den læring som foregår hos elevene, aspekter som Goodlad (1979) for øvrig belyser gjennom beskrivelser av fem ulike læreplannivåer.

4. METODISKE BETRAKTNINGER

Prosjektet kan beskrives som en casestudie (Yin 1994, Merriam 1998), og i denne casestudien vil diskursanalyse bli brukt som praktisk analysemetode (Fairclough 1992, 2008). Problemstillingene i studien er fokusert rundt hvordan relasjonen mellom lærer og elev er noe som blir sosialt og kulturelt konstituert, og det teoretiske perspektivet er relatert rundt forståelsen av interaksjonen i klasserommet som diskursiv. Diskursanalysen inneholder imidlertid både teoretiske og metodiske perspektiver, og det er vanskelig å skille disse fra hverandre. Dette kapitlet vil fokusere på innsamling av datamateriale og metodiske betraktninger rundt gjennomføring og analyse.

Forskningsdesignet i studien er knyttet til bruk av både kvantitative og kvalitative metoder og vil dermed være preget av metodetriangulering der dataene utfyller hverandre (Hammersley og Atkinson 1991). En kombinasjon av forskningsmetoder fører til at disse blir sett på som komplementære, og sannsynligheten for å komme frem til resultater med høyere validitet og reliabilitet vil være større når kvantitative og kvalitative data utfyller hverandre (Kalleberg 1996). Valg av forskningsmetoder bør gjøres ut fra forskningens formål, i dette tilfellet å få større kunnskap om og forståelse for relasjonen mellom lærer og elev. Studier av sosial interaksjon impliserer at kvalitative empiriske forskningsmetoder er velegnede, og i dette prosjektet er videoobservasjon og intervju valgt som tilnærminger. I tillegg til den kvalitative datainnhenting vil tilgjengelig kvantitativt datamateriale fra LP-modellens kartleggingsundersøkelse i 2006–2008 både på området relasjon elev–lærer og også andre aktuelle områder bli benyttet.

Den pluralistiske metodetilnærmingen skisseres i tabellen nedenfor. Den første hovedproblemstillingen er konkretisert ved hjelp av tre deskriptive underproblemstillinger. En diskursanalyse av intervjuene og av videoopptakene vil kunne gi en analyse av ulike diskurser og praksiser som er tilstede i klasserommet og av relasjonen mellom lærer og elev. Kvantitativt materiale fra LP-modellens kartleggingsundersøkelse på området elev–lærer relasjonen vil gi informasjon om elevperspektivet spesielt. Slik kan analysen belyse forskjeller og variasjoner i relasjonene som er analysert i intervjuene og i videoopptakene. De tre deskriptive underproblemstillingene strukturerer i stor grad casekapitlene.

Den andre hovedproblemstillingen er analytisk orientert og retter seg mot prosjektets praktiske siktemål.

Tema / forskningsspørsmål	Datamateriale og analysemetode
Hva kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan kan denne forstås?	Metodisk pluralisme / triangulering / flerperspektivanalyse
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forstår læreren relasjonen til elevene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskursanalyse av transkriberte intervjuer av lærere
<ul style="list-style-type: none"> • Hva kjennetegner lærerens sosiale praksis i klasserommet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskursanalyse av transkriberte sekvenser av interaksjon i klasserommet (videodata)
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vurderer elevene relasjonen elev–lærer i klasserommet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Survey på fokusområdet elev–lærer relasjon
Hva kan være pedagogiske implikasjoner med hensyn til elevenes læring?	Metodisk pluralisme / triangulering / flerperspektivanalyse

Tabell 4.1: Skjematisk oversikt over forskningsspørsmål, datamateriale og analysemetode

4.1 Casestudie

Relasjonen mellom lærer og elev kan ikke sees som et avgrenset enkeltfenomen, og casestudier er velegnet for å studere komplekse fenomener (Yin 1994, Merriam 1998). Det er videre viktig i denne studien å studere relasjonen mellom lærer og elev i den lokale kontekst og å få fram ulike forståelser og opplevelser innenfor «det virkelige livs rammer» (Kruuse 1996). Dette gjør det også aktuelt å velge casestudie som forskningsde-

sign. En kvalitativ casestudie er definert som en undersøkelse av et «bundet system», det vil si et system som er begrenset både i forhold til tid og sted (Postholm 2004). Et case er begrenset på den måten at det belyser et sosialt fenomen, her relasjonen mellom lærer og elever. Da hendelsene som blir studert har et materiale som er innsamlet over en forholdsvis kort tidsperiode, i motsetning til hva som er vanlig i etnografiske studier², vil casestudie være en bedre ramme for dette prosjektet, selv om studien også benytter seg av etnografiske metoder som intervju og observasjon.

Datamaterialet i en casestudie kan være både kvalitativt og kvantitativt, noe som er aktuelt i denne studien. Videre gir et slikt design mulighet for å belyse relasjonen mellom lærer og elev fra ulike perspektiver og informasjonskilder. Gjennom trianguleringen av datamaterialet kan en casestudie bidra til å klargjøre sammenhenger og danne et mer helhetlig bilde av lærerens praksis i klasserommet. Casestudien gjennomføres ved å studere et fenomen i fire klasserom, eller det som kan beskrives som sub-units innenfor caset (Creswell 2007). Dersom et fenomen studeres i flere kontekster, kan casestudiet beskrives som sammensatt (embedded). Dette casedesignet vurderes som relativt sterkt i forskningsammenheng (Yin 1994).

Til slutt er det viktig å plassere prosjektet innenfor rammen av klasseromsforskning. Det sentrale i klasseromsforskningen vil være en orientering mot praksis, og hvor forskeren forsøker å beskrive, forstå og analysere det som skjer i den undervisnings- og læringssituasjonen (Dahl og Midtbø 2005). Bjørndal (2004) beskriver hvordan klasseromsforskere kontinuerlig bør spørre hvordan man best mulig kan synliggjøre mønstre i klasseromsinteraksjon, og han hevder at metodisk pluralisme er en egnet og fruktbar tilnærming i denne type studier. Klasseromsforskningen har i all hovedsak sluttet seg til den metodiske pluralismen i prinsipp, men fortsatt er en-metode-tilnærmingen ofte mest fremtredende (Cohen og Manion 1997). Med hensyn til at dette prosjektet belyser en forholdsvis kompleks form for klasseromsinteraksjon, vil metodetriangulering være et viktig prinsipp.

² Også etnografiske studier benytter seg gjerne av en rekke datainnsamlingsstrategier (Klette 1994).

4.2 Kvalitative data

Det kvalitative datamaterialet i prosjektet inkluderer intervju av fem lærere og klasseromsobservasjoner fra fire klasserom ved hjelp av video.

4.2.1 Utvalg

Fire klasserom på 7. trinn er valgt ut fra skoler som deltar i LP-modellens³ kartleggingsundersøkelse. Videre deltar kontaktlærerne i de fire klassene. På grunn av at den ene klassen (case C) har to kontaktlærere, er totalt fem lærere med i studien. Videre har det kvantitative datamaterialet i case D vært for ufullstendig til å bli inkludert i studien, og elevenes vurderinger er derfor utelatt i dette caset. Utvalget av de fire klasserommene kan beskrives som tilfeldig, men ut fra prinsippet om variasjon. Det har ikke blitt foretatt statistiske analyser, men det har vært ønskelig å finne representativitet med hensyn til urbaniseringsgrad og skolestørrelse. Utvalget har en byskole, en skole i et tettbebygd og sentralt beliggende område og to skoler i rurale områder. Dette impliserer at selv om materialet er for lite til å kunne generalisere utover de fire klasserommene, vil det kunne beskrives noe utover det konkrete gjennom at utvalget dekker en viss bredde.

Vi som forskere har ikke selv vært til stede i situasjonen eller har hatt kontakt med personene som er involvert, og vår rolle blir i dette prosjektet som rene observatører. Vi var ikke selv til stede ved intervjuene og observasjonene, noe som både kan sees som en svakhet og en styrke. Vi vil ikke kunne dra fordel av det å ha vært tilstede i klasserommene og den tilleggsinformasjonen som konteksten kunne ha gitt, samtidig som vi nå i større grad kan se på datamaterialet som informasjon og utsagn i større grad som tilgang til «facts» om temaet (Silverman 2006). Samtidig har

3 LP-modellen er en pedagogisk analysemodell der resultatene baserer seg på forskning, med bakgrunn i forståelsen av læringsmiljøets betydning for elevenes sosiale og faglige læring. LP-modellen ble prøvd ut ved 14 skoler i 3 kommuner i Norge fra 2002–2005. Utviklingsprosjektet ble ledet av Lillegården kompetansesenter og NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) evaluerte prosjektet. Etter pilotprosjektet var det i 2006 rundt 100 skoler som startet opp med LP-modellen. Videre har nye skoler startet opp hver høst, og høsten 2009 er ca 200 skoler involvert (www.hihm.no).

vi som forskere en førforståelse med oss inn i arbeidet. Denne kulturelle kompetansen er viktig og blir i denne sammenheng sett på som positiv, samtidig som det er nødvendig å innta en kritisk tilnærming til egen analyse (Neumann 2001).

4.2.2 Intervjudata

Kontaktlærerne i de fire klassene ble intervjuet i etterkant av videoobservasjonene. Intervjuene hadde til hensikt å få fram utdypende informasjon og beskrivelser av lærernes forståelse av relasjonen til elevene og også undervisningspraksis. Samtidig gir intervjuene tilleggsopplysninger av verdi, spesielt med hensyn til introspeksjon og hvordan lærerne begrunner sine meningskonstruksjoner rundt relasjonen mellom lærer og elev. Selviakttakelser er blant annet interessante med hensyn til drøftingen av variasjoner og forskjeller. Hvordan opplever lærerne selv det som foregår i klasserommet? Intervjuene er således viktige for å få en forståelse av hvorfor lærerne kommuniserer og samhandler som de gjør i klasserommet. Klette (2003) beskriver hvordan intervjudata er av spesiell interesse når en er ute etter ulike former for menings- og interaksjonsnivå.

Det ble benyttet en semistrukturert intervjuguide tilpasset forskerspørsmålene. Samtidig var guiden utformet med et formål om en relativt åpen samtale, og med utgangspunkt i observasjonsmaterialet fra klasserommet. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert til tekst i etterkant. Dette gir således grunnlag for å finne og analysere mønstre i materialet (Kvale 1997). Fokuset i intervjuene var først og fremst rettet mot lærernes opplevelser og forståelser av relasjonen, undervisningspraksis og interaksjonen med elever i klasserommet.

4.2.3 Videodata

Videodata har som formål å registrere adferd, i betydningen hva informantene foretar seg. Både Bae (1994), Klette (1998) og Vedeler (2000) hevder at video er et uvurderlig hjelpemiddel når det gjelder å fange opp detaljer og få med seg det som skjer raskt, for eksempel interaksjonssituasjoner. En ulempe kan være den store datamengden man får ved videoobservasjon. Den store datamengden som har vært tilgjengelig i dette

prosjektet har gjort det nødvendig å ta noen valg for å kunne «finne fokuset» (Klette 1998). Analyse og tolkning av videodata impliserer videre at vi legger betydning i observasjonene som gjøres. For å gjennomføre en kvalitativ analyse av videodata er det med andre ord nødvendig å finne et presist språk og begrepsapparat for å beskrive det man ser (Vedeler 2000). Diskursanalytiske verktøy tas i bruk både på tekstnivå og i analysen av diskursiv praksis.

Videobservasjonene i sin helhet dekker undervisningstimer gjennom en hel skoleuke. På grunn av tekniske forhold ved videoopptakene har om lag halvparten av opptakene ikke vært gjenstand for nærmere analyse. Etter en vurdering av hele videomaterialet, ble mellom 2 og 5 timer fra hver skole ble overført til videoanalyseprogrammet Transana for nærmere analyse. Her har enkelte sekvenser blitt transkribert og analysert med diskursanalytiske redskaper. Transkripsjonene anses å være representative for mønstrene i interaksjonen mellom lærer og elev i det enkelte klasserom.

4.3 Kvantitative data

Det er kvantitativt datamateriale fra LP-undersøkelsen (Nordahl og Sunnevåg 2008) som blir benyttet i dette prosjektet. På spørreskjemaet har elevene vurdert 15 utsagn knyttet til deres relasjon til lærer. Det primære fokus i alle spørsmålene er rettet mot hvordan elevene opplever lærerens samhandling, interaksjon og kommunikasjon. I tillegg benyttes også kvantitative data fra andre faktorer i LP-data, noe som vil gi et mer utfyllende bilde av hvordan elever og lærere vurderer sentrale forhold ved læringsmiljøet på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Området undervisning er viktig for å få elevenes vurdering av lærerens undervisningspraksis. Til slutt har vi sett på kontaktlærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, samt sosiale kompetanse.

4.3.1 Utvalg

Utvalget i LP-kartleggingsundersøkelsen er alle elever fra 5. til og med 10. klasstrinn ved 84 skoler som arbeider med LP-modellen. Disse 84 skolene er fordelt på 13 fylker i Norge. 51 av skolene er skoler i kommuner der alle skolene i kommunen deltar i LP-prosjektet. Det betyr at flertallet av skolene i materialet ikke kan være spesielt utviklingsorienterte eller på annen måte skille spesielt ut fra andre grunnskoler. Det er en jevn spredning i små og store skoler med fra 20 til 800 elever, skoler fra by- og landkommuner er jevnt representert, andel elever som mottar spesialundervisning er som landsgjennomsnittet, andel minoritetsspråklige elever er som landsnittet og det finnes også skoler med egne forsterkede avdelinger for elever med store funksjonshemminger. Dette betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskoler. Videre er alle elever med i LP-kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler (Kjærnsli et al. 2007, Nordahl et al 2009). Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget på 84 skoler og de analyser som presenteres ikke skulle være representativt for norske grunnskoler. Svarprosenten i forhold til elever er avhengig av hvor mange foreldre som har gitt skriftlig samtykke til at deres barn kan være med i undersøkelsen, og at elevene faktisk har gjennomført undersøkelsen. Lærerne har også gitt samtykke til å være med i undersøkelsen, og det er understreket at deltagelse er frivillig. I tabellen nedenfor er utvalgene og svarprosent gjengitt:

	Totalutvalg	Samtykke og besvart	Svarprosent
Elever på barnetrinnet	6647	5305	79,8 %
Elever på ungdomstrinnet	5350	4125	77,1 %
Sum	11997	9430	78,6 %

Tabell 4.2: Svarprosent i LP-kartleggingen

Denne svarprosenten er relativt tilfredsstillende, men kunne med fordel vært noe høyere. Dette skyldes primært at forskerne ikke fikk tillatelse fra Datatilsynet til å purre på samtykkeerklæringer fra foreldre.

4.3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til alle elever som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen. Videre har alle lærere også gitt et samtykke til å svare på de ulike spørsmålene. Kartleggingsundersøkelsen er i sin helhet gjennomført som en nettbasert undersøkelse. Dette har skjedd ved at alle elever og lærere har fått et brukernavn og passord som de har anvendt for å komme inn på det aktuelle nettstedet. Deretter har de fylt ut spørreskjemaene hver for seg. Det har ikke vært mulig for andre å gå inn på nettstedet for å se hva hver enkelt har svart. Den tekniske løsningen for dette opplegget er det Conexus som har stått for. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført i perioden april og mai 2008.

4.3.3 Framstilling av resultatene

På alle faktorer og sumskårer er det lagt inn beregninger som gjør at gjennomsnittskåren alltid er 500 poeng. Videre er et 1 standardavvik lik 100 poeng. Det vil si om en klasse skårer 400 poeng på en faktor eller sumskåre (for eksempel struktur i undervisningen) så betyr det at den skårer 100 poeng eller ett standardavvik dårligere enn gjennomsnittet. Beregningen for en klasse sin skåre er gjort på følgende måte (her brukes et eksempel):

Gjennomsnittlig skåre for alle skoler: 32,00

Klasse A sin reelle skåre: 33,50

Standardavvik (landssnitt): 4,50

Differanse klassens skåre – landsnitt = $33,50 - 32,00 = 1,50$

Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = $1,50/4,50 = 0,33$

Klassens skåre i 500 poeng = $500 + (0,33 * 100) = 500 + 33 = 533$ poeng

Denne type beregninger er gjort for hver enkelt skole innen alle de aktuelle variabelområdene. I undersøkelsen er elevenes vurderinger presentert i denne 500-poengsskalaen.

4.4 Validitet

Metodetriangulering er et sentralt aspekt med hensyn til validitetsspørsmålet (Guba og Lincoln 1985), og i dette prosjektet innebærer det triangulering både av data, teori og forskere. Bruk av både videoobservasjoner, intervjuer og kvantitative data gir et godt utgangspunkt for dette, og møter slik også kritikken som blir ført mot at intervjudata ofte blir brukt uten eller i stedet for observasjon av faktisk handling (Silverman 2001). Merriam (1994) påpeker at både metodetriangulering og «peer examination», det vil si tilbakemeldinger på funn fra andre, er to sentrale strategier for å øke indre validitet i en casestudie. «Peer examination» har blitt benyttet både i oppstartsfasen og underveis i analyse- og skriveprosessen.

Winther Jørgensen og Phillips (1999) beskriver hvordan «sammenheng» er en måte å vurdere om en diskursanalyse er gyldig, det vil si hvordan diskursanalytiske begreper og analytiske påstander er i overensstemmelse. Sammenheng og konsistens vektlegges også av Guba og Lincoln (1985), og operasjonaliseringen av diskursanalysens begreper blir derfor viktig. Videre er det viktig å gjøre analysene gjennomskjellige ved å inneholde fylldige og «tykke» beskrivelser, med både representative eksempler og detaljerte redegjørelser av fortolkningen (Merriam, 1994; Winther Jørgensen og Phillips, 1999). En annen måte å vurdere gyldighet på, er å vurdere analysenes fruktbarhet, det vil si hvordan analyserammen evner å forklare og også skape nye forklaringer (Potter og Wetherell, 1987). I dette perspektivet forstås validitet som at en studie er valid når den kan føre eller fører til endring av praksis (Merriam 1994), en forståelse som er relevant for studier som også har et praktisk siktemål.

Ytre validitet angår i hvilken grad funnene i studien kan generaliseres utover det aktuelle materialet (Lund, 2002), men kan i liten grad diskuteres dersom den indre validiteten ikke er god (Guba og Lincoln, 1985). Det er derfor fokuset på studiens troverdighet med hensyn til «virkeligheten» som er det sentrale. Spørsmålet om man kan generalisere i kvalitative studier er derfor mindre aktuelt i dette forskningsdesignet, men Yin (1994) beskriver hvordan en strategi for å øke ytre validiteten nettopp er å studere samme fenomen i mange case. «Naturalistic generalizations»

(Stake 1995) er imidlertid en aktuell forståelse. Dersom det gis fyldige og tykke beskrivelser av caset, kan andre lærere kjenne seg igjen og gjøres bedre i stand til å forstå og forklare egen praksis og egne forståelser. I studien har vi vektlagt å gi nettopp fyldige beskrivelser av de enkelte casene, og på denne måten kan også funnene overføres til en annen kontekst som ligner (Stake 1978).

Silverman uttaler at en «gold standard» for kvalitativ forskning krever bekreftende svar på følgende to spørsmål: «Have the researchers demonstrated successfully that we should believe them? And does the research problem tackled have theoretical and/or practical significance?» (Silverman 2001:189). I analysen av relasjonen mellom lærer og elev anses de diskursanalytiske verktøyene å ha potensiale til å kunne vise fram refleksivitet og å åpne opp for nye forståelser av fenomenet. Uten disse verktøyene ville en lesing av de samme tekstene blitt overfladisk og tilfeldig. Dette er ikke minst viktig i forhold til at vi alltid har med oss en førforståelse inn i arbeidet. Refleksivitet rundt egen rolle i forskningsprosessen vil derfor være med på å styrke validiteten i studien. Neumann (2001) legger vekt på viktigheten av forskerens kulturelle kompetanse i arbeidet med en analyse, men samtidig beskriver han hvor nødvendig en kritisk tilnærming til egen analyse vil være. I denne studien har vi ikke vært med i datainnsamlingen, og er således i mindre grad preget av konteksten. Den praktiske kjennskapen til skolehverdagen og læreryrket som forskerne har blir imidlertid sett på som en styrke i denne sammenheng, forutsatt et kritisk blikk på egne tolkninger og en åpenhet for ulike forståelser.

4.5 Gjennomføring av analysen

Mens mange diskursanalyser analyserer dokumenter som har blitt til uavhengig av forskningsprosessen, har tekstene som skal analyseres i denne studien blitt til gjennom selve forskningsprosessen. Det er mange argumenter for at kvalitative intervju og videoobservasjon kan analyseres som diskurs. Når vi skal studere hva som kjennetegner kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærer og elev, kan dette på mange måter beskrives som en hverdagslivsdiskurs. Slike hverdagslivsdiskurser kan vi først

studere når vi har tekster som skapes gjennom nettopp observasjoner og intervjuer. Slik sett kan vi si at diskursivt materiale må produseres. Et eksempel på dette vil være hvordan intervjuer kan synliggjøre meninger, begrepsforståelser og vurderinger som ikke vil kunne vises i observasjonene og omvendt. I intervjuer kan vi derfor også få tilgang til informasjon som vi ikke kan få adgang til på annet vis, men det er viktig å fremheve at diskurs sees på som et analytisk grep (Winther Jørgensen og Phillips 1999), og på denne måten danner en slags ramme for studien.

Intervjuene

Ved å bruke en diskursanalytisk strategi på intervjuene kan det analyseres hvilke identifikasjonsmønstre som synes å være dominerende hos lærerne. Siden intervjuguiden er relativt ustrukturert, har det vært viktig å ivareta den eksplorerende tilnærmingen gjennom å «la materialet selv få tale». Det vil være sentralt å forsøke å få tak i informantenes egne opplevelser og slik undersøke hvordan lærerne forstår relasjonen til elevene. Intervjuene gir ingen direkte tilgang til undervisningspraksisen (Nerland 2004), men tilnærmingen anses som velegnet med hensyn til å fange opp dimensjoner som kan virke konstituerende på praksisen.

Intervjuene ble analysert på *tekstnivå*, og med hensyn til de tre menings-systemene i språket; språkets identitetsfunksjon, relasjonsfunksjon og ideasjonelle funksjon. Alle intervjuene ble analysert med henblikk på lærerens subjektposisjon, på hvilke handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis og til slutt hvilke forståelser rundt relasjonene til elevene som synes å være framtreddende i tekstene. Verktøyene ordvalg og modalitet anvendes. Ordvalg kan gi innblikk i ulike måter å forstå relasjoner og identiteter på (Fairclough 1992), og med modalitet⁴ mener Fairclough blant annet hvordan engasjement, tryggheten og sikkerheten i teksten kan undersøkes. Relasjonen mellom lærer og elev kan knyttes til å være ett uttrykk for ulike subjektposisjoner og ulike virkelighetsforståelser. Hvordan forstår læreren relasjonen til elevene? Analysen av klasseromsinteraksjon og hvordan relasjonen kommer til uttrykk i utøvelsen

4 Modalitet forteller noe om forholdet mellom den som sier noe og det som sies. Modale ord kan uttrykke for eksempel usikkerhet, antakelser etc og de kan brukes til å få fram perspektiver, holdninger, modifiseringer, reservasjoner etc. Modale verb og adverb kalles også «dempere» og «forsterkere» (folk.uio.no)

av egen praksis i klasserommet, vil i denne sammenheng kunne virke korrigerende med hensyn til hvordan intervjudata og observasjonsdata eventuelt motsier seg.

Tabellene nedenfor viser hvordan analysen av intervjuene gjennomføres:

TEKSTNIVA			
Utgangspunkt:	Transkripsjon av intervju		
Handler om:	Språkets identitets-funksjon	Språkets relasjons-funksjon	Språkets ideasjonelle funksjon
Undersøkel-sesområder:	Lærerens subjekt-posisjoner	Handlinger som vekt-legges i egen undervisningspraksis	Fremtredende relasjonsforståelser
Fokus:	Ordvalg og modalitet	Ordvalg og modalitet	Ordvalg og modalitet

Tabell 4.3: Analyse av lærernes subjektposisjoner på tekstnivå

Videoobservasjonene

Dyrberg, Hansen og Torfing (2000) beskriver hvordan det er å anbefale en kombinasjon mellom observasjonsstudier og intervju. På denne måten får observasjonsstudiene karakter av kontroll med lærernes utsagn i intervjuene. Har lærerne gitt beskrivelser som vi kan kjenne igjen i deres praksis i klasserommet? Hva kjennetegner lærerens sosiale praksis i klasserommet? Observasjonsstudier vil bringe oss et skritt nærmere et innblikk i praksis enn hva intervjuene er i stand til (Dyrberg, Hansen og Torfing 2000). Observasjonsstudier gir oss også mulighet til å analysere ikke-språklige elementer som kroppsspråk. De diskursanalytiske verkøyene er videre sentrale med hensyn til analysen av videomaterialet.

De transkriberte sekvensene vurderes å være representative for det enkelte klasserom. Videre har det blitt vektlagt å finne det relevante med hensyn til forskningsspørsmålene (Winther Jørgensen og Phillips 1999), og utvalg av undervisningssekvenser som inneholder dialog mellom lærer og elever har derfor vært helt sentralt. I analysen av transkripsjonene kan også en diskursanalytisk tilnærming motvirke en mer overfladisk les-

ning av dialogen. Hensikten med å ta i bruk mer avanserte analyseverktøy er å bli i stand til å komme fram til nye erkjennelser og andre funn enn hva som kanskje ville blitt gjort med en mer overfladisk tekstlesning (Ryghaug 2002). Tabellene nedenfor viser hvordan analysen av klasseromsinteraksjonen (videoobservasjonene) gjennomføres:

TEKSTNIVÅ			
Utgangspunkt:	Transkripsjon av interaksjon i klasserommet		
Handler om:	Tekstlige trekk ved kommunikasjonen	Tale, blanding av det språklige og det visuelle	
Undersøkel-sesområder:	Interaksjonskontroll	Modalitet	Ethos
Fokus:	Hvem som kontrollerer interaksjonen	Ulike grader av tilslutning til egne utsagn	Kroppsspråk

Tabell 4.4: Analyse av klasseromsinteraksjon og undervisningspraksis på tekstnivå

Diskursiv praksis			
Utgangspunkt:	Transkripsjon av kommunikasjon og interaksjon i klasserommet		
Handler om:	Hvordan det skapes muligheter og rom for læring	Produksjon og konsumering av tekst-interaksjonen lærer-elev	
Undersøkel-sesområder:	Styrke (force)	Sammenheng (coherence)	Intertekstualitet
Fokus:	Hvordan teksten direkte eller indirekte søker å påvirke handling	Hvordan mottaker gis mulighet til å skape sammenheng og mening i det som formidles	Hvordan interaksjonen og dialogen henviser til andre hendelser

Tabell 4.5: Analyse av klasseromsinteraksjon og undervisningspraksis på nivået av diskursiv praksis

Elevvurderingene

Det kvantitative materialet fra LP-kartleggingen gir viktig informasjon om elevperspektivet og også eventuelle variasjoner og forskjeller i materialet. Elevsvarene vil i et diskursperspektiv kunne sees som en resepsjonsundersøkelse, det vil si at vi ønsker å finne ut hvordan «mottakerne», elevene, mottar og fortolker tekstene, det vil si interaksjonen og kommunikasjonen som foregår i klasserommene. Det er ikke så ofte dette gjøres i diskursanalyser, men det anses som en styrke (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Analyse av det kvantitative datamaterialet gir viktig informasjon når det gjelder den diskursive praksisen som foregår i klasserommet og hvordan elevene konstruerer relasjonen til læreren.

Elevvurderingene er knyttet til den enkelte kontaktlærer og foretatt på klassenivå, det vil si at det er lærerne i casene elevene har vurdert.

Triangulering

Det er viktig å understreke at vekslingen og trianguleringen mellom datamaterialet er helt sentralt for å få en dypere forståelse i det enkelte case. Analyseprosessen har vært sirkulær på den måten at intervjudata, videodata og kvantitative data hver for seg har generert innsikt som har ført til nye forståelser og perspektiver. Unntaket er case D, der det kvantitative datamaterialet har vært begrenset og ikke blir gjengitt i sin helhet som i de andre casene. Vi vil likevel beskrive noen tendenser i dette materialet. Arbeidet har vært dynamisk og preget av hermeneutisk arbeidsmåte, med en stadig vekselvirkning mellom helhet og del. Det diskursteoretiske perspektivet danner den metodisk-analytiske rammen for studien. Diskursanalytiske begreper vil brukes, men det er tilstrebet å bruke hverdagsbegreper parallelt med disse for å motvirke at praksisene vi omtaler framstår som abstrakte størrelser.

5. CASE A

Kari arbeider som kontaktlærer på 7. trinn ved en middels stor barneskole i et tettbebygd strøk på det sentrale østlandsområdet. Intervjuet ble gjennomført høsten 2008, og i forbindelse med videoobservasjon fra Karis klasserom. Kartleggingen i den kvantitative undersøkelsen ble foretatt våren 2008.

5.1 Forståelse av relasjonen til elevene

Fokuset rettes mot første problemstilling og hvilke forståelser som er framtredd hos Kari, både når det gjelder relasjonen til elevene og også sin egen undervisningspraksis.

5.1.1 Lærerrolle og identitet (subjektposisjoner)

På tekstenivå kan Karis forståelse av sin rolle som lærer knyttes til begrepene *kunnskapsformidler* og *veileder*. Kari vektlegger det faglige arbeidet i stor grad gjennom intervjuet, hvor hun legger vekt på stille forventinger til elevene og å gi gode tilbakemeldinger til elevene. Denne kommunikasjonen går begge veier;

Jeg – ja, jeg kan ikke utvikle meg uten å få tilbakemelding.

Kari formidler at refleksjon rundt praksis er viktig for henne, og en slik refleksjon kjennetegner også teksten. Hun gir mange eksempler fra egen praksis og reflekterer og diskuterer rundt valg hun tar. Kari stiller også

spørsmål til intervjueren om hva hun synes om hvordan hun gir tilbakemeldinger til elevene. En slik grad av refleksjon kan knyttes til at hun viser seriositet og profesjonalitet.

Kari formidler at hun hadde bestemt seg tidlig for å bli lærer, og at andre i nær familie også var lærere. Hun knytter i stor grad sin lærerpraksis til glede og utfordringer hun finner ved å være i klasserommet sammen med elevene.

Og den gleder altså – ja, den gleden og de utfordringene som DET har gitt meg – det har ikke gitt meg høyere lønn, men det har gitt meg mye sånn – Jeg er blitt rik – jeg føler at jeg er rik som menneske.

Hennes beskrivelser rundt lærerrollen synes å kunne knyttes til begrepene autentisk og profesjonell. Kari beskriver at hun lykkes med klassene sine, hun overtar vanskelige klasser og reflekterer over egen praksis. Tryggheten i lærerrollen forsterkes også av at det er relativt liten grad av modalitet⁵ i språket. Lite bruk av modifierende uttrykk kan gi et inntrykk av en sikkerhet og trygghet i rollen som lærer. Dette uttrykker også Kari selv:

Men jeg – ja – jeg er veldig trygg.

En operasjonalisering av identitetsbegrepet kan være å si at individer plasserer seg selv i ulike sosiale posisjoner, eller i subjektposisjoner. Det vil være mange subjektposisjoner til rådighet for den enkelte lærer. Noen av disse posisjonene vil oppleves som komplementære, andre som motsetningsfylte (Fairclough 2008). Kari synes å ta en subjektposisjon som kunnskapsformidler og veileder først, som en omsorgsperson deretter.

I denne sammenheng formidler hun også hvordan hun vil være en ansvarsfull leder og kan fremstå som mer autoritær når hun føler hun må være det. Dette kan tolkes som et uttrykk for at hun ønsker å fremstå som en tydelig klasseleder. Både kunnskapsformidling og læring, klasseledelse

⁵ Modale ord kan uttrykke for eksempel usikkerhet, antakelser etc og de kan brukes til å få fram perspektiver, holdninger, modifieringer, reservasjoner etc.

og omsorg til elevene fremstår som elementer i en diskursorden som vi finner i lærernes forståelser av egen rolle. Elementer i en slik diskursorden kan være klart avgrensede eller de kan være utydelige (Fairclough 2008), og sistnevnte vil være tilfelle innenfor rollen som lærer. Vektleggingen og artikuleringen av forholdet mellom disse elementene blir derimot interessant, og hos Kari synes elevenes læringsprosesser å være mer uttalt.

5.1.2 Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis

Kari snakker mye om sine egne handlinger og sin egen konkrete praksis i klasserommet. Hun vektlegger læringsarbeidet i stor grad gjennom intervjuet, og er blant annet opptatt av tilbakemeldingene elevene får fra henne.

(...) ikke avfeie et «galt» svar – at ungene sitter igjen og føler at de er mislykket, men at jeg godt kan være ærlig å si at – til dem at dette kunne du ha gjort bedre. Altså liksom ikke rose bare for å rose – Men at du skal vite hvor du står.

Når det gjelder forventninger til elevene, og elevenes forventninger til seg selv, gir hun eksempler på hvordan hun snakker om dette både med den enkelte elev, i klassen og med foreldrene på konferansetimen.

Og da lar jeg alltid de få komme med sine først (...) Både foreldre og barn. Og at – jeg bruker gjerne, for at jeg skal kunne være en best mulig lærer for DEG eller overfor din sønn eller datter, så må jeg vite litt om hva jeg kan gjøre bedre. Eller er det noe jeg kan jobbe mer med.

Kari beskriver hvordan hun stiller krav til elevene, men gir mye positiv oppmerksomhet. Hun snakker om viktigheten av å fange elevenes oppmerksomhet, å holde elevenes fokus på læring og ikke la seg «lede bort». Kari formidler at hun synes det er positivt at man er resultatorientert i skolen, og synes å knytte sin praksis opp mot dette.

Videre vektlegger Kari arbeidet med felles holdninger og regler på trinnet.

(...) altså at elevene skal slippe å lure på hva som gjelder her inne i klasserommet.

Kari formidler hvordan hun bruker mye humor og ironi, men ikke hvis hun føler at elevene ikke er trygge på henne i utgangspunktet. Videre er hun opptatt av å lære elevene og «bli kjent med seg selv».

Karis handlinger og praksis kan knyttes til en identitet og rolle som er seriøs, erfaren og profesjonell lærer. Dette forsterkes av at hun ved flere anledninger henviser til viktigheten av pedagogisk refleksjon. Også når det gjelder beskrivelse av egen praksis er det liten bruk av modifiseringer, og Kari framstår som sikker og trygg i valgene sine.

5.1.3 Relasjonsforståelser

Gjennom sine beskrivelser av egen lærerrolle og handlinger hun vektlegger i egen undervisningspraksis, formidler Kari en praksis som i høy grad synes å være rettet mot elevenes faglige læring og utvikling. Ord som kunnskap, veiledning, tilbakemeldinger og forventninger er fremtredende i intervjuet av Kari. Ordvalg og begreper impliserer prosesser som vektlegges i den sosiale praksis (Fairclough 2008), og det er derfor grunn til å tro at interaksjonen og Karis praksis i klasserommet i relativt stor grad vil være knyttet til et høyt fokus på læring og høye forventninger til elevene. Kari formidler videre at hun bruker mye humor med elevene, og hun er tydelig på at hun tør å vise følelser.

Jeg flirer og skriker – altså jeg tør å vise følelser.

Kari uttrykker at hun ønsker å se alle elevene sine, og vektlegger at hun bruker tid på elever og foreldre utover undervisningstiden. Teksten formidler imidlertid hvordan hun er på omsorgsdimensjonen med en viss distanse.

Jeg kan godt være varm, men jeg er ikke noe sånn dikke-dikk.

Anerkjennelse og positive tilbakemeldinger, humor, å se elevene, er alle sentrale dimensjoner i det å skape gode relasjoner til elevene. Kari synes å være opptatt av elevenes kognitive og faglige utvikling, og gode relasjoner vil således også kunne føre til at hun kommer i posisjon (Nordahl 2004) til elevene når det gjelder å stille faglige krav til dem.

5.2 Analyse av klasseromsinteraksjon

Mens analysen av intervjuene primært foregikk på tekstnivå, vil analysen av klasseromsinteraksjon foregå både på tekstnivå og nivået av diskursiv praksis. Analysen på tekstnivå og av diskursiv praksis vil omhandle hvordan Karis praksis blir produsert og mottatt av elevene. Det vil si at vi retter fokuset mot selve interaksjonen mellom Kari og elevene, men med et spesielt fokus på Karis praksis. Tekstnivået er selve transkripsjonen av interaksjonen i klasserommet, og på dette nivået vil vi se på interaksjonskontroll, modalitet og ethos. Interaksjonskontroll på hvem som kontrollerer interaksjonen, modalitet på ulike grader av tilslutning til egne utsagn og tilslutt, ethos på aktørenes kroppsspråk. Når det gjelder analysen av den diskursive praksisen, vil vi fokusere på styrke (force), sammenheng og intertekstualitet. Styrke henviser til hvordan teksten både direkte og indirekte søker å påvirke til ønsket handling, sammenheng til hvordan mottakerne gis mulighet til å skape sammenheng og mening i det som formidles og intertekstualitet til hvordan interaksjonen og dialogen henviser til andre hendelser. Analysen av den diskursive praksis kan med andre ord sies å fokusere på hvordan det skapes rom for læring eller legges til rette for at læring kan skje.

Følgende situasjonsbeskrivelse illustrerer et typisk interaksjonsmønster i videoobservasjonene fra Karis klasserom.

Situasjonsbeskrivelse

Timen begynner med småsnakking og dialog mellom K og elevene, som sitter i små grupper (4–6). K viser fram arbeider som noen av guttene har utført og kommenterer.

K: Da vil jeg ha helt ro. Fordi at vi skal ha en gruble som faktisk går litt på ukas mål, eller i hvert fall forrige ukes mål. For hva var .. Og vi har i dag ... Seks kolonner, men hvor mange ordklasser har vi?

Elever i kor: Ti

K: Ti. Og så kutter vi ut noen. Er det noen ordklasser.. Jeg tror vi kutter ut pronomen i dag, fordi at det er ikke så mange .. det er kun k, j, d og m som er representert, o også. Men det første som jeg skal forsøke å skrive, det er faktisk substantiv (skriver på tavlen). Sub og så, hva er det mer? Det er fellesnavn, det skal være hankjønn, .. entall tror jeg vi tar. Hankjønn, bestemt form. Det er første kolonne. Der det står bokstav, der skal dere skrive det. Greit. Så skal jeg ha, hva er det som beskrives substantivet? Hva beskrives substantivet?

Noen elever rekker opp hånden. En elev svarer.

K: Adjektiv. Adjektiv, ja. (Skriver opp på tavlen) Men adjektiv det har også forskjellige former? Hva er det vi bøyer adjektiv i? Ja?

To elever svarer.

K: Det var den andre kolonnen.

K fortsetter med å lage en tabell på tavlen.

K: Så lurer jeg på: Er det noen som vet hvilken ordklasse som beskriver verbet? Markus?

Elev: Adverb

K fortsetter å forklare. Noen elever rekker opp hånden og er aktive. Noen elever småsnakker.

K: Bli enige på gruppa hva de forskjellige ordklassene var.

Elevene diskuterer på gruppene. K spør om alle er klare på en litt «intern» måte.

K: OK. Da lurer jeg på: Har alle nå klart for seg hva de forskjellige ordklassene er?

Elevene svarer «ja» i kor.

K: OK. Lisa, er du klar?

Elev svarer ja.

K sier alfabetet inne i seg og elev sier «stopp».

K: Bokstaven er... Skriver bokstaven H på tavlen.

Elevene starter ivrig å arbeide.

K: Og så skal jeg kose meg med litt non-stop mens dere jobber. (Åpner en pose).

Ler. Elevene småsnakker litt med K. Elevene begynner å telle høyt, en intern regle?

K: Ok. Hysj. Ok, ok, ok. Og da må vi følge med. Om vi har riktig. Det første var et substantiv, fellesnavn, hankjønn, bestemt form. Vær så god.

Elev: Hesten

K: Hesten. To poeng.

K fortsetter å få svar på oppgavene fra elevene. K smiler og ler. Elevene småsnakker.

K: Og det er aldeles tystnad..

K tenker, ny bostav. Elevene jobber i gruppene. K går rundt i gruppene. En gruppe teller høyt.

K: Ja, Anders, kan du fortelle meg, hankjønn, fellesnavn, entall.

Elev: Anden

K. Heter den en eller ei and?

E: En and.

K: En and. Ja. Fordi det kan både være hun og hankjønn. En and – anden. Ja. Yes, og neste?

E: Antilopen

Elevene fortsetter å svare på samme spørsmål. Kari ler.

K: Ok. Neste? Espen? Jeg vil gjerne høre hva Kasper sier.

E: Jeg er avlastet.

K: Jeg er avlastet. Selvfølgelig. Jeg er avlastet. Og jeg er avlastet når Lisa hjelper meg og så blir jeg enda mer avlastet hvis Mari hjelper meg. Helt greit. Jeg gir meg. Jeg måtte tenke.

E: Yes!

K: Ikke hver dag dere setter meg på sånne prøver. Ja?

E: Askete

K står ved tavlen og venter. Lager «grimaser». Spør hva elevene har fått, og gruppene sier poengene sine. Elevene snakker mye. Den siste bokstaven skrives opp på tavlen og elevene begynner å jobbe. K går rundt, kommenterer at det var en lang adventskalendar i dag... Elevene jobber konsentrert fram til en gruppe teller høyt som et signal på at de ferdige. K setter seg ned på en pult og går gjennom svarene med elevene. Gir poeng.

K: Yes, vær så god

Elever: Rarere

K: Rarere. Å være rar. Du, Lasse, hva tenkte du på?

Elev svarer utydelig. Elevene fortsetter å svare.

K: Vær så god

Elev: Ranet

K: I går ranet jeg..

E: Jeg sier rante..

K: Men det skrives.. (utydelig) Neste uke blir målet å vite forskjell på svake og sterke verb. Vær så god, neste.

Flere svar. Elevene småsnakker. Timen avsluttes. Noen elever går ut, mens andre er igjen og snakker med Kari.

5.2.1 Klasseromsinteraksjon som tekst

Interaksjonskontroll fokuserer på hvem som kontrollerer interaksjonen og hvilke organisatoriske forhold som påvirker interaksjonen (Fairclough 1992). Videre kan interaksjonskontrollen undersøke dominansrelasjonene i interaksjonen og også hvordan denne er konstituert. I klasseromsinteraksjonen kan vi si at det ligger til sjangeren at det er læreren som i stor grad vil kontrollere interaksjonen, men at det også er mange varianter av hvordan denne kan foregå. Ikke minst vil det være forskjeller på hvordan og i hvilken grad en dominansrelasjon, eller et assymmetrisk forhold (Nordahl 2004), mellom lærer og elev er framtrepende. Med hensyn til interaksjonskontroll, er det Kari som her styrer dialogen med elevene. Det er en gjennomgang av en oppgave, samtidig som det er en form for konkurranse mellom gruppene. Det er også mye samarbeid mellom elevene i denne undervisningssekvensen, hvor de sammen skal komme fram til svar på oppgavene. Kari stiller oppfølgingsspørsmål og avgjør hvem som skal svare. Samtidig åpner hun for elevenes innspill dersom hun ikke er sikker og åpner for en dialog om riktig svar eller ikke. Dialogen er ikke bare preget av at elevene svarer på Karis spørsmål, men at de også blir utfordret til å forklare svarene sine. Invitasjonen til deltakelse fra elevenes side synes å føre til et mindre tydelig dominansforhold mellom Kari og elevene. Dette understrekes også gjennom hvordan Kari setter seg ned på elevenes pulter og bruker mye humor og ironi. Kari framstår som en leder i klasserommet, og som gir mye varme. Interaksjonen mellom Kari og elevene synes og kjennetegnes av dialog og engasjement, og hvordan forskjellen mellom lærer og elev blir mindre når begge parter utforsker et tema i fellesskap (Peters 1992).

Kari framstår som en faglig trygg lærer. Dette forsterkes blant annet av at det er lite modalitet i språket hennes. Lite modalitet viser at læreren gir høy tilslutning til egen kunnskap, og det synes også å ha sammenheng med ledelse av gruppen. Kari bruker uttrykk som «skal», «må», «får», noe som synes å være virke tydeliggjørende både med hensyn til fagene og i forhold til struktur i undervisningen.

Når det gjelder kroppsspråk, har Kari et kroppsspråk som formidler engasjement. Dette er først og fremst synlig gjennom hvordan hun ler mye og hvordan hun smiler mye. Kari understreker i intervjuet at hun legger mye vekt på bruk av humor.

5.2.2 Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis

Den diskursive praksisen kan sies å omhandle i hvilken grad klasseromsinteraksjon bidrar til å skape læringsrom for elevene. Dette bygger på hvordan språk er et helt sentralt semiotisk verktøy for å mediere læringsaktivitet og kunnskapskonstruksjon (Vygotsky 1997). Diskurs betegner dermed både språket og handlingene i klassefelleskapet. Styrke, eller 'force', handler i denne sammenheng om hvordan dialogen kan sies å bidra til forståelse, kunnskap og holdninger i forhold til et emne. I klasseromsinteraksjon er derfor hvordan lærerens praksis kan sies å bidra til å skape rom for læring, et helt sentralt aspekt. Styrke kan brukes gjennom blant annet spørsmål og indirekte oppfordringer, hvor avsenderen forsøker å påvirke til det ønskede, eller læreren forsøker å fremme læring. Kari synes å bruke mye styrke i sin undervisningspraksis. Dette er særlig tydelig med hensyn til hvordan hun bruker uttrykk som «vær så god» og «jeg vil gjerne høre» til elevene når de skal svare, hvordan hun bruker elevnavnene og til slutt ber om forklaring på elevenes svar. Kari gjentar elevenes svar og gir positive tilbakemeldinger gjennom å bekrefte, «ok», «yes». Vi kan si at diskursen i klasserommet er preget av å være kunnskapsgenererende.

Sammenheng tar for seg interaksjonens mulighet til å skape sammenheng i en tekst, i denne sammenheng i dialogen om norskoppgaven. Hva skaper flyt i undervisningen? Det er relativt stor grad av framdrift og driv i dialogen når Kari styrer dialogen. Hun synes å bruke språket aktivt og problematiserer når hun synes noe er uklart. Her oppfordrer elevene til å forklare ord og uttrykk, som f.eks «autch». Sammenheng kan i denne sammenheng også knyttes til agency og hvordan flyt og et inkluderende språk bidrar til å styrke elevenes aktørrolle. Dette kommer til syne i hvordan elevene er aktive i timen og blir utfordret til å komme med egne innspill og begrunne meningene sine.

Det er relativt lite bruk av intertekstualitet i denne undervisningssekvensen. Pappas, Varelas, Barry og Rife (2003) beskriver hvordan en kategori av intertekstualitet omfatter hvordan elever henviser til egne erfaringer. Jentene blir oppfordret til å forklare hvordan de bruker «autch», en elev forteller hvordan han sier «rante» i stedet for «ranet». Både lærer og elever bidrar med henvisninger til både tidligere dialog og andre hendelser (Pappas et al 2003). Kari bruker også intertekstualitet i starten av timen gjennom hvordan hun henviser til forrige ukes mål på ukeplanen. Samtidig henviser hun framover til hva elevene skal lære neste uke. Kari fokuserer på hva elevene skal lære og til målene deres, og bidrar dermed også til å skape sammenheng i et bredere perspektiv enn kun denne undervisningsøkten.

Kari synes i den diskursive praksis å oppfylle subjektposisjonen som kunnskapsformidler og veileder, som hun også vektlegger i intervjuet. Hun synes også å representere en praksis hvor hun er opptatt av å formidle læringsmål til elevene. Dette formidles også i intervjuet. Den noe mer strategiske diskursen når det gjelder elevenes læring vil problematiseres diskuteres videre i kapittel 9.

5.3 Elevenes vurderinger

Elevenes forståelse av hva som foregår i klasserommet, i likhet med lærernes forståelser, er vesentlige for å kunne gi fylldige beskrivelser av læringsmiljøet i klassen. Det er viktig å få fram elevenes stemmer og elevenes perspektiver (Wiese 2007), og dette gjøres gjennom presentasjon og analyse av elevenes svar på en kartleggingsundersøkelse foretatt i forbindelse med LP-modellen. Av elevvurderingene på området relasjonen til lærer og tre områder knyttet til undervisning; variasjon, struktur og åpenhet. I tillegg er også elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og sosial kompetanse (tilpasning) tatt med for å belyse hvordan lærerne vurderer sine elever.

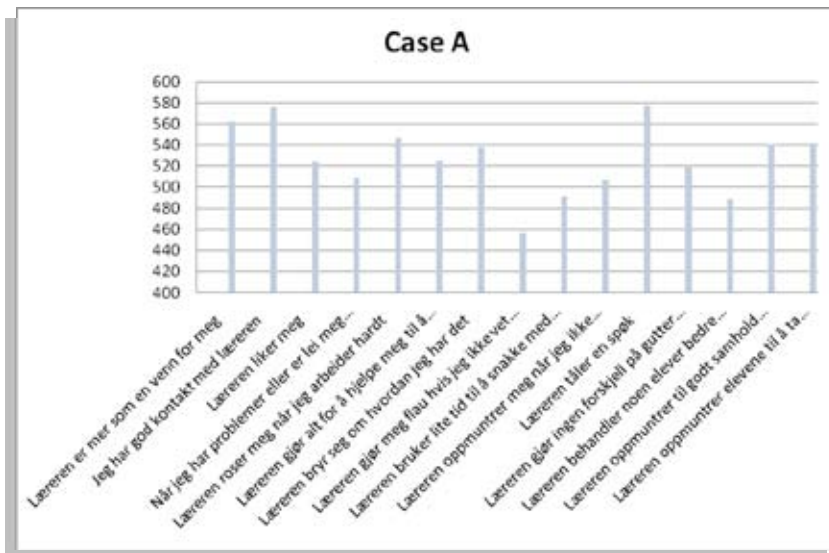
I diskurssammenheng kan denne undersøkelsen av hvordan elevene «mottar» og gir mening til diskursen, sees som en resepsjonsundersøkelse. Kartleggingsundersøkelsen gir kunnskap om hvordan elevene vur-

derer relasjonen til læreren og lærerens undervisningspraksis. Samtidig er det viktig å fremheve at denne analysen er basert på et annet epistemologisk grunnlag, det logisk-empiriske, enn hva diskursanalysen er (Winter Jørgensen og Phillips 1999). Det vil samtidig i mange tilfeller være ønskelig å fortolke kvantitative data ut fra en mer forstående og hermeneutisk tilnærming (Nordahl 2000). Med et diskursanalytisk utgangspunkt ser vi ikke bare på hva elevene faktisk mener, men også på hva svarene kommuniserer i forhold til hvordan elevene forstår relasjonen og undervisningspraksisen som foregår i klasserommet og hvilke representasjoner og holdninger som konstrueres.

I det følgende vil vi presentere elevenes vurderinger, både på spørsmål og faktornivå, og spesielt se nærmere på hvordan elevene vurderer lærerens undervisningspraksis og konstruerer relasjonen til læreren. Dette kan gi en større forståelse av den interaksjonen som foregår i klasserommet.

5.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Relasjonen mellom elevene og Kari blir her belyst gjennom at elevene vurderer sine relasjoner til læreren gjennom 15 utsagn⁶, som beskrevet nedenfor.



Figur 5.1: Relasjonen mellom lærer og elev

500 poeng er gjennomsnitt for alle svar i undersøkelsen, og elevenes vurderinger av sin relasjon til Kari ligger på mange områder høyt over gjennomsnittet. Elevsvarene formidler at de ser på Kari som en venn, har god kontakt med henne og at hun bryr seg om hvordan de har det. Videre vurderer de i stor grad at hun roser dem i faglig arbeid. Kari skårer spesielt høyt på humor, og videre godt på hvordan hun arbeider med det sosiale klimaet i klassen.

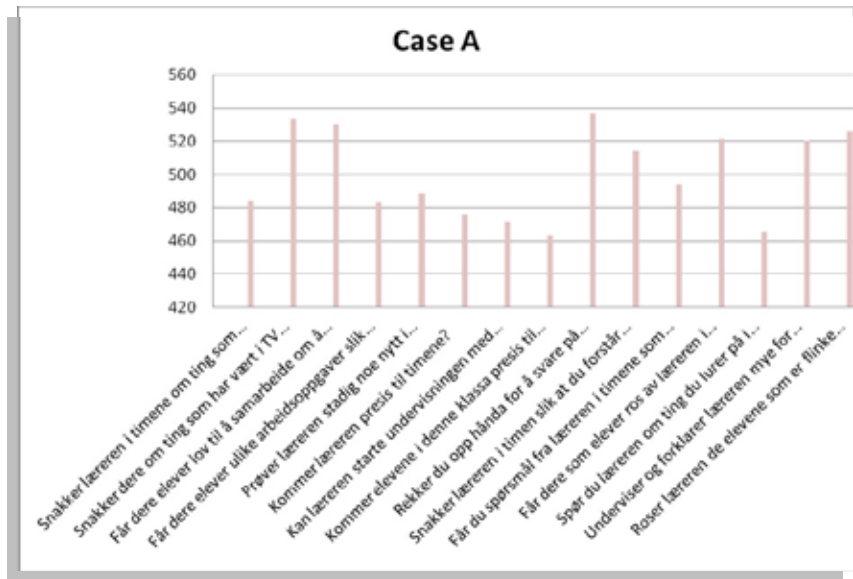
Kari definerte seg som en kunnskapsformidler og veileder først, omsorgsperson deretter. Dette kommer ikke spesielt til syne i elevenes vurderinger, som formidler at elevene i all hovedsak opplever trygghet og tilhørighet i klassen. Å snakke med læreren «når jeg har problemer»

⁶ Spørsmålene er gjengitt i sin helhet i vedlegg 1.

har imidlertid en lavere skåre, det samme har spørsmålet om at «læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med». Kanskje er dette uttrykk for hva som er spesielt utfordrende for lærere og i deres relasjon til elevene.

5.3.2 Undervisningspraksis

Elevvurderingene av undervisningen er knyttet til 15 utsagn⁷ fordelt på tre faktorer; variasjon i arbeidsmåter og innhold i undervisningen, struktur i undervisningen og til slutt åpenhet. Denne faktoren er knyttet til lærerens bruk av ros og oppmuntring og en vurdering av om undervisningen er slik at elevene spør lærerne når det er noe de ikke forstår. Det er med andre ord spørsmål knyttet til undervisningspraksis som ligner utsagn knyttet til relasjonen til læreren. Det må imidlertid vektlegges at undervisning er kompleks og vanskelig å måle empirisk (Nordahl et al 2009). Styrken ved å se nærmere på disse utsagnene vil i denne sammenheng være knyttet til å vurdere elevenes «mottakelse» av lærerens diskursive og sosiale praksis i klasserommet.



Figur 5.2: Undervisning

⁷ Spørsmålene er gjengitt i sin helhet i vedlegg 2.

Området undervisning vurderer elevene langt lavere enn området relasjonen til kontaktlæreren sin. Elevene formidler at Kari gir mye ros og oppmuntring og at hun forklarer og underviser mye for hele gruppen. Elevene vurderer også at de er aktive i timene, noe som også er synlig i videoobservasjonene. I tillegg vurderer elevene at de samarbeider mye i timene, noe som også er synlig i videoobservasjonene. Til slutt formidler elevene at de snakker mye om «ting som har vært i TV eller har stått i avisene i timene», som også er et eksempel på at Kari benytter seg av mye intertekstualitet i den diskursive praksisen. Elevene formidler at både de og Kari kommer relativt sent inn til timene, og at det tar tid før undervisningen kommer i gang. Elevene vurderer med andre ord strukturen i undervisningen som relativt lav. Det synes imidlertid ikke her til å ha sammenheng med relasjonen til læreren.

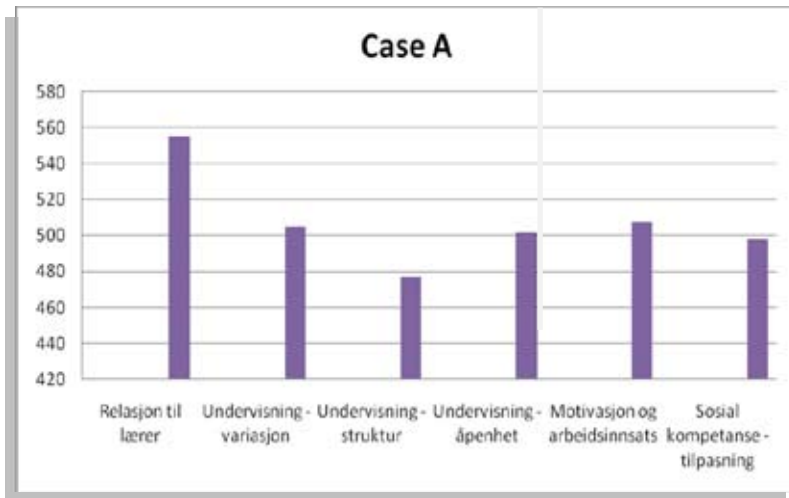
5.3.3 Faktorer

Nedenfor vises elevenes vurdering av fire faktorer i case A, og helt til høyre vises også Karis vurderinger av to faktorer. Relasjon til lærer og motivasjon og arbeidsinnsats er også sumskårer.

Relasjon til lærer (elev)	Undervisning – variasjon (elev)	Undervisning – struktur (elev)	Undervisning – åpenhet (elev)	Motivasjon og arbeidsinnsats	Sosial kompetanse – tilpasning
555	505	477	502	508	498

Tabell 5.1: Gjennomsnitt faktorer og sumskårer

Tabellen viser at eleven vurderer relasjonen til Kari som svært god, over 50 poeng bedre enn gjennomsnittet i hele datamaterialet. Elevenes vurdering av Karis undervisningspraksis (variasjon, struktur, åpenhet) ligger tett opp mot gjennomsnittet, med unntak av struktur i undervisningen. Kari vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats til litt over gjennomsnittet, og Karis vurdering tyder på at det arbeides med faglige aktiviteter i timene. Motivasjon og arbeidsinnsats regnes som avgjørende for elevenes læringsresultater, og også sosial kompetanse (tilpasning) kan knyttes til dette. Faktoren tilpasning er knyttet til om elevene fullfører oppgaver i tide, rydder etter seg, holder orden og følger instruksjoner (Nordahl et al 2009).



Figur 5.3: Faktorer

5.3.4 Sentrale kjennetegn

Dersom vi ser på hvordan elevene vurderer relasjonen til Kari, undervisningspraksis og til slutt Karis vurderinger av elevene, synes noen kategorier å være fremtredende. Først og fremst synes elevene å formidle at de har god kontakt med Kari og føler seg respektert og sett. Videre formidler de at de opplever et trygt og inkluderende sosialt fellesskap i klassen. Elevene vurderer at de får mye ros og oppmuntring, og at de er aktive i det faglige arbeidet i timene. Elevenes vurderinger stemmer derfor også godt både med Karis vurderinger av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og deres sosiale kompetanse. Ikke minst bekrefter i stor grad analysen av intervjuet med Kari og av klasseromsinteraksjonen at disse kjennetegnene synes å være framtredende for Karis sosiale praksis; stor grad av tillit og respekt, høyt faglig fokus, aktive elever og høy motivasjon og arbeidsinnsats.

5.4 Meningskonstruksjon

Hva forteller intervjuet, klasseromsobservasjonene og elevvurderingene om hvordan læreren forstår sin praksis og sin rolle (stil), om hva som kjennetegner klasseromsinteraksjonen (sjanger) og om hvilke forståelser knyttet til relasjonen lærer–elev som er framtreddende (diskurser)? Disse spørsmålene belyses gjennom en drøfting av den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet og med utgangspunkt i begrepene stil, sjanger og diskurs. Det er imidlertid viktig å framheve at disse kategoriene er analytiske og må sees som flytende i en praktisk setting. Benestad Hågvær (2003) påpeker for eksempel hvordan det er en stadig pågående diskusjon rundt hva sjangre er og hvordan grensene mellom diskurs, sjanger og stil er flytende og uklare. I den sammenheng er det viktig å vurdere hva som kjennetegner den sosiale praksis i klasserommet.

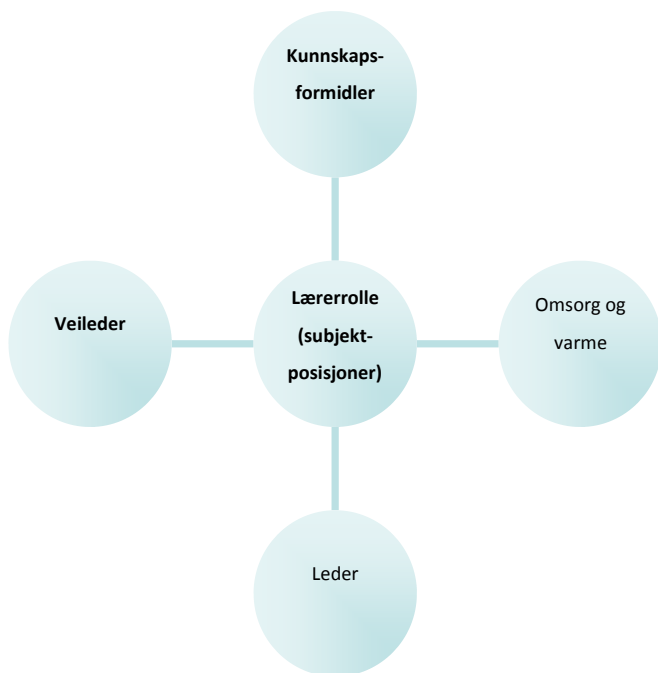
5.4.1 Stil

Når en god relasjon beskrives, forstås kvaliteten på kommunikasjonen og interaksjon mellom lærer og elever som avgjørende (Ogden 2002; Petterson og Postholm 2004; Nordahl 2005). Læreres evne til å etablere psykiske bånd med elevene, til å være støttende og tolerante ovenfor elevenes initiativ, og lærere som er sensitive og lydhøre ovenfor elevene, kan sies å inneha en god relasjon til elevene. Videre er evnen til å vise toleranse og empati og det å oppnå tillit forbundet med å inneha en god relasjon til elevene. Klasseromsinteraksjonen synes i stor grad å formidle en høy kvalitet på interaksjonen og kommunikasjonen mellom Kari og elevene. Elevenes vurderinger bekrefter at de ser relasjonen til Kari som svært god. Samtidig synes både Karis egne beskrivelser og også delvis elevene at hun er mer opptatt av elevenes læring og kognitive utvikling enn av elevenes psykiske helse.

Kari definerer seg selv som en kunnskapsformidler og veileder først og en omsorgsperson og tydelig klasseleder deretter. Dette synes og bli bekreftet gjennom videoobservasjonene og også elevvurderingene. I tillegg synes et framtreddende trekk ved Karis stil å være at hun reflekterer mye over sin egen praksis, noe som kan knyttes til begrepet den reflekterende

praktiker (Schön 2001), og at hun slik står bedre rustet til å møte utfordringer i egen praksis. Gjennom intervjuet reflekterer hun gjennomgående rundt egen praksis, egne handlinger og også andre læreres praksis.

Sentrale aspekter ved Karis profesjonelle identitet som lærer synes å være knyttet til en seriøsitet med hensyn til sin lærerrolle, og rollen og identitet som kunnskapsformidler og veileder for elevene bekreftes i stor grad gjennom trianguleringen av datamaterialet. Hun framstår som trygg og sikker i rollen sin, og Kari synes å knytte til sin egen profesjonalitet at hun har en rolle som innebærer både personlig og faglig kompetanse. Hun vektlegger hennes veilederrolle i stor grad og synes å formidle at elevenes læring er hennes ansvar. Hun er også opptatt av å være en omsorgsperson med hensyn til det å se elevene og følge opp elevene, men synes samtidig å trekke en grense for hvor hennes rolle som lærer går. Karis relativt svake vektlegging av egen rolle som leder og også elevenes vurderinger av struktur i undervisningen, gjør at denne posisjonen ikke er så framtrædende hos Kari. Samtidig viser videoobservasjonene at Kari er en relativt tydelig klasseleder. Følgende subjektposisjoner blir derfor framtrædende hos Kari:



Figur 5.4: Subjektposisjoner hos Kari

Karis subjektposisjoner vil fungere som styrende for hennes handlinger i klasserommet. Samtidig er disse forståelsene og rollene alle sentrale i skolefeltet. Vektleggingen vil imidlertid være ulik fra lærer til lærer. Posisjonene beskrevet overnfor formidler med andre ord sentrale forståelser rundt arbeid med elevenes læringsmiljø i Karis klasserom, og bekreftes av elevenes vurderinger og videoobservasjonene av Karis diskursive praksis i klasserommet. Vi kan dermed si at lærernes praksis i klasserommet influeres av både lærerens subjektposisjoner og diskursive praksis, som på denne måten blir systemer for handling (Nerland 2004).

5.4.2 Sjanger

Sjangerbegrepet knyttes i kritisk diskursanalyse til måter å handle på, og dermed også til interaksjon. Gjennom å undersøke sjangrene som preger interaksjonen mellom lærer og elev i klasserommet kan vi både undersøke hva som kjennetegner de ulike sjangrene og videre hva slags rom for læring de kan sies å skape. Dersom klasseromsinteraksjonen er «vellykket», kan vi si at elevene bekrefter felles situasjoner og dermed øker sannsynligheten for læring. Kari formidler i intervjuet at hun legger stor vekt på læring, på å formidle læringsmålene til elevene og å stille forventninger til dem. Dette bekreftes også i videoobservasjonene, hvor hun blant annet henviser til forrige ukes mål og framover mot neste ukes mål (intertekstualitet).

Sjangre kan bli konkretisert gjennom å finne noen observerbare trekk, som igjen senere kan brukes av andre lærere for å observere og analysere egne klasseromssituasjoner, uten at disse sjangrene blir sett på som pedagogiske strategier. En sjanger er avhengig av hva både lærer og elever gjør, og derfor ikke en beskrivelse av hvilke metoder en lærer tar i bruk for eksempel. Sjanger er videre en beskrivelse av de mer strukturelle dimensjonene ved interaksjonene, og handler i liten grad om selve innholdet i det som formidles. I Karis interaksjon med elevene er hun faglig engasjert, og hun kan beskrives som genererende i sin språklige samhandling med elevene. Hun kan sies å styrke elevenes agency gjennom hvordan hun bruker språklige uttrykk som «vær så god» og også ber elevene forklare sin svar. Engasjementet og Karis faglige innsikt, synes å bidra til en god flyt i interaksjonen, der elevene deltar aktivt og Kari gir positive tilbakemeldinger og styrer dialogen med elevene. I tillegg bruker hun mye humor og ironi, som elevene også bekrefter i kartleggingsundersøkelsen og som de synes å motta på en god måte i videoobservasjonene. Kari smiler mye og ler mye i kommunikasjonen med elevene.

Det er læreren som har ansvar for å tilrettelegge for muligheter for læring i enhver pedagogisk sammenheng. I motsetning til reproduksjon av kunnskap eller overtalelse til bestemte meninger, synes Kari å legge vekt på «felles energi», men ikke nødvendigvis «felles forståelse». Hun

problematiserer elevenes svar dersom elevene utfordrere eksisterende kunnskap, og gir også bekreftelser på at deres oppfatninger kan være like riktige. Å inneha et aktørperspektiv innebærer også at læreren forsøker å forstå elevens ønsker eller intensjoner i forhold til de handlinger eleven til enhver tid utfører, og Kari synes å inneha et aktørperspektiv i sin praksis. Dette synliggjøres også i intervjuene, hvor Kari er opptatt av elevenes forventninger til henne og refleksjon rundt eventuelle endringer i egen praksis i klasserommet. Kari synes å fremheve sin profesjonalitet.

Lærerprofesjonalitet kan knyttes til det som kan beskrives som den aktive siden av lærerens disposisjoner (Ritchhart 2001). «Dispositions in action» handler om hvordan disposisjoner blir manifestert i klasserommet og dermed i elevenes læringsprosesser. Disposisjoner kan både bli definert i retning av kunnskap og ferdigheter, og mot verdier og holdninger (Thornton 2006). Hvordan vi forstår og tenker forteller noe om hvordan vi vil handle (Ritchhart 2001). Hos Bourdieu (1974), er habitus⁸ et sentralt begrep som er tett knyttet til identitet og disposisjoner. Habitus kan ikke observeres, men blir synlig i våre væremåter og i våre handlinger. Wenger (1998) vektlegger hvordan det er en grunnleggende forbindelse mellom identitet og praksis. Karis undervisningspraksis, med relasjonene til elevene, undervisningen og læringsmiljøet i sin helhet, vil i stor grad formes av de dominerende forståelsene hos Kari. På denne måten kan vi undersøke hvordan diskursene som Kari trekker på blir manifestert i klasserommet og hvordan diskursene igjen kan sies å påvirke de rommene som skapes for elevenes læring. Gjennom å ta utgangspunkt i de framtreddende subjektposisjonene hos Kari, og i trianguleringen mellom intervjudata, videoobservasjon og elevenes vurderinger av Karis praksis, kan følgende tabell gi en oversikt over handlinger og prosesser som vektlegges i klasserommet, og som således også blir et uttrykk for læringsmiljøet i klassen. Dette arbeidet kan beskrives som sjangre (måter å handle på) som er tilstede i Karis klasserom.

8 Habitus kan defineres som et system av både varige og overførbare disposisjoner (Bourdieu 1979).

Kunnskapsformidler	Veileder	Omsorg og varme	Leder
Forventninger til elevene	Tilbakemeldinger til elevene	Humor og åpenhet	Situasjonsbestemt ledelse
Høyt fokus på læring	Samarbeid med foreldrene	Mye ros og positive tilbakemeldinger	Felles regler og holdninger
Resultatorientert	Bruke tid med elevene og kjenne de godt	Forventninger til læreren	Ulik grad av struktur
Elevenes læring lærerens ansvar	Elevenes agency viktig		
Mye samarbeid mellom elever			
Faglig dyktig			

Tabell 5.2: Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis

5.4.3 Diskurs

Kari synes å trekke på spesielt to diskurser. Den ene kan knyttes til at det å skape gode relasjoner til elevene og bygge opp gode læringsmiljøer er en del av hennes profesjonelle rolle som lærer. Karis profesjonalitet synes i denne sammenheng å bli forsterket av hennes av refleksjon rundt egen praksis. Vi kan altså si at Kari trekker på en *omsorgsdiskurs* i betydningen av det å skape gode relasjoner til elevene og vise omsorg som en del av selve lærerrollen. Samtidig synes Kari å knytte denne omsorgen til elevenes faglige utvikling, gjennom blant annet formidling av læringsmål, gi positive tilbakemeldinger, veilede og ha forventninger. Videre formidler hun at elevenes kognitive utvikling og læring er hennes ansvar som lærer. Hennes vektlegging av forventninger som går både til elevene og fra elevene til henne, samt viktigheten av at elevene når læringsmålene sine, formidler at hun i tillegg trekker på en *strategisk* diskurs. Denne diskursen knyttes til at hun velger handlinger som fører til at både elevene og hun sammen kan nå læringsmålene. Hun vektlegger elevenes stemme, underviser mye felles i klassen, elevene samarbeider mye og humor og åpenhet i klassen vektlegges. I dette perspektivet synes hun også å trekke på en *felleskapsdiskurs*. Elevene formidler at de har en god relasjon til Kari og at de får relativt mye støtte i det faglige arbeidet. På denne måten bekrefter elevene at de liker Karis praksis i klasserommet og de også opplever at denne styrker relasjonen til henne. Dette kan også tyde på at elevene «mottar» Karis diskursive og sosiale praksis på en god måte og at det dermed også er sannsynlig at det foregår mer læring hos elevene (Nordenbo et al 2008, Hattie 2009). Videoobservasjonene viser

aktive elever i læringssituasjonene, noe som må knyttes til Karis diskursive praksis og hvordan hun kommuniserer med elevene i klasserommet og i selve undervisningssituasjonene. Praksisen med å involvere elevene i forklaringer og i arbeidet med å skape en felles forståelse, kan beskrives som en diskurs rundt det å *generere* kunnskap i fellesskapet i klassen (Thornton 2006). I tillegg vurderer også Kari at elevene har relativt høy motivasjon og arbeidsinnsats, som formidler at det arbeides mye med faglige aktiviteter. Datamaterialet viser at det er et godt læringsmiljø i klassen, og caset har vist hvordan dette må knyttes til Karis sosiale praksis i klasserommet.

Karis roller og profesjonelle disposisjoner kan knyttes til det å være en kunnskapsformidler, ha fokus på læring og gi god veiledning til elevene. Dette blir således også en del av hennes habitus. Hun framstår som seriøs og med et ønske om å fremstå som profesjonell. Kari formidler videre at hun er syns det er flott å være resultatorientert. Identitet blir stadig forhandlet, og en mer markedsorientert diskurs har blitt mer fremtredende hos mange lærere de senere årene (Sachs 1999). Bruk av ordet «resultatorientert» er også et eksempel på interdiskursivitet, hvor Kari tar i bruk et begrep fra en annen diskursorden i beskrivelser av egen praksis. Dette kan følge en større vektlegging av mål- og resultatstyring innenfor utdanningssystemet (Karlsen 2006), og hvor den pedagogiske diskursen tar opp i seg begreper fra en annen diskursorden. Kari er også opptatt av å vise omsorg overfor elevene sine, noe Hargreaves (1994) beskrives som selve episentret for lærerens arbeid, samtidig som hun markerer en avstand til en sterk vektlegging av hennes omsorgsrolle. Sentrale aspekter ved lærerens praksis kan knyttes til hvordan omsorg kan defineres både som følelser, handlinger og refleksjoner, og som et resultat av ønsket om å motivere, hjelpe og inspirere elevene. Måten lærerne viser omsorg på, kan imidlertid skje på ulike måter (O'Connor 2006). Omsorgen kan hos Kari synes å være en uttalt del av hennes pedagogiske strategier, i tillegg til å være en del av hennes rolle som lærer.

Kari uttrykker selv at hun mener lærere både bør og kan arbeide med å korrigere egne handlinger og egen praksis, og at dette er nødvendig i arbeidet med å skape gode relasjoner til elevene. I tillegg til de fremtredende forståelsene nevnt ovenfor; læreren som kunnskapsformidler,

veileder, omsorgsperson og leder, fremstår læreren som både seriøs og reflektert som et sentralt element i Karis i forståelse av hvordan bygge både gode relasjoner og gode læringsmiljøer for elevene. I tillegg knytter hun også relasjonen til følelsesuttrykk som glede ved å være i klasserommet sammen med elevene. Forståelsene av egen rolle hos Kari er alle tilstede i den diskursive ordenen skolefeltet, men hvilken rolle vektlegging og virkelighetsforståelsene får for elevenes læring, blir sentral. Kari synes å kombinere en diskurs som vektlegger et større fokus på elevenes læringsmål og resultater, samtidig som hun viser omsorg og skaper og opprettholder gode relasjoner til elevene. Disse elementene og samspillet mellom dem synes å være svært fruktbare med hensyn til å skape gode læringsmiljøer og mange muligheter for læring hos elevene i Karis klasserom.

6. CASE B

Martin arbeider som kontaktlærer på 7. trinn ved en liten barneskole i et ruralt område på østlandsområdet. Intervjuet ble gjennomført høsten 2008, og i forbindelse med videoobservasjon fra Martins klasserom. Kartleggingen i den kvantitative undersøkelsen ble foretatt våren 2008. Elevsvarene er hentet fra denne undersøkelsen, mens lærersvarene er hentet fra første kartlegging høsten 2006.

6.1 Forståelse av relasjonen til elevene

Fokuset rettes mot første problemstilling og hvilke forståelser som er framtredd hos Martin, både når det gjelder relasjonen til elevene og også sin egen undervisningspraksis.

6.1.1 Lærerrolle og identitet (subjektposisjoner)

På tekstnivå knyttes Martins forståelse av sin rolle som lærer tett opp mot det å være en trygg voksenperson som viser omsorg for elevene. Martin snakker gjennomgående og mye om viktigheten av å legge til rette for at elevene skal føle seg trygge og at han bryr seg om dem.

Det er viktig at de er trygge – DET synes jeg er veldig viktig, det med å være seg trygg i klassesituasjonen.

Videre knytter han også elevenes behov for trygghet opp mot den generelle samfunnsutviklingen.

Jeg bryr meg om alle da – sjøl som menneske (...) men da må en prøve å jobbe med det, at en skal prøve å gå innom alle elevene.. gi en klapp på skuldra eller prate litt med dem og – (...) særlig i dag tror jeg det er viktig. Det er mange unger som har behov for kontakt og noen å snakke med. Ikke bare at jeg er en kunnskapsformidler som står der.

Samtidig beskriver Martin hvordan det å formidle kunnskap og å være engasjert i noe er viktig for elevene. Martin formidler at han har forventninger til elevene om at de skal yte sitt beste, ut fra egne forutsetninger.

For det snakker jeg litt med dem om, at det er viktig at du prøver å bruke de evnene du har og gjør så godt du kan, og da skal ingen forvente mer av deg, når du gjør så godt du kan, da skal ingen forvente noe mer av deg.

I denne sammenheng sier han at det er viktig å få elevene til å prestere.

Jeg tenker mye på det at unger i dag trenger en person som bryr seg om dem og som viser det. Det gjør de.. stiller forventinger til dem, så de skjønner at jeg stiller litt krav.

Martins vektlegging av å være en trygg omsorgsperson for elevene, synes å være en framtrødende forståelse av egen rolle som lærer. Dette knyttes til hans meningssskaping rundt det å være en profesjonell lærer, og blir veldig tydelig gjennom at ord som trygghet og bry seg om gjennomgående blir brukt i teksten. Martin har videre relativt lite modalitet i språket, noe som kan implisere at han er ganske sikker og trygg i sin lærerrolle. Der han anvender større grad av modalitet, kan dette være et uttrykk for aspekter han ikke ønsker å vektlegge i så stor grad eller som han ser som en så stor del av sin lærerrolle. Dette synes spesielt å gjelde en posisjon som en tydelig leder.

Jeg er kanskje ikke så streng som mange andre er –

Samtidig bruker han uttrykket «jeg prøver» i mange sammenhenger i teksten, noe som også kan tyde på en ydmykhet i forhold til temaer som tas opp.

Og det der med kommunikasjon, det prøver jeg å være flink i.

Og derfor så prøver jeg – når jeg går rundt i klasserommet, å gå innom alle.

Jeg prøver i alle fall å markere at jeg trives med dem, at jeg er glad i dem.

Martin synes å ta en subjektposisjon som omsorgsperson først, deretter som kunnskapsformidler. Hans vektlegging av sin oppgave rundt det å skape trygghet framtrer imidlertid som en del som Martins rolle som klasseleder. Han tar ikke selv i bruk ordet «leder» i teksten, men beskriver hvordan han kan bli sint og si i fra. Han opplever videre at det er god ro og orden og at atferdsproblemer ikke er utfordringer for han. Martin vektlegger det å stille forventninger til elevene, men snakker lite om støtte til elevene i deres arbeid og hans rolle som veileder.

6.1.2 Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis

I teksten snakker Martin mye om sin egen praksis og handlinger i klasserommet. Han vektlegger tryggheten i stor grad gjennom intervjuet, og som da framstår som en forutsetning for alt arbeid. Han trekker blant annet fram hvordan det er viktig for han at elevene er aktive i timen.

At de skal våge å ... være aktive i timen, si ting, føle at de er trygge på at det de sier blir godt mottatt, at alle svar er gode svar..

Og jeg prøver overfor ungene å markere at ... vi skal si det vi mener, og ... det er viktig at vi tar imot svarene godt.

Noen ganger spør jeg kanskje noen som ikke rekker opp hånda, men da prøver jeg å .. vurdere: er dette her kanskje et svar – slik at de får vise at de kan (...). At de ikke skal være passive, men at de skal delta.

I denne sammenheng vektlegger han også hvordan det er viktig at de flinke elevene bruker seg selv.

For vi glemmer noen ganger – eller vi har vært veldig bevisst på de svake, men vi kan noen ganger glemme de flinke også, at det kan bli underyttere (...) så det er viktig at vi får dem til å prestere.

Når det gjelder forventninger til elevene, snakker Martin en del rundt dette, men lite om elevenes forventninger til han. Når han snakker om forventninger er han imidlertid opptatt av elevenes forutsetninger. Videre formidler han at han blir fornøyd dersom eleven gjør sitt beste ut fra deres utgangspunkt. Samtidig er han opptatt at dette ikke er knyttet til elevenes evner, og han legger stor vekt på å gi positive tilbakemeldinger.

(...) - ikke ut i fra evner, men ut i fra hva jeg forventer at de kan prestere. At hvis den eleven – nå gjorde han en god jobb, nå svarte han bra, da får han høre det. Det var bra!

Ut fra de forutsetningene de har, og jeg kan også vise at jeg blir skuffes hvis de ikke gjør det jeg har forventa. Og jeg sier det, men da får vi liksom se neste gang, at (...) får en ny sjanse.

Martin beskriver ikke sin egen rolle med hensyn til å stimulere elevenes læring i særlig stor grad. Martin bruker ikke ordet læring i teksten, og han snakker heller ikke noe om arbeid med fagene i teksten. Trygghet framstår som en slags forutsetning for det faglige arbeidet, og han formidler at han prioriterer å bruke mye tid på dette.

Jeg tror at skal du yte noe, må du være trygg.. Du må ha det godt. Ta ting, og er det problemer så er en opptatt av det, og at en klarer ikke å arbeide hvis en har noe trist å tenke på. Så det er i hvertfall viktig å rydde opp i ting før vi kan komme i gang med jobbing.

Martin snakker svært lite om hans rolle som leder i klasserommet, og formidler også at ikke er hans stil å være streng. Han vektlegger for eksempel at det er viktigere for han å bevare elevenes spontanitet heller enn å være streng på at alle skal rekke opp hånden.

6.1.3 Relasjonsforståelser

Martins handlinger og praksis kan knyttes til Martins rolle som en omsorgsperson og en trygg lærer som bryr seg om elevene. Dette forsterkes av at dette gjennomgående vektlegges. Elevenes faglige læring og utvikling er ikke fremhevet, men forventningene om innsats framheves. Ordvalg og begreper impliserer prosesser som vektlegges i den sosiale praksis (Fairclough 2008), og det er derfor grunn til å tro at interaksjonen og Martins praksis i klasserommet i relativt stor grad vil være knyttet til et stort fokus på elevenes sosiale miljø og utvikling av deres sosiale kompetanse. Samtidig fremhever Martin engasjementet i undervisningen.

(...) å formidle noe, altså kunnskap, og det å være engasjert, det er noe ungene liker. De synes det er morsomt at læreren er engasjert, og liksom viser at han er ivrig. (...) Det er nesten så de begynner å le noen ganger, for de synes det er morsomt.

Selv om Martin snakker relativt lite om elevenes faglige utvikling og læring i intervjuet, kan denne type beskrivelse tyde på at han er opptatt av sin rolle som kunnskapsformidler, og at han knytter det relasjonelle tett opp mot elevenes læring.

Martin er opptatt av å se den enkelte elev, og formidler at han gjerne bruker av tiden i friminuttene for å snakke med dem.

Og jeg prøver å vise det, at jeg bryr meg om dem.

Martin tar i bruk ordet *trygghet* i veldig stor grad, og formidler at han ser dette som et grunnlag for arbeidet sitt med elevene. Han synes å formidle at han ser på denne tryggheten som en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Trygghet må knyttes til tillit, og som sees som et helt sentralt forhold i relasjonen mellom lærer og elev (Nordahl 2004).

6.2 Analyse av klasseromsinteraksjon

Analysen tar utgangspunkt i en situasjonsbeskrivelse fra Martins klasserom, og følgende situasjonsbeskrivelse anses å være representativ for handlingene og kommunikasjonen som observeres i videomaterialet fra Martins klasserom. De diskursanalytiske verktøyene som tas i bruk har blitt redegjort for tidligere.

Situasjonbeskrivelse

Første time. Elevene kommer inn i klasserommet og setter seg raskt på egne plasser. To jenter stiller seg ved tavlen. Lærer Martin lukker døren og setter seg ned ved siden av kateteret. Jentene leser opp et spørsmål som flere elever svarer på i kor. Jentene setter seg, og Martin begynner å gå gjennom skoledagen mens han skriver opp på tavlen.

M: «Aller først, jeg skal ta en kjapp... Samfunnsfag, lite gran, så går vi over til nami, så skal vi se hva vi rekker, vi har litt i siste time også. Og så kommer engelsken, med Siri, og så kommer tredje time, og da er det ikke lesekurs i dag. Det var noe med klassen til Anders, så derfor måtte vi vente til fjerde time med lesekurs. Vi må ta norsk der. Matten kommer sannsynligvis her, og så må vi gjøre ferdig det vi skal ha i nami, eventuelt så blir det kanskje litt tegning.»

Elevene bekrefter at dette høres greit ut, og en elev spør om dette gjelder de som blir ferdige.

M: «Ja. Nami, da skal vi ta litt om fisker. Gjedde og åbbor ... åbbor.»

Flere elevene spør: «Åbbor?»

M: «I Sverige så sier de jo åbborer, ikke sant, men vi skriver åbbor. Det er litt rart, sånn skrives det (skriver opp på tavlen). Ja, og j-lyden, i gjedde, nå skulle vi kanskje vite hvordan den skrives. Hva tror du om det, Stian?»

E: «Med gj.»

M: «Det er det. Em. Nå skjønner du det, Stian, at i går snakket vi litt om elver, i Afrika. Vi snakket litt om slavehandel, om ja, og vi snakket også om at Norge faktisk også fraktet slaver til (**utydelig**) dem hadde noen øyer i Vest-India, Norge–Danmark, utrolig nok, her skal vi se» (*trekker ned verdenskartet*).

E: «Hadde dem kjøpt det da?»

M: «Dem kjøpte det egentlig ikke, de slo seg til og tok seg til rette. Og du vet at til å begynne med så var det sånn da vet du, at Portugal hadde veldig mye ..»

Martin fortsetter med å forklare rundt slavehandelen, og en elev indikerer blant annet at han vet noe om spanjoelene. Martin bekrefter at de også dro rundt, og kommer etterhvert inn på Norge–Danmark. Elevene viser interesse og følger med.

E: «Og så kjøpte dem slavehandel.»

M: «Det gjorde dem. Det var ikke nok arbeidere der. Og her hadde Danmark og Norge fire øyer som de hadde som sine.»

E: «Hvorfor kunne de ikke ha fortsatt?»

M: «Det er vel bra at de får ha sjølstende og få lov til å bestemme over seg selv, ikke sant? Det er best at folk skal få bestemme over seg selv. Når noen får bestemme over seg selv, når et land får bestemme selv, hva kaller vi det da? Vi kaller det...»

E: «Sjølstende»

M: «Hanna?»

E: «Selvstendighet».

M: «Selvstendighet, ja. Dem er selvstendige, og når det er slik at flertallet bestemmer i et land, hva sier vi at det er da? I motsetning til når det er en som bestemmer.»

En elev hvisker «dikatur».

M: «Når det er en som bestemmer, kaller vi det diktatur. Diktatur. Men hva er det motsatte av diktatur? Når flertallet bestemmer, hva er det? Sondre?»

E: «Demokrati?»

M: «Det er det. Og det er jo aktuelt i dag. De som følger med på TV og nyheter ser at det er et land hvor det ikke er demokrati. Hvor mange blir drept og forført til fangeleire. Og hvor det er en leder som skulle ledet landet men som sitter i fangenskap. Og det er en dame, som har fått fredsprisen. Markus?»

E: «Å, jeg trodde det var Hitler, jeg». Han hadde rukket opp hånda, og småler.

M: «Det er ei dame, og som lever nå. Hvor er vi da, Sebastian? Hvor er vi da, Kjersti?»

E: «I Burma».

M: «Da er vi i Burma.»

Flere elever rekker opp hånden og uttrykker «å, å»

M: «Aung San Suu Kyi»

E: «Hun er i husarrest.»

M: «Da er vi i Burma, og hva er det med hun Aung San Suu Kyi, Ola? Hvorfor det, Ola?»

E: «Fordi hun er (utydelig) militære.»

M: «Nå sa du det. Det er militære som bestemmer det. Og det kalles for den militære junta. De bestemmer. Og når dere sier hvorfor det .. ja, hva det de er redde for da?»

E: «For at hun skal ta over og styre landet.»

M: «Og da er det mange demonstrasjoner i Burma. Særlig er det en gruppe med folk. Vet du det, Janne?»

E: «Munkene».

M: «Mange, tusenvis.»

Mange elever rekker opp hånden på dette siste spørsmålet. Elevene kommenterer videre, «hvorfor det?»

M: «De vil ha Aung San Suu Kyi som leder. Men det er farlig å demonstrere».

E: «Det har skjedd før også».

M: «Uansett, vi vet ikke hvor lenge hun sitter i fengsel.»

Martin forteller videre. Noen elever rekker opp hånda.

M: «Markus?»

E: «Jeg så på nyhetene, da var det en ... **(utydelig)**»

M: «Hva tenkte du på, Ola?»

E: «Det verste var han militærlederen, han skal jo dra til Norge han, for å være her og .. **(utydelig)**»

M: «Og hva tror du norske politikere passer på da?»

E: «At han ikke kommer hit?»

M: «Ja, hva ville du har gjort da, hvis du ville at han skulle forandre på ting i landet sitt?»

E: «Jeg ville... **(utydelig)** på en måte»

M: «Tror de kommer til å gjøre det. Si i fra, at slik kan det ikke være. Nå skjønner du kanskje, Stian, hvorfor det ikke er så heldig at ... (**utydelig**). Det er bra at land er selvstendige og kan bestemme over seg selv?»

E: «Men egentlig er det slik at .. de demokratigreiene (**utydelig**) i de fleste land?»

M: «Ja, heldigvis er det sånn, da passer alle andre land på å si i fra at det får du ikke lov til. Vi har menneskerettigheter å forholde oss til. Og folk har krav på å få leve slik og slik.»

Martin fortsetter å fortelle litt mer rundt dette.

6.2.1 Klasseromsinteraksjon som tekst

I undervisningssituasjonen som er beskrevet ovenfor, er det Martin som styrer dialogen med elevene. Det er en gjennomgang av et tema som styres av læreren, og i stor grad av det som kan beskrives som spørsmål-svar frekvenser eller som følger en IRE (Initiation-Response-Evaluation) struktur (Cazden 1988, Young 1992). Samtidig er mange av spørsmålene han stiller åpne og inviterer til innspill fra elevene. Elevene er videre aktive i dialogen, og kan også komme med egne innspill og spørsmål. Dette vektlegges også av Martin i intervjuer, at han ønsker at elevene skal være aktive i timen. Invitasjonen til deltakelse fra elevene kan synes å føre til et mindre tydelig dominansforhold mellom Martin og elevene. Martin formidler også selv i intervjuer at han ikke er så opptatt av sin rolle som en tydelig leder, samtidig som observasjonene viser at han framstår som en leder i dialogen om faget. Dominansrelasjonen belyses blant annet av Peters (1992), som beskriver hvordan forskjellen mellom lærer og elev blir mindre når begge parter utforsker en felles verden gjennom dialog og engasjement.

Selv om dialogen i all hovedsak er sentrert rundt en spørsmål-svar rutine, blir elevene utfordret også utover det som står i boken, gjennom at de også blir utfordret på å trekke inn annen kunnskap om emnet og også om hva de selv tenker om temaer. Dialogen er dermed ikke bare preget av at elevene mottar eller gjentar, men de blir også utfordret til å tenke selv og til å integrere annen kunnskap inn i temaet. På denne måten kan sjangeren som Martin synes å inneha preget av en form for scaffolding i dialogen, det vil si at læreren forsøker å bygge opp en større forståelse for elevene.

Spesielt synes dette å bli synlig der Martin søker å forklare begreper som demokrati og diktatur. Han trekker inn elevene og gir dem forutsetninger for å svare gjennom hvordan han bygger opp dialogen.

Martin framstår som en faglig trygg lærer. Dette forsterkes blant annet av at det er lite modalitet i språket. Lite modalitet viser at læreren gir høy tilslutning til egen kunnskap og egne argumenter. Sannheten av utsagnene tas på mange måter for gitt av elevene, noe som også kan problematiseres i skolesammenheng, at «læreren vet best». Samtidig kan det fungere som et skapende fellesskap eller solidaritet mellom lærer og elev gjennom at lite modalitet understreker enighet og fellesskap. På denne måten blir det også det vi kan beskrive som en pedagogisk strategi.

Når det gjelder ethos, eller kroppsspråk, har Martin et veldig aktivt kroppsspråk som formidler et stort engasjement, både ovenfor faget og ovenfor elevene. Han er stort sett plassert foran elevene, men har et veldig «framoverlent» kroppsspråk. Martin smiler også mye. I tillegg til å aktivisere elevene går han til tavlen for å skrive opp begreper og til kartet for å vise på dette. Det non-diskursive eller ikke-språklige er en svært viktig del av kommunikasjonen og det å konstruere relasjoner. Gjennom engasjementet som vises i kroppsspråket forsterker forståelsen av Martin som en kunnskapsformidler.

6.2.2 Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis

Martin synes å fremme styrke i sin kommunikasjon med elevene. Han bruker gjentakelser når elevene har svart, han skriver opp begreper som kommer opp i dialogen på tavlen og han gir positive tilbakemeldinger til elevene. Han synes å gripe mulighetene for læring som kommer. Et eksempel på dette er hvordan han tar opp hvordan abbor og gjedde skrives etter et innspill fra en elev og under gjennomgangen av skoledagen. Det faglige engasjementet og den faglige kunnskapen kan også sies å bidra til styrke gjennom observasjon av elevenes engasjement og faglige bidrag i undervisningsøkten.

Sammenheng tar for seg interaksjonens mulighet til å skape sammenheng i en tekst, i denne sammenheng i dialogen om temaet i samfunnsfag. Sammenheng må her også knyttes til læring eller hvordan det skapes rom for læring. Lærerens praksis er rettet mot elevenes læring, men er avhengig av at elevene forstår meningen og sammenhengene. I forbindelse med sammenheng kan vi stille spørsmålet om hva som skaper flyt i undervisningen? Et eksempel på flyt er hvordan Martin gjennomgående bekrefter elevenes svar gjennom å gjenta svarene eller gi positive tilbakemeldinger, for eksempel «nå sa du det». Sentrale begreper som skrives opp på tavlen vil også være eksempel på å skape flyt og sammenheng, det samme vil bruk av kartet. I tillegg er det relativt stor grad av framdrift og driv i dialogen. Han bruker språket aktivt og lager mange bilder for elevene. Videre bruker Martin elevenes navn i stor grad og bruker også det personlige pronomen «jeg», noe som kan synes å fungere som en slags ansvarliggjøring av den enkelte elev. Sammenheng kan her også knyttes til agency og hvordan flyt og et inkluderende språk bidrar til å styrke elevenes aktørrolle. Dette kommer til syne i hvordan elevene også er aktive i timen og kan komme med innspill utenom en repetert spørsmål-svar frekvens.

Martin bruker mye intertekstualitet i sin kommunikasjon med elevene. Intertekstualitet forstås som henvisninger til andre hendelser eller andre tekster. I klasseromssammenheng vil vi støtte oss på intertekstualitet forstått som intertekstuelle sammenhenger, det vil si hvordan både lærer og elever bidrar med henvisninger til både tidligere dialog og andre hendelser (Pappas et al 2003). Martin starter med å henvise til gårsdagens undervisningsøkt, som er et eksempel på intertekstualitet. Oppsummering av tidligere undervisningsøkter anses å være viktig for elevenes læring og en viktig del av lærerens klasseledelse (Ogden 2004). Pappas et al (2003) beskriver hvordan en annen kategori for intertekstualitet er knyttet til referanser til TV, aviser og andre medier. Dette bruker Martin når han spør elevene om situasjonen i Tibet. Gjennom å relatere tema til aktuelle hendelser synes han å bidra til større engasjement hos elevene. Intertekstualitet kan bidra til å skape en større følelse av fellesskap og å anerkjenne alle elevers bidrag, og Pappas et al (2003) fremhever spesielt tre forhold ved hvorfor intertekstualitet viktig. For det første bidrar det til å skape sammenheng for elevene, for det andre kan lærerne i større grad

bygge på elevenes kulturelle ressurser og til slutt kan intertekstualitet bidra til at elever og lærer skifter i kommunikasjonen mellom narrativer og faglig kunnskap. En slik hybriditet kan åpne opp for å gjøre kunnskap mer gjenkjennelig for elevene. Martin bygger ikke her direkte på elevenes egne erfaringer, men indirekte gjennom å henvise til noe det er sannsynlig at mange har sett på TV. Når elevene tas aktivt med og oppfordres til å komme med egne bidrag, blir det også en måte å bygge kunnskap i fellesskap på. Diskursen synes å bidra til å generere kunnskap og læring hos elevene. I tillegg blir dominansrelasjonen mindre og læreren får en mer medierende rolle samtidig som han opprettholder både en styrende og en støttende funksjon (Hersey, Blanchard og Johnson 2001). Dette må igjen knyttes til hvordan det er trolig at relasjonen mellom elevene og læreren styrkes gjennom interaksjonen mellom Martin og elevene og det som kan synes å kjennetegne undervisningspraksisen.

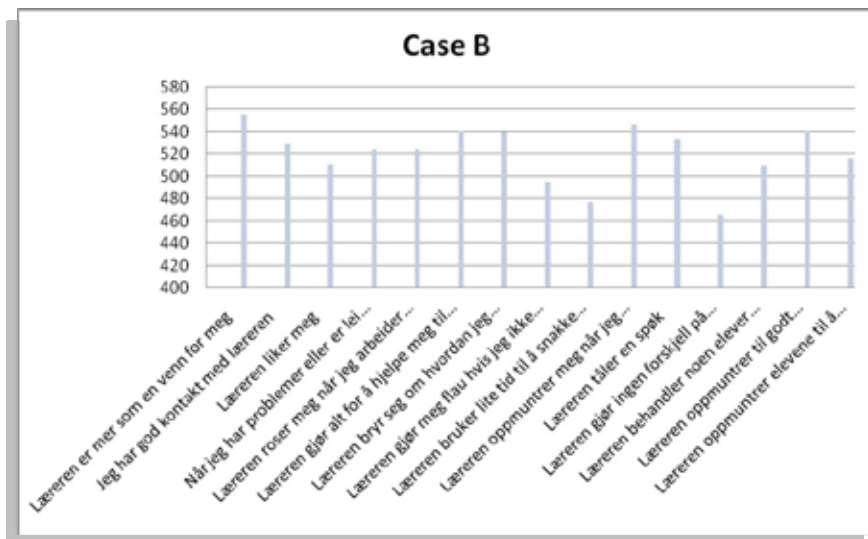
Martin tar i den diskursive praksis en subjektposisjon som en engasjert kunnskapsformidler, en subjektposisjon som ikke er fremtredende i intervjuet, men som en helt sentral posisjon for læreren. Han synes også å representere en praksis som er opptatt av å fokusere på elevenes agency. Dette formidles også i intervjuet. Samtidig formidler Martin i intervjuet at han er fornøyd dersom elevene «gjør så godt de kan». Selv om Martins diskursive praksis synes å gi mange muligheter for læring og menings-skaping, formidler han i mindre grad sin egen rolle med hensyn til å stimulere elevene til å strekke seg enda lenger.

6.3 Elevenes vurderinger

I det følgende vil vi presentere elevenes vurderinger av praksisen i Martins klasserom. Vurderingene av lærerens undervisningspraksis og til relasjonen til læreren kan gi en større forståelse av hvordan elevenes gir mening til lærernes forståelse av relasjonen og av den interaksjonen som foregår i klasserommet. Martins vurderinger på to områder fremstilles.

6.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Elevene vurderer følgende på utsagn knyttet til relasjonen til læreren sin, Martin.

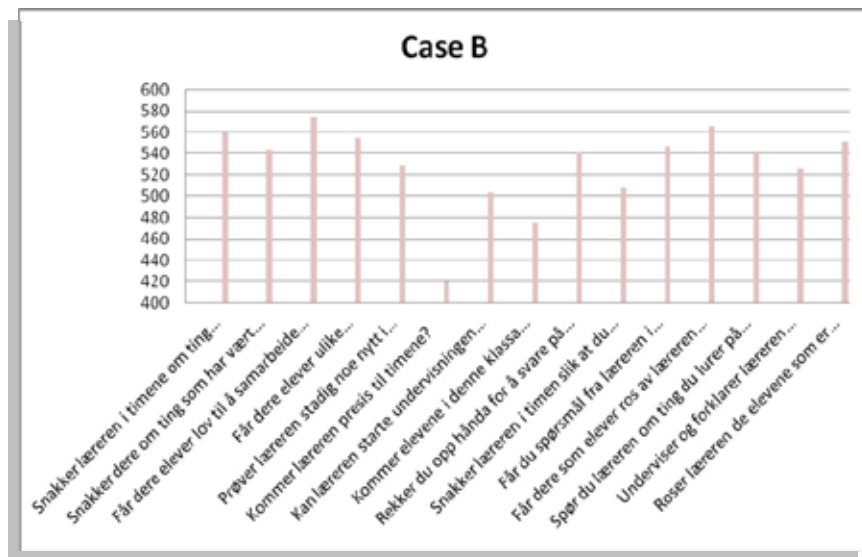


Figur 6.1: Utsagn og skårer relasjonen lærer-elev

Skårene for relasjonen mellom lærer og elev er høye i case B. Elevene vurderer at Martin er som en venn for dem, at de har god kontakt med Martin og at de opplever at han bryr seg om hvordan de har det. Dette stemmer godt med hva Martin beskriver i intervjuet at han selv legger vekt på. Videre vurderer elevene at Martin gjør mye for å hjelpe dem i arbeidet, oppmuntrer dem når de «ikke får til det de holder på med» og bruker mye tid på å snakke med dem. Til slutt vurderer de at Martin oppfordrer til godt samhold i klassen. Martins vektlegging av å gi omsorg og trygghet til elevene, synes her i stor grad å bli bekreftet av elevene. De formidler også at de kan snakke med Martin om det meste, når de er lei seg eller har problemer.

6.3.2 Undervisningspraksis

Elevene har her vurdert 15 utsagn knyttet til variasjon i undervisningen, struktur i undervisningen og til slutt bruk av ros og oppmuntring.



Figur 6.2: Utsagn og skårer undervisningspraksis

Elevene vurderer at læreren ofte snakker om ting som interesserer elevene, som har vært på TV etc. Dette synliggjøres også i videoobservasjonene, og vil være eksempel på intertekstualitet. Videre vurderer elevene at de i stor grad får lov til å samarbeide i timene, at de får prøve ut nye ting og at Martin stadig prøver noe nytt i undervisningen. Elevene vurderer også her at de får mye ros og oppmuntring av Martin, og at han underviser og forklarer mye for hele klassen. Elevene formidler at de er aktive i timene, og også at de i relativt stor grad spør læreren om det er noe de ikke forstår. Dette vises også i videoobservasjonene.

Elevene formidler at de rekker opp hånda i timene, men ellers er området for struktur i undervisningen området med lavest skårer. Elevene vurderer at både Martin og de selv kommer sent til timene. I likhet med case

A, ser det ikke ut til at struktur i undervisningen, forstått ved de spørsmålene som stilles i denne kartleggingsundersøkelsen, har sammenheng med hvordan elevene vurderer relasjonen til læreren.

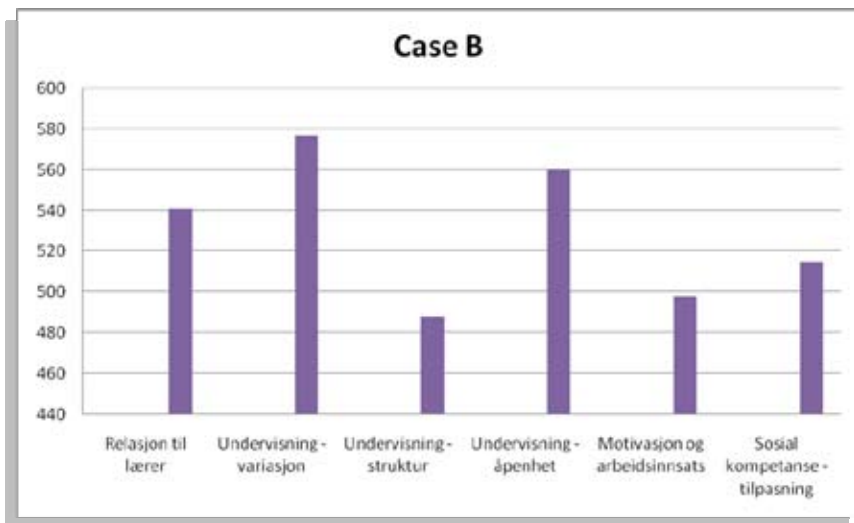
6.3.3 Faktorer

Nedenfor vises elevenes vurdering av de fire områdene i case B, og helt til høyre vises Martins vurderinger av områdene «motivasjon og arbeidsinnsats» og «sosial kompetanse – tilpasning».

Relasjon til lærer (elev)	Undervisning – variasjon (elev)	Undervisning – struktur (elev)	Undervisning – åpenhet (elev)	Motivasjon og arbeidsinnsats	Sosial kompetanse – tilpasning
541	577	488	560	498	515

Tabell 6.1: Gjennomsnitt sumskårer og faktorer

Elevvurderingene viser at elevene vurderer relasjonen til Martin som god, og nesten et halvt standardavvik bedre enn gjennomsnittet i datamaterialet. Elevenes vurdering av Martins undervisningspraksis er videre svært høy, med interessante forskjeller. På området variasjon i undervisningen skårer Martin svært høyt, det samme gjelder åpenhet (ros og oppmuntning). Struktur i undervisningen, ligger derimot under gjennomsnittet. Dette er interessant med hensyn til at spesielt spørsmålene knyttet til variasjon og åpenhet har flere berøringspunkter med relasjonen til læreren. Martin vurderer imidlertid elevenes motivasjon og arbeidsinnsats til å være litt under gjennomsnittet, noe som også blir synlig i intervjuet av Martin. Når det gjelder sosial kompetanse skårer dette området noe over gjennomsnittet, noe som kan reflekterer handlinger Martin formidler at han legger vekt på i egen undervisningspraksis.



Figur 6.3: Faktorer

6.3.4 Sentrale kjennetegn

Gjennom en vurdering av faktorene og hvordan elevene vurderer relasjonen til Martin og Martins undervisningspraksis, blir noen kategorier fremtredende. Først og fremst synes elevene å formidle at de har god kontakt med Martin og føler seg trygge i klassen. De formidler videre at de føler seg sett og at de kan snakke med Martin også om ikke-faglige ting. Elevene vurderer at de får mye ros og oppmuntring, og at de er aktive i det faglige arbeidet i timene. De opplever også et trygt klassemiljø. Elevenes vurderinger stemmer derfor relativt godt med Martins vurderinger av elevenes sosiale kompetanse. Disse kjennetegnene synes å være framtrødende for Martins sosiale praksis også når elevvurderingene sees i sammenheng med intervjuet og klasseromsobservasjonen; stor grad av tillit og trygghet mellom lærerne og elevene, elevene føler seg sett, utstrakt bruk av ros og oppmuntring og aktive elever. Til slutt vurderer også elevene at Martin både legger opp til mye samarbeid og at han forklarer mye for hele klassen.

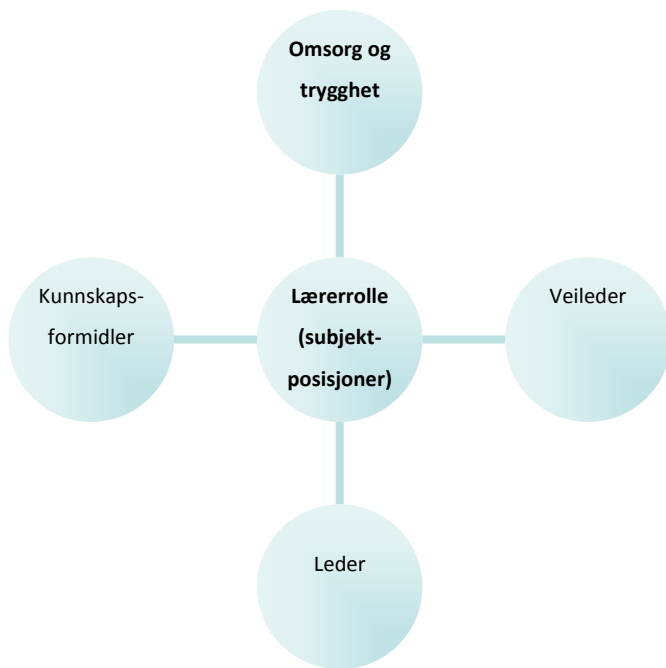
6.4 Meningskonstruksjon

Sjanger, diskurs og stil er alle abstraksjoner på nivået av diskursiv og sosial praksis. Diskursiv og sosial praksis knyttes her til kommunikasjonen i klasserommet, og er utgangspunktet for denne drøftingen rundt det som kan sies å belyse sammenhengen mellom den diskursive og sosiale praksis og læringsmulighetene som skapes for elevene.

6.4.1 Stil

Sentrale aspekter ved Martins profesjonelle identitet som lærer synes å være knyttet til en sterk vektlegging av rollen som omsorgsperson og det å skape trygghet for elevene. Han ser elevenes trygghet som en forutsetning for læring og som helt avgjørende i egen praksis. Dette innebærer også at han bruker mye av seg selv som person i møtet med elevene. Elevenes vurderinger bekrefter at Martin vektlegger trygghet for elevene, og de vurderer at de har en *svært* god relasjon til Martin. De bekrefter også at han legger vekt på det sosiale samspillet mellom elevene i klassen, noe som også bekreftes gjennom hans vurdering av elevenes sosiale kompetanse.

O'Connor (2006) definerer omsorg som følelser, handlinger og refleksjoner og som et resultat av ønsker om å motivere, hjelpe og inspirere elevene, en forståelse som framtrer som meget sentral hos Martin. Handlinger knyttet til å legge til rette for å skape trygghet og et godt sosialt miljø i klassen synes dermed å bli stående som overordnet når det gjelder Martins pedagogiske strategier. I intervjuet snakker Martin lite om elevenes læring, men videoobservasjonene viser en faglig sterk lærer med mye engasjement og elevenes vurderinger bekrefter at Martin veileder de i det faglige arbeidet. Martin definerer seg på mange måter bort fra å være en leder i intervjuet, og elevene vurderer strukturen i undervisningen relativt lavt. Samtidig framstår Martin som en tydelig leder av klassen i videoobservasjonene.



Figur 6.4: Subjektposisjoner hos Martin

Martin er opptatt av å ha forventninger til elevene, og elevene opplever at han gir god veiledning og positive tilbakemeldinger. Samtidig synes han å formidle en forståelse av at elevenes læring i stor grad er «deres» ansvar, gjennom at han beskriver hvordan han er fornøyd dersom elevene gjør så godt de kan. Dette kan implisere en forståelse av at eleven sammenlignes med seg selv og ikke med fastsatte læringsmål, og at elevenes «forutsetninger» er styrende for Martins forventninger til elevene. Martins profesjonalitet kan således synes i større grad først og fremst knyttet til oppgaven om å skape trygghet hos elevene.

6.4.2 Sjanger

Sjangre er som tidligere beskrevet ulike måter å handle på, eller «ways of acting». Ulike måter å handle på dreier seg i denne konteksten om lærerens sosiale praksis i klasserommet, hvordan læreren underviser,

danner relasjoner til elevene og skaper gode og trygge læringsmiljøer for elevene. Elevene vurderer at de har en svært god relasjon til Martin, og at de opplever mye variasjon og åpenhet i undervisningen. Nedenfor blir Martins subjektposisjoner satt i sammenheng med egne forståelser, elevenes vurderinger og klasseromsinteraksjonene.

Omsorg og trygghet	Kunnskapsformidler	Veileder	Leder
Bry seg om og være glad i elevene	Engasjement	Ut fra egne forutsetninger	Ikke så streng
Bruke tid med elevene og kjenne elevene godt	Aktivere alle elever	Sammenligne med tidligere arbeid, ikke fastsatte læringsmål	Bevare spontanitet
Bruk av ros og positive tilbakemeldinger	Fokusere på «de flinke» elevene	Elevene spør om hjelp	Markere grenser
Bruk av ros og positive tilbakemeldinger	Elevenes agency		
Bruke seg selv	Bruk av mye intertekstualitet		
Ta godt imot alle svar	Elevene blir vurdert til å ha gjennomsnittlig motivasjon og arbeidsinnsats		
Mye samarbeid			
Elevene blir vurdert til å ha relativt høy sosial kompetanse			

Tabell 6.2: Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis

Elevvurderingene bekrefter i stor grad både klasseromsobservasjonene og intervjuet med Martin. De vurderer blant annet at Martin bryr seg om dem, at de snakker mye om hva de gjør på fritiden og at de får mye ros og oppmuntring. De beskriver også hvordan de i klassen snakker mye om det som skjer i media, noe som også er veldig tydelig gjennom analysen av klasseromsinteraksjon, også som er eksempel på bruk av intertekstualitet i den diskursive praksisen i klasserommet. Martin er veldig engasjert i undervisningen og ønsker aktive elever. Dette vises også i videoobservasjonene. Engasjement i undervisningen og bruk av mye ros og tilbakemelding er elementer som med stor sannsynlig vil øke motivasjonen for læring (Holst 2009), et område Martin vurderer tett opp mot gjennomsnittet i kartleggingsundersøkelsen. Når elevene vurderer relasjonen til Martin til å være veldig god, er det mange faktorer som støtter opp under at det i den diskursive og sosiale praksis skapes mange rom for læring for elevene. Samtidig synes Martins forventninger til elevene

å være preget av «elevenes forutsetninger», og han snakker ingenting om elevenes forventninger til han eller hans arbeid for elevenes læring mot læringsmål.

6.4.3 Diskurs

Martin trekker veldig tydelig på det vi kan betegne som en *omsorgs-diskurs*. Det å skape gode relasjoner til elevene, vise omsorg og skape trygghet hos elevene sees som på som en helt sentral del av selve lærerrollen, og som også kan knyttes til Martins forståelse av sin profesjonalitet. Martin vektlegger at hans oppgave er å skape trygghet hos elevene, og at dette er spesielt viktig i dagens samfunn. Videre ser han denne tryggheten som fundamental og som en forutsetning for læring. Dette grunnleggende perspektivet kan relateres til det som kan beskrives som en *humanistisk diskurs*, hvor trygghet og utvikling hos elevene er knyttet til helt personlige verdier og holdninger hos Martin. Han bruker mye av seg selv i møtet med elevene. Elevene bekrefter gjennom sine vurderinger at de liker Martins praksis, og at de også opplever at praksisen i klasserommet styrker relasjonene deres. I dette perspektivet øker dermed også sannsynligheten for at det foregår mer læring hos elevene. Samtidig er Martin opptatt av forventningene til elevene og lite av elevenes forventninger til han. Han snakker heller ikke om elevenes læringsmål, eller hvordan hans oppgaver er knyttet til elevenes læring. Han er opptatt av hva elevene har forutsetninger for, også når det gjelder de «flinke» elevene. Derimot formidler han i intervjuet at han er fornøyd dersom elevene gjør så godt de kan og synes å ha en individrelatert vurdering (Engelsen 2006) av elevenes læring.

Martin synes videre å trekke på en fellesskapsdiskurs. Han vektlegger i stor grad det sosiale samspillet mellom elevene og det å utvikle gode klassemiljøer. Han vurderer også elevenes sosiale kompetanse til å være god, og elevene beskriver at Martin i stor grad oppmuntrer til sosialt samhold i klassen. Elevene formidler at Martin underviser mye for hele klassen. Praksisen med å involvere elevene i forklaringer og i arbeidet med å skape en felles forståelse, kan beskrives som en diskurs rundt det å *generere* kunnskap i fellesskapet i klassen (Thornton 2006).

Omsorgsdimensjonen og det å skape trygghet framstår som elementer i diskursordenen skolefeltet. Diskurser og sjangre innenfor en diskursorden kan være klart avgrensede eller de kan være utydelige (Fairclough 2008), og sistnevnte vil være tilfelle innenfor skolefeltet og ulike lærerroller. Vektleggingen og artikuleringen av forholdet mellom disse elementene blir derimot interessant, og hos Martin synes elevenes trygghet å være sterkt uttalt.

7. CASE C

Tore og Marit er kontaktlærere på 7. trinn ved en barneskole i en liten bygd i midt-Norge. Intervjuene ble gjennomført høsten 2008 i etterkant av videoobservasjonen av klasserommet, som er et ordinært innredet klasserom. Marit sees lite i videomaterialet, hun står noe foran klassen sammen med Tore, ellers står hun på «sidelinjen» eller hun går rundt og hjelper enkeltelever i klasserommet.

7.1 Forståelse av relasjonen

Fokuset rettes mot første problemstilling og hvilke forståelser som er framtredd hos Tore og Marit, både når det gjelder relasjonen til elevene og også sin egen undervisningspraksis.

7.1.1 Lærerrolle og identitet (subjektposisjoner)

Tore

På tekstenivå kan Tores forståelse av egen rolle som lærer knyttes til begrepene leder spesielt. Han vektlegger at han er sjef og leder.

Altså. Du kan ikke la det bli noen tvil om hvem som bestemmer, da.

Tore legger vekt på å bestemme hva som skal gjøres, og hvordan. I tillegg mener han det er viktig å kjenne elevene, og vise at han bryr seg og er interessert i dem.

Så klart du skal være sjef, men du skal være[...]en som er der for ungene når de trenger det.

Han forteller at han synes det er viktig å snakke med dem om det de er opptatt av og interesserer seg for, for eksempel fotball. Han setter av litt tid til å prate litt og forteller at han ofte kjenner både foreldre og besteforeldrene til elevene. Dette skaper trygghet og «usynlige linjer», som han selv sier.

Jeg har jo hatt dem som elever, noen av dem.

Han forteller videre at han er en lærer som bruker humor og fleip, og at han ønsker at elevene på den måten skal oppleve at ikke alt som foregår på skolen er så farlig eller alvorlig. Videre uttaler han at han er glad i elevene, og at han føler ansvar for dem. Tore er tydelig på at han ser viktigheten av å bygge gode relasjoner mellom seg og elevene, og at han vektlegger dette i det daglige arbeidet. Han klar på egen rolle som leder, og at det er hans ansvar å sørge for et godt og trygt læringsmiljø.

Unger er vel slik at[...]dess tryggere rammene er, dess bedre de vet hvor grensene går, dess bedre trives de.

Tores identitet som lærer, hvordan Tore selv plasserer sin subjektsposisjon, kan tolkes i retning av at Tore ser seg selv som en leder, men samtidig også en omsorgsperson som ønsker å være i dialog med elevene. Tore uttaler at han er trygg på egen lærerrolle. Som kunnskapsformidler er Tore noe utydelig i dette intervjuet, det er lite fokus på læring. Videre reflekterer Tore over at han synes det er viktig med feedback fra andre lærere, og at som profesjonell yrkesutøver må man tåle det. Han kommenterer det å bli filmet i klasserommet, og relaterer det å bli vurdert og å stå på en scene.

Marit

På tekstenivå knyttes Marits forståelse av sin rolle som lærer tett opp mot det å være en lærer som *hjelper* elevene.

Jeg er en voksenperson som hjelper – hjelper elevene, spesielt ...
ja, de som trenger det litt mer enn andre.

Videre formidler hun at det å ha *omsorg* for elevene er viktig for henne, og at de skal være trygge i forhold til å snakke høyt og bidra.

Det er jo å ha omsorg for dem og – hvis de har det vondt, at jeg hjelper dem med DET og – også faglig da. (...) Ja. Men også sosialt, vil jeg si. (...) Jeg prøver å få med dem eller – ja, at alle skal tørre å si ...

Intervjuet med Marit kan sies å være kjennetegner av at hun snakker mye om enkeltelever og deres utfordringer og behov. Videre beskriver hun at hun kjenner guttene bedre enn jentene, og at hun har brukt mer tid på guttene. Samtidig formidler hun at hun kjenner alle elevene godt, og hun kommenterer at hun også vet mye om enkeltelever siden dette er et lite sted, og kanskje kjenner de «FOR godt».

Jeg tror kanskje jeg har hatt dem litt for lenge til at jeg ser alt DE ser (...) eller, jeg kan kanskje dømme enkelte før de har fått prøvd, liksom...

Marit snakker nærmest ingenting om elevenes læring eller om hennes klasseledelse. Det er fravær av begreper som omtaler disse temaene. I denne sammenheng nevner hun også at hun har gitt fra seg en del ansvar til Tore.

Jeg synes det er skummelt at jeg skal ha hatt ansvaret for dem i fra 1., på en måte, til 7. klasse – hele barneskolen. Så jeg har – synes jeg liksom har skjøvet litt ansvar på han også, så på en måte jeg ikke...

Utsagn som kan knyttes til sin rolle som leder i klassen, vil imidlertid kunne være hvordan Marit formidler at hun er rolig som lærer, og at dette fører til at elevene roer seg også. Hun formidler også at hun ikke er «så innmari sint». Marit beskriver hvordan hun tillater mer fra noen elever enn andre og at hun forventer mer av noen av elevene.

Videre er det relativt mye bruk av modalitet i teksten, spesielt brukes ord og uttrykk som «kanskje», «på en måte», «jeg tror/jeg tror ikke». I tillegg svarer hun mye «ja» og «nei» og bruker mange ufullstendige setninger. Hun utdyper derfor relativt lite rundt egne synspunkter. Dette kan kanskje knyttes til at hun er noe usikker i situasjonen, hun formidler også at hun har vært utilpass under videofilmingen i klasserommet.

7.1.2 Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis

Tore

Tore snakker om at han er opptatt av å se alle, og at trygghet og tillit er viktig. Han tar ofte elever til side for å prate personlig, og uttaler at dette kan gjelde både positive og negative tilbakemeldinger.

Så kommer vi inn på et eget rom, og så spør de: «Hva er det som er galt nå?». Og da sier jeg at det behøver ikke være noe galt for at jeg vil prate med deg[...]Men når de oppdager en gang eller to at det faktisk kan være motsatt, at det rett og slett hender at de får ros for et eller annet, da hender det at de snur voldsomt på flisa...

Videre er Tore opptatt av at struktur og klare grenser gir elevene trygghet. Han sier at han bestemmer hva som skal gjøres og samtidig hvordan det skal gjøres. Han forklarer at han lar elevene forstå hva de skal fram til, slik at de «lærer seg å jobbe litt selvstendig, men under oppsyn da».

Altså, jeg prøver jo å være en [pause] tydelig leder, altså det er JEG som bestemmer hva vi skal drive med da. Og, [...] prøver jo som regel å la ungene få [pause] vite hva vi skal fram til.

Tore legger vekt på at det er viktig å bli kjent med elevene og ha et godt forhold til dem, og han gir konkrete eksempler på hva han legger i dette. Til tross for dette framstår Tore også som uklar, og bruker mange modale uttrykk som «forsøker» og «prøver». Når det gjelder Tores rolle som kunnskapsformidler, snakker Tore ikke om elevenes læring. I intervjuet formidler han en forståelse av seg selv som «arbeidsleder», der det å sørge

for at alle er i aktivitet og gjør arbeidet sitt ser ut til å være et sentralt anliggende. Videre preges intervjuet av at Tore ønsker å formidle at han vektlegger tydelige grenser, trivsel og trygghet i klasserommet.

Og hvis du da, du bør være tydelig nok, og [pause] at de får de grensene, så, [pause] så blir det en slags trivsel av det, tror jeg.

Tore reflekterer ikke over utøvelsen av egen rolle i forbindelse med elevenes faglige utvikling eller læring når han snakker om trivsel. Han knytter elevenes trivsel til egen utøvelse av grensesetting, og hans elevsyn kan sies å bære preg av at han ikke ser elevene som selvstendige aktører.

Tores handlinger og praksis kan knyttes til en identitet og rolle som «arbeidsleder». Han har mye fokus på «å gjøre». Som leder formidler Tore at han er tydelig i sine forventninger både til elevenes arbeid og atferd, men han knytter dette ikke opp mot læring. Tore bruker imidlertid mye modifikasjoner i sin beskrivelse av egen praksis, og framstår derfor som noe usikker i formidlingen av egen rolle.

Marit

I teksten snakker Marit relativt lite om egen praksis og handlinger i klasserommet, og hun framstår således som noe utydelig. I større grad enn å beskrive hva hun gjør, synes Marit å formidle hva hun synes kan være utfordrende.

Men samtidig så er det vanskelig å... få dem inn att på samme spor, synes jeg.

Slik – det som er mest problematisk er på en måte skifte av situasjoner. Å finne bøker og..

Spesielt i KRL, de skjønner ikke hvorfor vi skal ha om dette, om sjel, og jeg tror ikke på Jesus og Gud og alt mulig slik -

Marit formidler at de har arbeidet litt ekstra med klassemiljøet i det siste, med blant annet elevsamtaler og samlingskrok. Videre beskriver hun hvordan hun går rundt i klasserommet og forsøker å snakke med alle elevene.

Går rundt og prøver å prate med hver enkelt – prøver i hvert fall.

Marit beskriver ikke sin egen rolle med hensyn til å stimulere elevenes læring i særlig stor grad. Hun snakker nærmest ikke om arbeid med fagene. Hun formidler at elevenes prestasjoner er forskjellig, og at hun har ulike forventninger til dem. Hun uttaler at en enkeltelev «ikke kan noe bedre», og forklarer dette med kulturell bakgrunn.

I tillegg til de fremtredende forståelsene nevnt ovenfor, fremstår Marit som usikker på egen rolle. Det er også relativt liten grad av refleksjon i teksten.

7.1.3 Relasjonsforståelser

Tore

Gjennom sine beskrivelser av egen rolle og handlinger, kan Tores praksis knyttes til det å være en tydelig leder som ønsker at elevene skal være trygge.

Men jeg tror, unger er vel slik at, dess tryggere rammene er, dess bedre de vet hvor grensene går, dess bedre trives de.

Tore beskriver at han har vektlagt kommunikasjon, trygghet og åpenhet, og at elevene skal tørre å prate. Han legger vekt på humor i kommunikasjonen, og ønsker at elevene skal oppleve han som en ufarlig lærer selv om han kan framstå som stor og streng.

Jeg er en av de som bruker mye humor og litt fleiping og slik ting, for å ufarliggjøre assosiasjonene litt og ufarliggjøre meg sjølv. For jeg har jo fått høre det en del ganger igjennom årene at [pause] å han der er fryktelig streng. Altså. Han er så stor og han [pause] er skummel [latter].

Han forklarer at han ved å kjenne slekta til de fleste elevene har temaer utenfor skolen som han kan snakke med dem om, og at dette er positivt. Videre knytter han sitt fritidsengasjement i bygda og det at han kjenner de fleste elevenes slektninger og familie til sin relasjonsbygging med elevene.

Det er jo en fordel for oss, eller meg da, at jeg kjenner jo fryktelig mange oppi her etter hvert.[...] Og mange av foreldrene til disse har jeg også vært borti i skolesammenheng.

Tore er opptatt av å knytte «*usynlige linjer*» til elevene gjennom at han kjenner slekta deres, og utdyper også at han blant annet har trent forballaget i en årrekke. Dette gjør at han kan snakke med elevene om både deres interesser og om familiens anliggende, og med det viser at han både kjenner og anerkjenner dem.

Jeg kjenner deg litt fra før, eller foreldrene dine, eller onkel, tante, besteforeldrene eller hvem det måtte være. [Tore forteller hva han kan si til elever for å oppnå en god relasjon.]

Tore vektlegger å være en tydelig arbeidsleder for klassen, og at hans rolle er å se til at elevene gjør det de skal. Tore bruker ord og uttrykk som at elevene arbeider «*under hans oppsyn*». Det å inneha en god relasjon til elevene blir for Tore knyttet til både å sette grenser og være arbeidsleder, samtidig som han vektlegger at han knytter bånd til elevene gjennom sitt kjennskap til deres slektninger. Når han videre beskriver hvordan elever kan reagere som om de skal motta korreksjon når han tar de inn på eget rom for å snakke, viser Tore at elevene kan oppleve han som en maktperson.

Så kommer vi inn på et eget rom, og så spør de: «Hva er det som er galt nå?» Det er liksom kjeft det første de ..[opphold] Og så sier jeg at det behøver ikke være noe galt for at jeg vil prate med deg. «Ja, men det er jo alltid det. Det er sikkert noe jeg har gjort! [pause] Men da, når de da oppdager en gang eller to at det faktisk kan være motsatt, at det kan hende at de rett og slett skal få ros for et

eller annet, **da** hender det at de [pause] snur voldsomt på flisa... [pause] har en [utydelig] som snur godsida ut istedenfor vrangsida i mange situasjoner.»

Tores forståelser og handlinger i klasserommet sett i et maktperspektiv og samtidig et perspektiv der forståelsen av «slektsidentitet» og «usynlige linjer» er sterk, representerer mulige begrensninger i forhold til enkeltelevers muligheter i skolen. Det kan tenkes at Tores handlinger i klasserommet i kombinasjon med å legge så stor vekt på elevenes familiebakgrunn som han eksplisitt viser at han gjør, tillegger enkeltelever egenskaper og lærings- og utviklingsmuligheter som ikke er basert på faglige vurderinger.

Marit

Marits roller kan knyttes til det å være en hjelper og omsorgsperson, og det å være en rolig voksenperson. Vektleggingen av det å *hjelp*e elevene, vise omsorg og å fremtre som rolig blir således en del av Marits pedagogiske strategier.

Jeg er en voksenperson som hjelper, hjelper elevene, spesielt, ja, de som trenger det litt mer enn andre.

Marit formidler at hun ser seg som en voksenperson i klassen, hun bruker ikke begrepet lærer om seg selv. Hun er videre opptatt av enkeltelevenes trivsel, og uttrykker bekymring for at hun kanskje kjenner elevene litt for godt. Videre viser hun i intervjuet at hun er forutinntatt når det gjelder enkelte elever. Marit formidler at lærerne har vært opptatt av relasjonene mellom elevene i klassen, men sier de ikke har «sett noe på» relasjonen mellom lærer og elever. Hun forteller at hun bruker mest tid på guttene, og at særlig en gutt strever sosialt.

Spesielt han med turbanen, da [...] for han har en litt merkelig oppførsel, men. Jeg føler at nå kjenner jeg han så godt, så jeg tør å, jeg vet på en måte hva han kommer til å gjøre og ikke gjøre.

Marits relasjonsforståelse synes ikke å være knyttet til faglige spørsmål eller elevenes interesser og preferanser. Hun ser ut til å være opptatt av deres bakgrunn, forutsetninger og behov for hjelp.

7.2 Analyse av klasseromsinteraksjon

Analysen vil ta utgangspunkt i en situasjonsbeskrivelse fra Tore og Marits klasserom, der Tore er den som framstår som mest aktiv av de to lærerne.

Situasjonsbeskrivelse

Første time.

To lærere står ved kateteret og venter. Elevene kommer inn i klasserommet, finner plassene sine og blir etter hvert helt stille. Først når de har falt til ro hilser lærerne og ber de sitte ned. Lærer Tore forteller at de skal ha en prøve i denne timen. En elev spør:

E: «Er den vanskelig?»

T: «Både og».

Tore forklarer at prøva er tredelt når det gjelder vanskelighetsnivå. 1 er lett, 2 er vanskeligere, og tre er det vanskeligste.

T: «Og prøven er lagd slik, at det faktisk ikke er meninga at alle skal få til alt. Det skal være såpass vanskelig, at det skiller. Skjønte dere dette? Ikke få panikk hvis det er oppgaver her dere ikke får til».

Den andre læreren, som bare snakker til klassen i denne situasjonen i løpet av hele observasjonen, forteller hvordan hun tror at elevene tenker. Da sier Tore:

T: «Det er veldig viktig at dere gjør så godt dere kan. Og sånn litt erfaringsmessig med 7C, **[kremter høyt]** så hender det at noen misforstår ei og annen oppgave **[pause]** så det å lese oppgaven ordentlig, det blir viktig, altså, at dere skjønner hva det er dere skal gjøre, at dere svarer på det de spør om. Det dere trenger er blyant og pussegummi, og linjal».

Elevene reiser seg og finner utstyr til prøven. Lærerne småsnakker litt sammen mens elevene henter sakene. Deretter tar Tore med seg omtrent halvparten av elevene ut i et annet rom mens de gjenværende elevene får satt opp skillevegger mellom pultene sine. Etter nesten 8 minutter kommer Tore og henter noen skillevegger til de elevene han er sammen med i det andre rommet. Etter at prøva er ferdig, samles hele klassen og de to lærerne i klasserommet igjen. Når elevene begynner å spise sier Tore:

T: «Det er helt greit å sitte og prate rolig. Det er helt greit å ha kontakt her, men det er ikke greit å snu seg rundt på stolen, og bikke den stolen bakover og sitte med hodet oppi den **[uklart]** bak der. Dette får vi til, du og **[navn på en elev]**».

De to lærerne er til stede under hele måltidet. De oppholder seg ved kateteret foran klassen, og småsnakker litt med hverandre og de elevene som sitter nærmest. Det er lite samtale, det leses ikke, og det foregår ingen felles kommunikasjon i klasserommet.

Andre time.

Elevene sitter ved pultene sine i klasserommet. Tore kommer inn med en bok i hånda. Han lukker døra og slenger boka i kateteret. Han stiller seg med hendene i lommene og beina godt fra hverandre mens han venter på at sistemann skal komme på plass. Han ippetsetter en elev mens han venter.

T: «Men de lappa, dem legger vi bort da når timen har begynt».

E: «Hva skal vi ha nå? Samfunnsfag?»

T: «Når dere er klare, skal dere få vite det».

T: «**[utydelig]** si samme tingen ti hundre ganger, hm??»

Tore står og venter.

T: «Tina!»

Tore venter fremdeles. Etter hvert ippetsetter han to jenter:

T: «**[utydelig]** Skynder dere alt dere klarer? Er dere langt unna, eller?»

E: «Nei»(svakt)

T: «Prøv vær litte grann kjappere,a! **[utydelig]** går seg til **[utydelig]** Vi skal gå gjennom det vesle dere har i samfunnsfag. Jeg sa i går at dere kunne vente med ukeplan i samfunnsfag. Nå så jeg at det var en del som valgte og ikke gjøre det. Nå gjør vi oppgaven først, og så tar vi gjennomgangen etterpå. Er det en grei metode?»

Tore venter, deretter svarer han selv:

T: «Nei. Det er mulig dere har lest selv og kan det for så vidt, men prøv å få ting til å gå i riktig rekkefølge. Det er en fordel. Det gjør at ting går lettere. Eeee...vet ikke helt hvor mye tid vi bruker på det. Når vi er ferdig med den så skal dere få litt mer drilling på atlasbruken. Husker dere at vi drev litt med det?»

E: «Ja».

T: «Det tror jeg vi trenger, for å kunne bruke atlaset, det å bruke kart litt ordentlig, det er i alle fall nyttig. Ta fram bøkene da på side 26, ...26,26».

Elevene henter bøker og gjør seg klare. Tore beveger seg litt i nærheten av kateteret, mens han underviser i samfunnsfag. Han spør spørsmål, elevene rekker opp hendene for å svare. Tore har hendene i lommene. Kartet henger nede, men Tore bruker det ikke. Det er stille i klasserommet bortsett fra den som snakker, og det er lange pauser mellom spørsmål og svar.

T: «Hva var det som foregikk der? Som ikke var så veldig mye å skryte av for oss europeere?»

E: «**[utydelig]** slavegreier».

T: «Slavehandel, ja. Hvordan foregikk det?»

E: «Dem bytter varer».

T: «Ja, slavehandel var en del av noe som vi hadde et spesielt navn på? En, ja, en geometrisk figur. **[Utydelig]** som gikk på ruta **[utydelig]** som denne farten der? Hva kalte de denne handelen? Nina?»

E: «Triangelhandelen »

T: «Triangelhandelen, ja».

T: «Det ene punktet, det var Afrika, vestkysten, der kom det noe[**pause**] ja [**pause**] juggel av noen varer. Som dem bytte da, og kjøpte, rett og slett kjøpte eller bytte til seg, slaver. Hvor gikk farten derifra? Når de skipa gikk ut fra Afrika for å **[utydelig]**?»

E: «Vestindia».

T: «Ja,a, Vestindiske øyer. Det vil si?»

E: «Eee»

[Lang pause]. Tore vandrer med hendene i lommene.

T: «Hva blir det?»

E: «Ee, Sør-Amerika?»

T: «Ja, eller?»

Elevene mumler svaret, Tore bekrefter at det er riktig. Han spør videre, og henvender seg til en elev. Eleven svarer ikke. da sier Tore:

T: «Du hadde opp hånda?»

Eleven svarer, Tore bekrefter at dette er rett. Han spør videre, og elevene svarer.

E: «Sukker?»

T: «Sukker, riktig».

T: «Og så drog de ut fra Vestindia, eller var det, ja, [utydelig]...og sette kursen mot?»
[Pause]

E: «Europa?»

T: «Ja. Og der fikk de solgt disse derre varene vi nevnte sist [pause] til en bra pris. Og så lastet de opp med nytt[pause] juggel, billige varer [utydelig] og samme turen en gang til ».

Etter hvert tar Tore fram boka, og ber elevene gjøre det samme. En og en elev leser og Tore kommenterer innholdet. Det er to lærere i klassen, men det er Tore som leder. Han sitter ved kateteret med læreboka foran seg. Den andre læreren sitter ved en elev.

T: «Hva er det dere bør hekte tak i akkurat her nå? Ha opp boka litti grann. Så sjekker dere selv, inni [pause] står det noe navn der noe sted på en som var ute og [utydelig] sjekket hvor denne elva Niger kom i fra?»

Etter hvert nærmer timen seg slutten, og Tore spør om elevene aner noen «naturlige spørsmål» som de regner med at ukeprøva vil inneholde. Hvis de skulle ha laget spørsmål til ukeprøva ut fra dette, hva ville de selv ha valgt? En elev foreslår å vite hvor Nilen kom fra, og Tore bekrefter at det er viktig å vite hva som er «Nilens kilde». Han samtaler med elevene om kunnskap knyttet til den kommende prøven. Til slutt sier Tore at etter som det er så liten tid igjen, tar de «de atlasgreiene senere».

7.2.1 Klasseromsinteraksjon som tekst

I undervisningssituasjonen som er beskrevet ovenfor, leder Tore klassen selv om også Marit er til stede. Marit er tydelig preget av at hun blir filmet, og forsøker å unngå kamera. Dette formidler hun også i intervjuet. Tore fører ordet i lange sekvenser, men er også i dialog med elevene. Han kontrollerer interaksjonen i dialogen, og kommunikasjonsmønsteret I-R-E (Initiativ-Response-Evaluation) (Cazden 1989), er gjennomgående for dialogen. Tore spør, elevene svarer med få ord, og Tore bekrefter at svaret er rett før han går videre i undervisningsstoffet.

Tore benytter seg av modalitet i forhold til faglige ord og uttrykk, og er også utydelig i den faglige kommunikasjonen. Han bruker hverdagsbegreper, uttalelsen er ofte utydelig og setningene blir også hengende i «løse lufta» ved at han ikke avslutter dem. Bruk av mye modalitet under læringsarbeidet kan være et uttrykk for usikkerhet i faget.

Tore har et svært rolig kroppsspråk eller ethos. Han beveger seg langsomt, snakker langsomt, og står for det meste foran klassen med hendene i lomma. Elevenes sitter rolig ved pultene sine. Tore viser lite engasje-

ment i undervisningen, og smiler lite. Marit, som i liten grad er filmet, oppholder seg enten ved siden av Tore eller hun går rundt i klasserommet og hjelper en og en elev.

7.2.2 Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis

Tore synes å fremme lite styrke i sin kommunikasjon med elevene. Han viser lite engasjement og skaper få muligheter for elevene til å skape sammenheng i teksten ved å benytte seg av intertekstualitet. Med intertekstualitet forstås hvordan både lærer og elever bidrar med henvisninger til både tidligere dialog og andre hendelser (Pappas et al 2003).

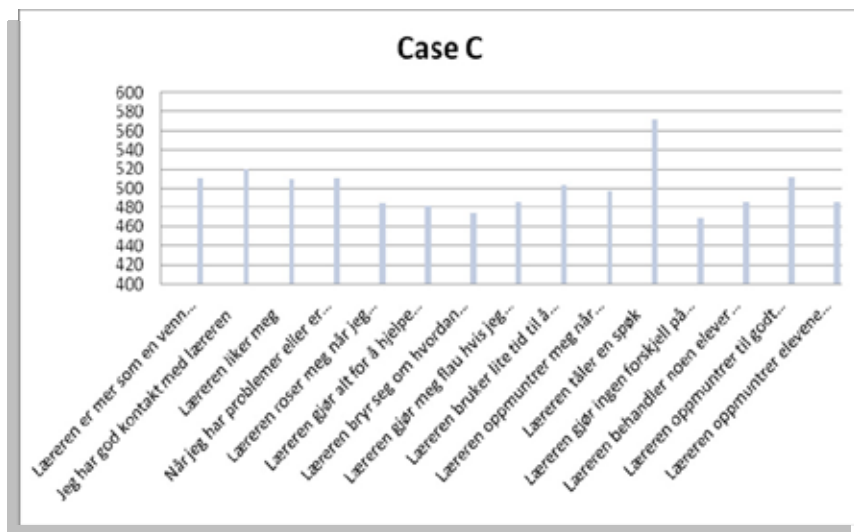
Tore forsøker imidlertid å skape en viss sammenheng i lærestoffet når han henviser til «det vi nevnte sist». Han utdyper imidlertid ikke dette med når eller hva de nevnte sist. Han forsøker å antyde ovenfor elevene hvilket svar han er ute etter ved å henvise til en «geometrisk figur» når han er ute etter svaret triangelhandel, men tar ikke i bruk kart, tavle eller andre virkemidler. Han bruker læreboka, men oppfordrer elevene til å svare det som står der, noe de også gjør. Han er ordknapp, holder seg til teksten i læreboka, og spinner ikke videre verken på detaljer eller de store linjer i tid eller rom. Dette gjør at Tores kommunikasjon i stor grad gir elevene begrensede muligheter til å knytte ny kunnskap til det de kan fra før. Fantasi eller fakta knyttet til lærestoffet blir ikke kommunisert i fellesskapet, og felles refleksjon eller meningsskaping i liten grad blir muliggjort. Han kommuniserer enten faget eller om elevenes atferd, og er ikke interessert i deres meninger eller tanker. Han knytter lærestoffet til lekseprøver. Tore synes å bekrefte sin subjektposisjon som «arbeidsleder» i den diskursive praksisen. Det kan imidlertid problematiseres hvilken type leder han framstår som, ettersom han selv tar «stor plass», og i liten grad gir elevene muligheter til å kommunisere og skape faglig sammenheng i et bredere perspektiv.

7.3 Elevenes vurderinger

Elevene har vurdert kontaktlæreren sin, og i denne klassen gjelder dette både Marit og Tore. Det gjør at elevvurderingene på noen områder kan være relatert til en av lærerne, samtidig som det vil gi et helhetlig bilde av den undervisningspraksisen elevene opplever. Der skårene er relativt lave, vil dette være et uttrykk for at elevene mest sannsynlig har vurdert både Marits og Tores praksis lavt, og det kan formidle framtreddende trekk ved interaksjonen i klasserommet.

7.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Elevenes vurderinger av sin relasjon med Tore og Marit ligger omtrent på gjennomsnittet for alle skolene som er med i kartleggingsundersøkelsen.



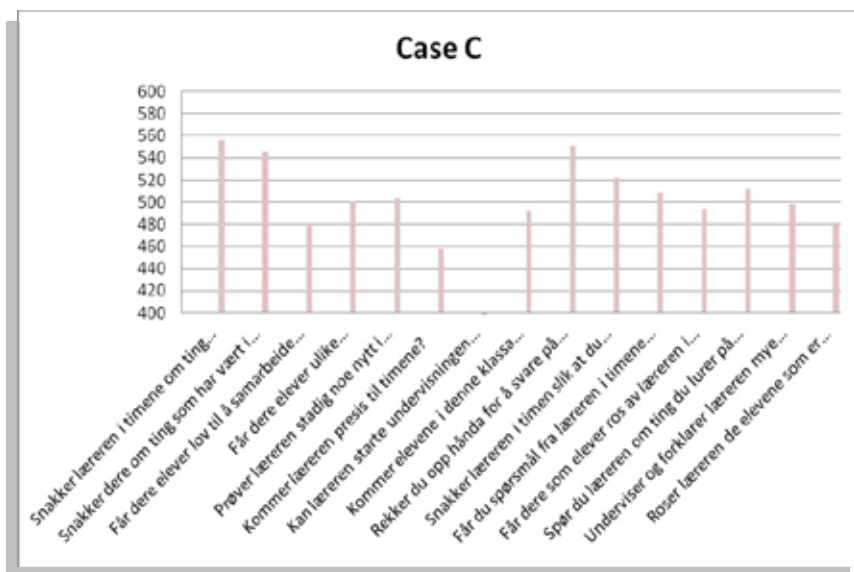
Figur 7.1: Relasjonen mellom lærer og elev

Elevene formidler at de har relativt god kontakt med læreren og at Tore og Marit også er som en venn. Tore selv formidler at han ønsker å være en venn for elevene. Elevene formidler tydelig at Tore og Marit kan bruke humor, som er det området der Tore og Marit skårer klart høyest. Elevene formidler at Tore og Marit i mindre grad gir ros og oppmuntring, og

også at de i relativt liten grad hjelper dem i det faglige arbeidet. Elevene formidler at de opplever at Tore og Marit bidrar til å oppmuntre til godt samhold i klassen.

7.3.2 Undervisningspraksis

Nedenfor vises elevenes vurdering av variasjon i undervisningen, struktur i undervisningen og bruk av ros og oppmuntring (åpenhet).



Figur 7.2: Undervisningspraksis

Elevvurderingene formidler at Tore og Marit er relativt opptatt av elevenes fritidsinteresser, og at de i klassen snakker en del om hva som har vært i media. Elevene vurderer videre at de i mindre grad samarbeider i timene, noe som er synlige også i videoobservasjonene fra klasserommet til Marit og Tore. Elevene formidler at læreren snakker slik at de forstår, noe som kan synes riktig også ut fra videoobservasjonene. Elevene vurderer som gjennomsnittet i undersøkelsen når det gjelder spørsmål fra læreren i timene og at læreren underviser og forklarer mye for hele klassen. Til tross for at Tore tydelig definerer seg som leder og vektlegger

grenser og tydelighet, viser elevenes vurderinger at Tore og Marit verken er opptatt av å komme tidsnok eller starte undervisningen med en gang timen begynner.

7.3.3 Faktorer

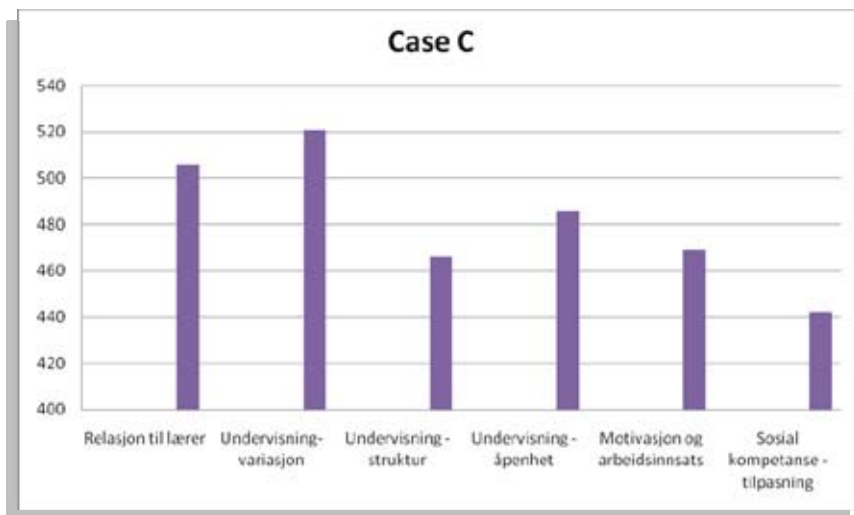
Nedenfor vises elevenes vurdering av fire områder i case C, og helt til høyre vises også Tores og Marit vurderinger av «motivasjon og arbeidsinnsats» og «sosial kompetanse – tilpasning».

Relasjon til lærer (elev)	Undervisning – variasjon (elev)	Undervisning – struktur (elev)	Undervisning – åpenhet (elev)	Motivasjon og arbeidsinnsats	Sosial kompetanse – tilpasning
506	521	466	486	469	442

Tabell 7.1: Gjennomsnitt faktorer og sumskårer

Tabellen viser at eleven vurderer relasjonen til Tore og Marit til å ligge på gjennomsnittet i kartleggingsundersøkelsen, men relativt mye lavere enn i case A og case B. Elevenes vurdering av variasjon i undervisningen ligger litt over gjennomsnittet, med unntak av struktur i undervisningen, mens når det gjelder både struktur i undervisningen og bruk av ros og oppmuntring i timene vurderer elevene dette relativt lavt. At elevene formidler at det er liten bruk av ros og oppmuntring, kommer også til syne i videoobservasjonene. Her finner vi ingen form for ros eller oppmuntring.

Videre formidler Tore og Marit elevenes motivasjon og arbeidsinnsats til å være lav, og spesielt vurderer de elevenes sosiale kompetanse som lav. Vurderingene av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats som lav synes å bekrefte det begge lærerne formidler i intervjuene.



Figur 7.3: Faktorer

7.3.4 Sentrale kjennetegn

Gjennom en vurdering av faktorene og hvordan elevene vurderer relasjonen til Tore og Marit og også deres undervisningspraksis, blir noen kategorier å være fremtredende. Elevene formidler at de har relativt god kontakt med Tore og Marit, men de formidler at de får lite ros og oppmuntring og også lite veiledning i det faglige arbeidet. Tore og Marit formidler derimot at elevene viser liten motivasjon og arbeidsinnsats. Disse vurderingene og også analysen av intervjuene kan formidle en holdning om at elevenes innsats i skolefagene i stor grad er deres eget ansvar og at dette også knyttes til forventningene som stilles til elevene. Praksis synes ikke å være rettet mot elevenes læringsmål og veiledning mot disse. Framtredende for Tore og Marits sosiale praksis når elevvurderingene sees i sammenheng med intervjuet og klasseromsobservasjonen synes å være en relativt god kontakt mellom lærerne og elevene og at lærerne er opptatt av elevenes interesser, samtidig liten faglig støtte i læringsarbeidet og relativt liten bruk av ros og oppmuntring.

7.4 Meningskonstruksjon

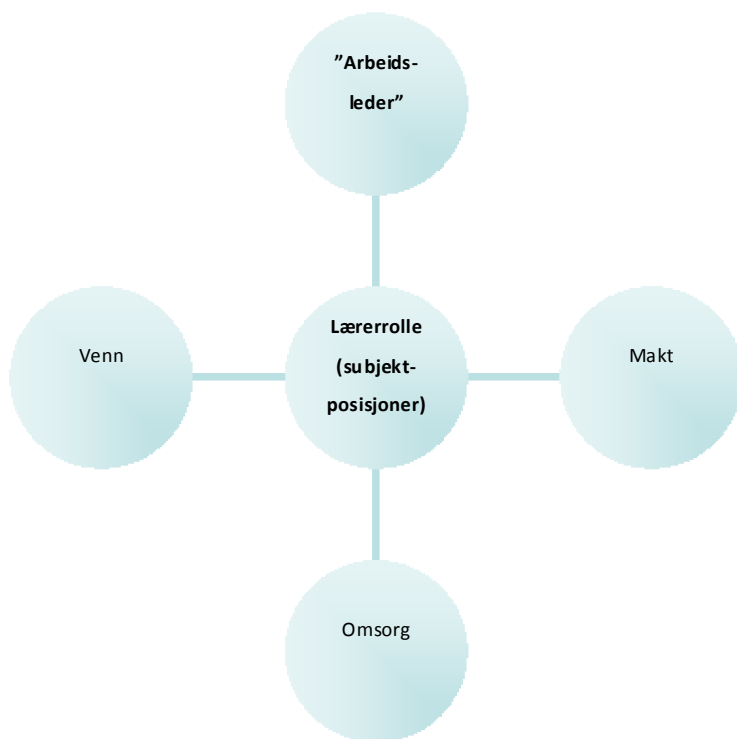
Hva forteller intervjuet, klasseromsobservasjonene og elevvurderingene om hvordan Tore og Martin forstår sin egen praksis, om hva som kjennetegner den sosiale praksisen i klasserommet og om hvilke forståelser knyttet til relasjonen lærer–elev som er framtrepende?

7.4.1 Stil

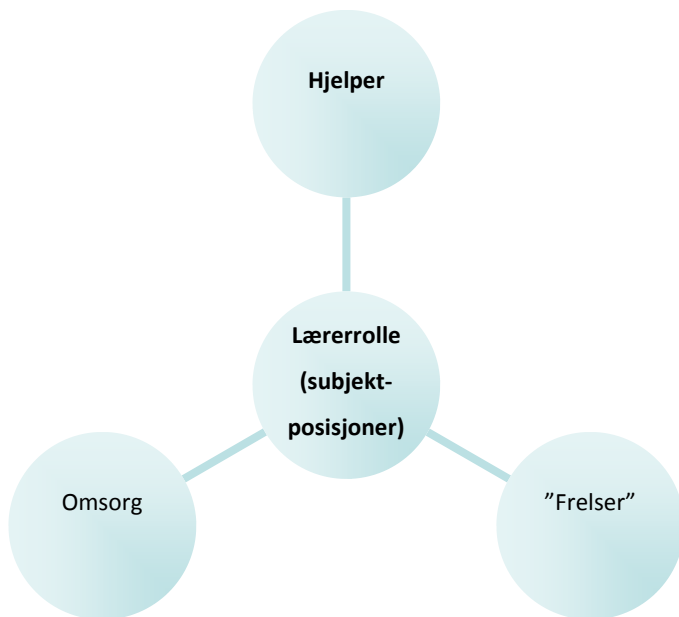
Klasseromsinteraksjonen viser at interaksjonen og kommunikasjonen mellom lærerne og elevene i Tore og Marits klasserom er preget av sekvenser med lukkede spørsmål og svar. Elevene gis få muligheter til å være aktive i kommunikasjonen, da Tore gir lite rom for dialog eller meningsyttringer. Lærere som er sensitive, varme og lydhøre ovenfor elevene, og som har evne til å bygge psykiske bånd, kan sies å inneha en god relasjon til elevene. I case C viser klasseromsinteraksjonen at Tore selv tar mye plass, og at eleven ikke er aktive i læringsprosessen. Tore starter både første og andre time med negativt fokus. I første time henviser han til at han har erfaring med at elevene ikke leser oppgavene godt nok når de har prøver. Videre sier han at prøvens vanskelighetsgrad er beregnet på å skille elevene. Uttalelsen tydeliggjør hvordan Tore vurderer elevenes læringsmuligheter i det han er eksplisitt på at det elevene her presterer skal skille. I andre time bruker Tore relativt mye tid på å irettesette enkeltelever fordi de etter hans mening bruker for lang tid på å komme til ro. Observasjonene viser for øvrig at elevene er rolige, men at Tore selv kommer sent i gang med undervisningen.

Videoobservasjonene viser at det er denne ene læreren som spiller den sentrale rollen i dette klasserommet, og at elevene gis få muligheter til å framstå som aktive og meningsberettigede. Når gode relasjoner beskrives, forstås kvaliteten på interaksjon og kommunikasjon som avgjørende (Ogden 2002; Petterson og Postholm 2004; Nordahl 2005). Det at lærerne vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats samt sosial kompetanse og tilpasning som lav, kan knyttes til at elevene gis få muligheter til å interagere eller kommunisere både med hverandre og med lærerne i klasserommet.

Det kan videre se ut til at Tores subjektposisjon som leder, i lys av intervjuet, klasseromsinteraksjonen og elevvurderingene, kan relateres til et ønske om å opprettholde egen posisjon og makt. Marits perifere rolle som hjelper for enkeltelever, støtter opp under Tores rolle og praksis som leder. Tore beskriver selv de ulike rollene han har i lokalsamfunnet, og at han bevisst bruker eget kjennskap til elevenes slektninger som et virkemiddel for å oppnå en god relasjon til dem. De verdier og holdninger Tore representerer i sin daglige omgang med elevene vil prege både kommunikasjon og handlinger, og kan således påvirke enkeltelevers oppfattelse av både seg selv og andre. Tore definerer seg imidlertid også som elevenes venn og som omsorgsperson, mens Marit i større grad kan sees som en voksenperson som støtter enkeltelever. Tore vektlegger i intervjuet at han bruker humor og fleip, og elevvurderingene bekrefter dette. Følgende subjektposisjoner blir fremtredende hos Tore og Marit:



Figur 7.4: Subjektposisjoner hos Tore



Figur 7.5: Subjektposisjoner hos Marit

Tore og Marits subjektposisjoner vil fungere som styrende for deres handlinger i klasserommet. Posisjonene beskrevet ovenfor formidler med andre ord sentrale forståelser rundt arbeid med elevenes læringsmiljø i Tore og Marits klasserom, og bekreftes av elevenes vurderinger.

7.4.2 Sjanger

Tore stiller lukkede spørsmål til elevene, som krever korte svar tilbake. Han er ikke i dialog med elevene om faget, stiller ingen oppfølgings-spørsmål eller knyttet faget til hendelser eller annen tekst. Han dominerer interaksjonen ved at han svarer: «riktig» «ja», når elevene avgir rett svar, og understreker at det de lærer kan bli spørsmål på neste uke-prøve. Han har et relativt «fattig» språk når han underviser, men mange utydigheter.

Tore tilfører ikke nye begreper tilknyttet lærestoffet, han griper ikke muligheter til å innføre nye faglige begreper. Han benevner for eksempel varene som ble brakt til Amerika som «juggel». Martin i case B underviser elever på samme trinn i samme tema, og benevner varene som «rikdommer». Tores begrepsbruk og kommunikasjonsmønster ser således ut til å representere tapte læringsmuligheter for elevene, ved at de ikke gis muligheten til å utvide egen kunnskap. Tore har flere slike usikre benevelser som han ikke utdyper eller fullfører, og dette forsterker inntrykket av en lærer med relativ svak faglig kompetanse og trygghet.

Tore viser lite styrke i egen faglighet. Han spiller ikke videre på elevenes tilbakemeldinger på de spørsmålene han stiller. Han er kun personlig når han irettesetter elevene eller når han snakker om at de skal ha prøve. Undervisningen er ikke rettet mot at elevene selv skal konstruere kunnskap eller meninger, det er lite styrke eller trykk, hverken i kommunikative handlinger mellom lærer og elever eller i måten Tore formidler faget. Tore formidler en viss styrke i forhold til at stoffet skal læres i forhold til prøven, og dette impliserer at Tores undervisningsstrategi medfører reproduksjon av kunnskap. Fokuset på «å gjøre» er framtrødende i Tores praksis, og den knyttes ikke opp mot elevenes læringsmål.

Det er læreren som har ansvar for å tilrettelegge for muligheter for læring i enhver pedagogisk sammenheng. Tore og Marits praksis i klasserommet, med relasjonene til elevene, undervisningen og læringsmiljøet i sin helhet, vil i stor grad formes av de dominerende forståelsene hos Tore og Marit. Følgende tabell gir en oversikt over handlinger og prosesser som vektlegges i klasserommet, og som således blir et uttrykk for hvordan Tore og Marit arbeider med læringsmiljøet i klassen. Dette arbeidet kan beskrives som sjangre (måter å handle på) som er tilstede i Tore og Marits klasserom.

Tydlig leder	Venn	Omsorgsperson	Makt
Bestemmer hva elevene skal gjøre Bestemmer hvordan de skal arbeide Klare forventninger Lite involvering av annen lærer Tydelig ethos	Humor og åpenhet Fleip Er opptatt av elevenes fritidsinteresser	Legger vekt på trivsel Legger vekt på at alle skal tørre å snakke i klassen	Lite elevinvolvering og dialog Legger stor vekt på kjennskap til elevenes slekt og sosial bakgrunn Reproduksjon av kunnskap

Tabell 7.2: Handlinger som vektlegges i Tores undervisningspraksis

Hjelper	Omsorgsperson		
Hjelper enkeltelever Forsøker å få elevene «på rett spor» Har kontakt med en og en elev Forventer mer av enkelte elever	Legger vekt på trygghet «Ikke så sint»		

Tabell 7.3: Handlinger som vektlegges i Marits undervisningspraksis

7.4.3 Diskurs

Tore synes å trekke på særlig diskursen som leder. Han definerer egen subjektposisjon som leder i intervjuet, og videoobservasjonen bekrefter denne forståelsen. Tores praksis viser at hans oppfattelse av egen lederrolle kan knyttes til en dominerende lederstil, der Tore både definerer hvem som skal snakke og hva som skal sies. Han vektlegger således ikke elevenes interaksjon eller medvirkning i undervisningen, og det relasjonelle forholdet mellom lærer og elever kan beskrives som asymmetrisk. Vi kan altså si at Tore trekker på en forståelse av viktigheten av å dominere interaksjon og kommunikasjon i klasserommet, og han synes å formidle et maktperspektiv i forhold til dette. Når Tore ikke knytter forståelsen av egen rolle som leder til elevenes læring, kan dette i første omgang synes problematisk relatert til at han framstår som dominerende leder. Klasseromsobservasjonen viser derimot at Tore gjennom sin undervisningspraksis og særlig hans utydelige formidling av faget, framstår som en utydelig leder. Den diskursive praksisen formidler

også det vi kan beskrive som en diskurs rundt det å reproducere kunnskap. Elevvurderingene bekrefter imidlertid at elevene opplever trivsel og trygghet, og at de mener lærerne har humor. Dette sier også Tore at han vektlegger. Det kan derfor tenkes at Tores lederdiskurs kan knyttes til en mannsrolle elevene er kjent med i sitt miljø, og at hans praksis i klasserommet representerer en lun humor, trygghet og forutsigbarhet i forhold til både undervisning og forventninger om elevenes atferd og arbeidsinnsats.

Tore er opptatt av elevenes fritidsinteresser, og sier at han legger vekt på å snakke med elevene om det de er opptatt av utenfor skolen. Det å bli anerkjent kan sies å være et grunnleggende behov hos mennesket (Nordahl 2002) og knyttes til det å bli verdsatt og få aksept (Brenna 2004). Marit knytter kontakt med enkeltelever, og hjelper de i timene. Når elevene vurderer at de har en god relasjon til lærerne sine, kan dette forstås ut fra at den anerkjennelse lærerne gir dem, gjør at elevene føler seg verdsatt og sett som enkeltindivider.

Tore knytter elevenes sosiale bakgrunn til det å utvikle et godt forhold mellom lærer og elev. Denne forståelsen av elevenes bakgrunn i forhold til egen rolle kan tenkes å representere et maktelement og et element av sosial reproduksjon. Praksisen i klasserommet, der elevenes reproduserende svar og begrensede muligheter til engasjement og deltakelse er framtrødende, samt Marits uttalelser om at elever «ikke kan bedre», styrker også denne antagelsen. Den diskursive praksisen til Tore og Marit vil med dette kunne tenkes å bidra til at det ikke tilbys like muligheter for læring i klassen. Dette forsterkes av at de ikke synes å drive en praksis relatert til elevenes læringsmål, men at de fokuserer på «å gjøre» og at elevenes vurderes etter subjektive forståelser og oppfatninger av den enkelte elev.

8. CASE D

Petter arbeider som kontaktlærer ved en barneskole i en middels stor by. Han er relativt nyutdannet, og har arbeidet ved denne skolen i ett år. Intervjuet ble gjennomført høsten 2008, i etterkant av videoobservasjon av Petters klasserom. Skolen er et «åpent landskap» der elevene har sine arbeidsplasser. Elevgruppa består av tre grupper elever, der Petter er kontaktlærer for 16 elever. I «ringen», som er benker og stoler som er plassert i en halvsirkel foran tavla, foregår undervisning og samtaler mellom lærer og grupper av elever.

8.1 Forståelse av relasjonen til elevene

Fokuset rettes mot første problemstilling og hvilke forståelser som er framtrepende hos Petter, både når det gjelder relasjonen til elevene og også sin egen undervisningspraksis.

8.1.1 Lærerrolle og identitet (subjektposisjon)

Petters forståelse av egen rolle som lærer kan på tekstenivå knyttes til begrepet *omsorgsperson*. I intervjuet vektlegger Petter at tryggheten til elevene er viktig, og han ønsker at elevene skal være trygge både på hverandre og på han som lærer.

Jeg tenker først på at jeg skal få dem til å ha det bra på skolen. det blir min hovedrolle, synes jeg.

Mitt fokus er i hvert fall at tryggheten kommer først, og at de føler seg trygg på meg, at de føler seg trygg på trinnet...

Petter er opptatt av kommunikasjon, og vektlegger et personlig og nært forhold til elevene. Han relaterer dette til å være åpen om privatlivet. «Forteller mye om mitt liv, da». Dette kan forstås slik at han i egen rolle skiller lite mellom det å være privatperson og en profesjonell person. Samtidig uttaler han at han kjenner foreldrene til sine elever godt, og at han «vet en del om dem». Han viser til at noen av jentene trenger spesielt omsorg av ham, og at han kan føle seg mer som en storebror for guttene. Gjennom beskrivelsen av andre læreres ulike subjektposisjoner tydeliggjør han sin egen forståelse av egen rolle.

Men det er flere forskjellige typer[lærere]. Noen som sier at du skal på en måte passe på at du har litt avstand til elevene, ikke knytte deg for mye. Og så er det noen som sier at, herlighet, vis nå elevene at du er glad i dem! Det er det viktigste. At de føler at[...] at hvis elevene vet at de er elsket på skolen, da har de det bra og da lærer de mye bedre[...]. Jeg knytter meg veldig lett til elevene da. Jeg kjenner at jeg får litt mer beskyttelse rundt dem. Hvis de har det tungt på skolen så kjenner jeg at da, de trenger de[utydlig].

Petter opplever det å bry seg om elevene som nært knyttet til individet, deres psykiske helse og hjemmesituasjon, og relaterer ikke egen rolle til skolearbeid eller læring. Han beskriver hvordan han fysisk kan holde aggressive elever fast, og relaterer denne strategien til tidligere praksis fra en institusjon. Denne forståelsen av egen rolle kan assosieres med forhold mellom behandler og klient.

Men det må jo være såpass at du holder dem inntil deg da, ikke skader, klemmer, sårne ting, men at du beskytter dem mot seg sjølv også.

Petter reflekterer over egen lærerrolle ved å bruke begreper som «føle, kjenne, tenke», og refleksjonsnivået ser ut til å uttrykke at han er noe usikker på egen rolle. På spørsmål om han kjenner seg selv godt som lærer, svarer han:

Nei, ikke i det hele tatt. Det synes jeg ikke. Jeg føler at jeg prøver å få en klarhet, det gjør jeg.

Sentrale aspekter ved Petter sin profesjonelle identitet som lærer synes å være knyttet til omsorg og et ønske om å opptre som en venn ovenfor elevene. Han ser imidlertid ut til å definere egen rolle i forhold til enkeltelevens psykiske og mentale helse. Petter relaterer ikke egen rolle til undervisning eller læring, men mer i retning av å ta vare på enkeltindivider som strever eller lider. Hans subjektforståelse kan derfor tolkes i retning av å inneha elementer som «behandler» eller «frelser» (Nias 1989:32).

8.1.2 Handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis

Petter vil ikke belære elevene, men legger vekt på at de selv skal komme fram til egne svar gjennom egen aktivitet.

Det viktigste er at elevene kommer fram til ting selv, da[...] automatisering av kunnskap eller av framgangsmåter i matematikk i hvert fall,– det synes ikke jeg har noe for seg, egentlig ikke.

Ellers snakker Petter lite om egne handlinger i klasserommet. Han er opptatt av å tilrettelegge undervisningen slik at elevene føler seg trygge. Han vektlegger å gi ros, og uttaler seg om at det er viktig at elevene tar rosen innover seg og ikke feier det bort. Han ønsker at elevene skal oppleve glede og stolthet over det de gjør når noe er bra.

Jeg prøver å være litt obs på det[anerkjennelse], for jeg ser at de blir jo utrolig glad for det, og de er veldig stolt over det. Altså, det artigste er jo når de kommer etter at de har gjort leksene sine, og kommer og presenterer det etterpå, for å vise fram leksene.

Petter vektlegger utstrakt bruk av elevsamarbeid, og sier at han prioriterer å gi positive tilbakemeldinger. Når det gjelder elevenes forventninger til han som lærer, snakker Petter om at elevene tør å gi ærlige tilbakemeldinger, og at han ønsker det slik. Hva forventningene konkret er knyttet til, er han uklar på.

Nå må du tenke på at sånn og sånn vil vi at du skal gjøre.[...] For det er jo den mest ærlige tilbakemeldingen, egentlig, den du får fra elevene.

Ettersom Petter er en av flere lærere i et landskap, snakker Petter en del de andre lærerne. Han forklarer at de tilpasser seg hverandre, men at dette skjer i praksis og ikke i samtaler eller drøftinger.

Jeg ser jo for eksempel hva Pia gjør bra. Og jeg tenker at å, det var jo en kjempebra måte å gå fram på.

Videre forteller Petter at han ikke bare har kontakt med «sine» elever, men at det kommer andre og tar kontakt med han, også. Han knytter det å arbeide i et åpent landskap til at elevene i stor grad er overlatt til seg selv, og at hans rolle er mer perifer og at han hjelper de elevene som tar kontakt eller krever oppmerksomhet.

Det er noen som forsvinner da, det er selvsagt. Det er på en måte noen som ikke krever min oppmerksomhet, og [...] det er spesielt kanskje jentene da.

Han viser videre til en episode der en elev strever med matematikkforståelse, og der han ber en annen lærer overta fordi han selv ikke mestrer situasjonen.

Vet på en måte mine begrensninger, da.[...]Og da så jeg når jeg kom tilbake, så hadde hun på en måte, ja, så ordnet det seg.

Petters refleksjonsnivå over samarbeidet mellom lærerne er ikke høyt, han benytter seg av mye modalitet i beskrivelsen av hva lærerne gjør. Intervjuet preges av Petters usikkerhet, med halve setninger, modifiseringer og usammenhengende tankerekker. Dette gir et inntrykk av at Petter ikke er trent i å kommunisere pedagogikk, og han fremstår som en uklar og usikker lærer.

Det kan hende de blir mer tolerante av det, jeg vet ikke, jeg vet ikke[...]Kanskje, jeg vet ikke. Kanskje ikke.[Om elevene blir mer tolerante av å sitte i åpent landskap].

Ut fra Petters beskrivelse kan det se ut til at lærerne har ulike roller og også ulike strategier som de bruker i interaksjon og undervisning av elevene i landskapet. Når Petter kommer faglig til kort og en annen lærer «ordner opp» for Petter, synes det som om Petter ikke reflekterer over dette. Lærerne i landskapet ser ut til å inneha taus kunnskap (Polyani 2000) som i liten grad deles med hverandre slik at Petters kompetanse økes. Når Petter i tillegg uttrykker en så stor grad av usikkerhet og modalitet som han gjør i intervjuet, forsterker dette inntrykket av at han også er usikker på egne handlinger i lærerrollen. Det at de ulike lærerne i landskapet innehar ulike roller og praksisfunksjoner som gjør at de utfyller hverandre, kan imidlertid se ut til å legitimere Petters rolle i landskapet.

Petter bruker begrepet «føler» 16 ganger i løpet av intervjuet. Ordvalget er preget av ord som å kjenne elevene, knytte seg til elevene, trygghet. Disse ordvalgene kan sies å implisere hvilke prosesser Petter vektlegger i den sosiale praksisen, og retter seg mot en lærerrolle der omsorg og det å «forstå eleven» er den interaksjon og praksis som står tydelig fram i Petters beskrivelse av egen rolle i klasserommet (Fairclough, 2008). Begrepet «læring» brukes ikke. Hvordan praksisen i klasserommet formes av de dominerende forståelsene hos Petter, vil studeres mer inngående i analysen av klasseromsobservasjonene. På denne måten kan vi undersøke hvordan diskursene blir manifestert i klasserommet og hvordan de påvirker lærernes praksis.

8.1.3 Relasjonsforståelser

Petters roller og profesjonelle disposisjoner kan knyttes til det å være en omsorgsperson. Han framstår i intervjuet som en lærer som ikke er opptatt av elevenes skolefaglige utvikling og læring. Han ser ut til å bry seg om elevene ut fra et humanistisk og individuelt perspektiv, der det å sikre enkeltelevens psykiske velbefinnende blir hans mål. Imidlertid gir

han også inntrykk av en lite reflekterende holdning til eget ansvar når det gjelder det å utvikle elevenes sosiale kompetanse i elevgruppa. Han framstår som usikker og lite reflektert, og er eksplisitt på dette.

Jeg føler at jeg prøver å få en klarhet, det gjør jeg [**Om å kjenne seg selv som lærer**].

Han forklarer at det er et stort klasserom, og at han ikke kjenner alle elevene. Videre beskriver han en elev som ble glemt da de skulle ha felles gjennomgang i «ringen». Hun ble sittende alene på plassen sin i landskapet mens de andre samlet seg rundt læreren til matematikkundervisning. Petter forklarer dette med at hun «har et eget opplegg», og at hun egentlig pleier å sitte inne på grupperommet.

Hun satt på en litt dårlig plass, da. Det ble jo litt kjedelig når de andre gikk, da.

I Petters forståelse av relasjonen mellom lærer og elev, fremstår han som individfokusert, og forklarer elevenes både faglige og atferdsmessige utvikling og atferd ut fra personlige og sosiale forhold.

Det har litt med, jeg vet det har noe med relasjonene hjemme og sånne ting, det vet jeg.

For Petter preger det å inneha gode relasjoner til elevene og vise personlig og privat omsorg lærerrollen. For det andre synes forståelser og handlinger i stor grad å være rettet mot å sørge for at enkeltelever føler at de har det godt på skolen. Når Petter forklarer egne handlinger i forhold til elever med utagerende atferd, viser han imidlertid en forståelse av relasjonen mellom lærer og elev som assymetrisk der han kan synes å se seg selv som subjekt og eleven og dens foreldre som objekt.

Hovedansvaret ligger jo på eleven[...]foreldrene sier og sånne ting, de må jo komme med sine, hvis de[...]men forhåpentligvis så har de jo forståelse for det.

Videre viser Petter at han knytter forventninger til elevenes bakgrunn, og han forklarer ofte elevenes atferd med kontekster utenfor skolen, og da særlig i elevenes hjemmemiljø. Når det gjelder å stille krav til elevene, er Petter uklar. Han vektlegger at elevene har ulike grunner for å handle som de gjør, og at han ønsker å forstå dem og hjelpe dem.

8.2 Analyse av klasseromsinteraksjon

Analysen vil ta utgangspunkt i en situasjonsbeskrivelse fra Petters klasserom. Følgende situasjonsbeskrivelse anses å være representativ for handlingene og kommunikasjonen som observeres i videomaterialet fra Petters klasserom. Analysen vil foregå på tekstmnivå og på nivået av diskursiv praksis, det vil si hvordan Petter praksis blir produsert og legger til rette for at læring kan skje eller hvordan teksten gir rom for læring. Videre vil nivået sosial praksis bli analysert. Det vil si at vi retter fokuset mot selve interaksjonen mellom Petter og elevene, men med et spesielt fokus på Petters praksis. Tekstmnivået er selve transkripsjonen av interaksjonen i klasserommet, og på dette nivået vil vi se på interaksjonskontroll, modalitet og ethos. Interaksjonskontroll på hvem som kontrollerer interaksjonen, modalitet på ulike grader av tilslutning til egne utsagn og tilslutt, ethos på aktørenes kroppsspråk. Når det gjelder analysen av den diskursive praksisen, vil vi fokusere på styrke (force), sammenheng og intertekstualitet. Styrke henviser til hvordan teksten både direkte og indirekte søker å påvirke til ønsket handling, sammenheng til hvordan motakerne gis mulighet til å skape sammenheng og mening i det som formidles og intertekstualitet til hvordan interaksjonen og dialogen henviser til andre hendelser. Analysen av den diskursive praksis kan med andre ord sies å fokusere på hvordan det skapes rom for læring eller legges til rette for at læring kan skje.

Situasjonsbeskrivelse

Lærer Petter sitter på en stol foran tavla. Elevene sitter på benker rundt han. Klasserommet er et stort, åpent landskap. En elev sitter igjen ved pulten sin, dette er ei jente som sitter langt unna, og hun har ryggen til det som foregår ved tavla. Tema for timen er matematikk.

P: «Hvis dere kommer til et stykke der dere skal dele på et tall med komma,- hva gjør dere da? Dere kan ikke sitte og dele i hodet på 0,4. Det fins noen måter å gjøre dette her på, en slags hjelpemåte for å gjøre stykket enklere. Nå skal vi gjøre det så enkelt at dere klarer å regne det, kjøpt og enkelt **[utydelig]** Det skal bli forklart slik at dem som sitter i kroken her skal skjønne det».

Petter spør om elevene har skjønnet hva han mener, og ber elevene komme med eksempler. Ei jente kommer fram til tavla. Petter setter seg på huk nede ved gulvet mens hun tar krittet og begynner å regne og skrive på tavla. Alle elevene følger med. Det er stille i elevgruppa. Petter kommenterer og viser på tavla mens han fremdeles sitter/ beveger seg i høyde med elevene og støtter seg til stolen.

P: « Kjempebra. Takk skal du ha. Altså, vi fant ut, tallet bak der, det hadde ett komma. Du tenker: Ganger med 10...» **[Petter forklarer hvordan elevene kan tenke]**

P: «Hvem er det som vil prøve seg på denne her, da?» **[Petter peker på et annet stykke som står skrevet på tavla]**. «Det er ikke akkurat noen felle, men den er hakket litt vanskeligere, kanskje».

En jente kommer opp. Petter setter seg på en elevstol i utkanten av ringen. Eleven strever, og Petter ber en jente til komme fram, slik at disse to jentene sammen kan regne stykket foran klassen. Når den ene av jentene er usikker, sier Petter:

«Stine, nå må du hjelpe Sara». **[utydelig]** «Jammen dere tenker helt riktig!»

Han nikker og sier tusen takk når de er ferdige. Han setter seg tilbake på stolen foran tavla, og går gjennom de eksemplene som jentene hadde. Han peker på tavla, og forklarer at dette kan regnes på flere måter. Han viser til hva jentene har gjort, og forklarer at begge metoder er rett.

P: «Dere kan skrive det ned, og dere kan prøve å huske på det. Stine tok det i hodet, og da fikk hun det regnestykket der: 4900:4. Da ganget hun den siden med 100, og den siden med 100. Når jeg sier siden, så mener jeg siden av delingen **[peker]**».

E: «Kan vi gå og jobbe?»

P: «Hvem er det nå som synes at dette her var litt tungt? Det der er en regel som er veldig grei å bruke. Da slipper dere å komme opp i sånne stykker som dette her. Med kalkulatoren så er det ikke noe problem. Da skriver dere det bare inn. **[peker på tavla]** Men det er vanskelig, veldig vanskelig å ta 49:00,4».

P: «Alexander?»

E: «Jeg forstod ikke det her helt». **[Eleven forsøker å forklare hva han ikke forstår]**.

P: «Hva tenker du på nå?» **[Eleven forsøker å forklare ytterligere]**.

P: «Ja, og det er noe som er ganske rart».

Læreren får klassen med på å lage et nytt regnestykke, og ber elevene komme med forslag til konkrete. En av elevene foreslår «sneglar», og de bruker begrepet sneglar i det nye eksempelet.

P: «Hvis at vi sier da, at vi tar... ja... si at vi har 12 snegler. Og så skal vi fordele dem, da, på halve epler». Petter utdyper problemet.

P: «Alexander»!

E: «Ja».

P: «Si meg hva vi skal gjøre?».

E: «Dele».

P: «Hvis jeg tar 12 snegler og skal dele dem i to. Her ble det riktig, her ble det riktig». **[elevene begynner å bli litt urolige]**

P: «Hvis dere skal ta 12 snegler...»

E: «Å herregud»!

P: «Ja, det var ikke jeg som sa snegler, ta 12 brunsnegler fra hagen og så skal dere dele dem i to». **[elevene mumler litt, og Petter ber de være stille]:**

P: «Greit, greit, bli still nå, hysss.....».

Petter går over til å snakke om deling av appelsiner. Etter kort tid sier Petter at de stopper der, og spør elevene om de skjønnte stoffet. Han forklarer at dette er noe de sjelden trenger, men at de skal jobbe mer med dette senere.

P: «Vi skal jobbe veldig, veldig godt med å finne eksempler som er kanskje litt mer forståelig.»

Etter å ha pratet litt om matematikk med et par elever, spør Petter igjen om alle skjønnte stoffet. De som skjønnte det, rekker opp handa.

L: «Hvis det er noen nå, som syntes at dette her var veldig, veldig vanskelig, sier dere fra til meg etterpå. Så prøver vi å jobbe mer med det. Det er litt vanskelig, så det tar litt lenger tid [utydelig] De som har kommet seg til C- oppgaven, de kan få lov til å sitte igjen en liten stund til i kroken. De andre bare fortsetter å jobbe».

Elevene går tilbake til arbeidsplassene sine, mens Petter pusser tavla. Tre elever sitter igjen i kroken. Petter setter seg ned på stolen foran tavla, og vinker elevene nærmere. Etter hvert nærmest ligger alle tre på gulvet mens Petter tegner og forklarer. Han strekker seg opp for å nå tavla. I landskapet skimtes at de andre elevene kommer inn i rommet igjen, muligens etter en pause. Ingen av de tre elevene ser ut til å forstyrres av dette. Petter tegner, regner og forklarer, og kroppsspråket viser at han er ivrig. Elevene rekker opp hånda og svarer mens de smiler og ler. En elev kommer til. Petter ser ikke ut til å bry seg med dette.

Etter hvert er Petter alene i kroken med en elev, de sitter nå på gulvet begge to. Petter fremdeles opptatt av å undervise i matematikk. En annen lærer kommer til og avbryter sekvensen. Petter reiser seg, og den andre læreren og Petter diskuterer mens de ser i en lærebok. Noen gutter og en jente kommer etter hvert til, og når lærerne er ferdige med å snakke, legger jenta begge armene på skuldrene til Petter og spør han om noe. Han svarer:

P: «Da gjør du det».

Så går Petter videre inn i landskapet.

8.2.1 Klasseromsinteraksjon som tekst

Interaksjonskontroll fokuserer på hvem som kontrollerer interaksjonen og hvilke organisatoriske forhold som påvirker interaksjonen (Fairclough 1992). Videre kan interaksjonskontrollen undersøke dominansrelasjonene i interaksjonen og også hvordan denne er konstituert. I klasseromsinteraksjonen kan vi si at det ligger til sjangeren at det er læreren som i stor grad vil kontrollere interaksjonen, men at det også er mange varianter av hvordan denne kan foregå. Ikke minst vil det være forskjeller på hvordan og i hvilken grad en dominansrelasjon, eller et assymmetrisk forhold (Nordahl 2004), mellom lærer og elev er framtreddende.

I undervisningssituasjonen som er beskrevet ovenfor, er Petter i dialog med elevene. Han ønsker at elevene skal være aktive og ber om faglige innspill og at de kommer fram til tavla og deltar i undervisningen rent fysisk. Han oppfatter at en elev som står foran de andre elevene strever med matematikkforståelsen, og ber hennes klassevenninne komme opp og hjelpe til. Nordahl (2002) viser til at anerkjennelse fra jevnaldrende står høyest i barn og unges hierarki når det gjelder verdier. Ved å sørge for at disse to elevene sammen løser oppgaven foran klassen, vil de sammen føle mestring og suksess.

Petter kontrollerer interaksjonen, det er han som styrer temaet for undervisningsøkta, selv om han i stor grad mottar innspill fra elevene. Dialogen er preget av faglig fokus, der løsning av matematikkoppgaver og felles tenkning eller utvikling av forståelse er målet. Sjangeren Petter benytter preges dermed av scaffolding i dialogen. Når Petter via elevenes regnestykker viser og forklarer at det er flere måter å tenke på, utfordrer han deres matematiske tenkning og forståelse. Han går i dialog med elevene om ulike løsninger. Ved at elevene selv er oppe på tavla og regner samtidig med at de er i dialog med Petter, gis hele klassen forutsetninger til å følge tankeprosesser og utvikle egen kunnskap.

Petter benytter seg av lite modalitet i språket når det gjelder det faglige, noe som viser at han gir høy tilslutning til egen kunnskap og faglig forståelse. Petter benytter seg imidlertid av modalitet i forhold til elevenes faglige forståelse og mestring. Han forsterker stadig egne utsagn slik at elevene skal vite at de kan få hjelp til å forstå og å mestre regneoperasjo-

nene. For eksempel sier han «Hvis det er noen nå, som syntes at dette her var veldig, veldig vanskelig, sier dere fra til meg etterpå». Dette viser at Petter er problemorientert, og at han gjennom teksten nærmest overtaler elevene selv til å mene at dette er vanskelig.

Når det gjelder ethos, eller kroppsspråk, har Petter et aktivt kroppsspråk som formidler et stort engasjement. Han er plassert foran elevene i ringen på en lav stol, men sitter mye på huk slik at han kommer i samme høyde som elevene. Han er tett på elevene som er oppe ved tavla for å regne, og til sist i timen ligger han nærmest på gulvet sammen med elevene.

8.2.2 Klasseromsinteraksjon som diskursiv praksis

Det er lite videomateriale som viser at Petter underviser i landskapet. I den undervisningssituasjonen som er filmet, synes Petter imidlertid å fremme styrke i sin kommunikasjon med elevene. Han bruker tavla og dialog når de kommuniserer om regnestykkene. Han skriver opp ulike måter å komme fram til svar på, og gir positive tilbakemeldinger til elevene. Videre bekrefter han elevenes følelser ved å ta deres utsagn på alvor. For eksempel svarer han en elev som ikke helt begriper det faglige: «Ja, det er noe som er ganske rart». Det som videre er særlig karakteristisk for Petters kommunikasjon, er at han viser stor kommunikativ styrke i å formidle at innholdet i faget er vanskelig. Det kan oppleves som om han forventer at elevene ikke skal forstå. Ved at han så tydelig formidler denne forventningen, overtaler eller overbeviser han elevene om at fagstoffet er vanskelig, og at enkelte ikke vil komme til å forstå.

Sammenheng tar for seg interaksjonens mulighet til å skape sammenheng i en tekst, og må her også knyttes til læring eller hvordan det skapes rom for læring. Lærerens praksis er rettet mot elevenes læring, men er avhengig av at elevene forstår meningen og sammenhengen. Petter forsøker å skape sammenheng ved å vise til at det kan være smart å kunne en «hjelpemåte» å regne på når man skal dele tall med komma. Videre sier han at stykkene kan regnes enkelt ved bruk av kalkulator, men at de skal lære å regne dette uten kalkulator også. Men Petter gir ingen videre informasjon om hvilke praktiske sammenhenger eller situasjoner elevene kan komme opp i og eventuelt trenge å kunne dette. Derimot kan det sies

at Petter skaper sammenheng ved å spille på elevenes egne regneoperasjoner ved tavla. Han benytter seg av personlige pronomen i kommunikasjonen med klassen, for eksempel når han sier: «vi fant ut» eller «du tenker». Dette skaper sammenheng mellom individ og lærestoffet. Petter skaper flyt i undervisningen ved å bekrefte elevenes svar eller å gi de støtte på at stoffet er vanskelig slik at de trenger hjelp av medelever eller av han som lærer. Videre stiller han åpne spørsmål som «Hva tenker du på?» eller «Si meg hva vi skal gjøre»? Dette personliggjør, ansvarliggjør og aktiviserer elevene, dialogen blir likeverdig selv om Petter er leder. Elevene sees i videomaterialet som svært aktive og verbale i denne økta. Når elevene ellers er filmet, sitter de ved pultene i landskapet og arbeider med individuelle oppgaver. Elevenes aktørrolle kan sies å være framtrædende i Petters undervisningstime, og materialet viser at elevene føler seg trygge på Petter. Dette kommer også til uttrykk ved at elevenes uttrykk: «Å, herregud», ikke blir kommentert negativt. Petter ser ut til å forstå hvorfor elevene uttrykker seg negativt, og han tar dette til etterretning uten å miste egen integritet.

Petter bruker ikke intertekstualitet i kommunikasjonen med elevene. Han holder seg enten til faget, eller til elevenes opplevelse eller forståelse av faget. Med intertekstualitet forstås hvordan både lærer og elever bidrar med henvisninger til både tidligere dialog og andre hendelser (Pappas et al 2003). Når Petter ber elevene om å komme med forslag til konkreter de kan bruke i regnestykkene, er dette en måte å trekke inn elevenes bidrag for å fremme felles tenkning og utvikling av kunnskap. Petter bruker elevenes bidrag aktivt i matematikktimen, og viser med dette at han ikke er opptatt av dominans eller makt. At han vektlegger så sterkt elevenes mulige manglende forståelse, og at de selv kan avgjøre om de trenger ekstra undervisning i etterkant, gjør imidlertid at Petter framstår som problemorientert.

8.3 Elevenes vurderinger

Når det gjelder elevenes vurderinger i dette caset, inneholder materialet manglende opplysninger om hvem av lærerne i landskapet elevene har svart ut ifra. I tillegg er spørreundersøkelsen i denne klassen ikke tatt

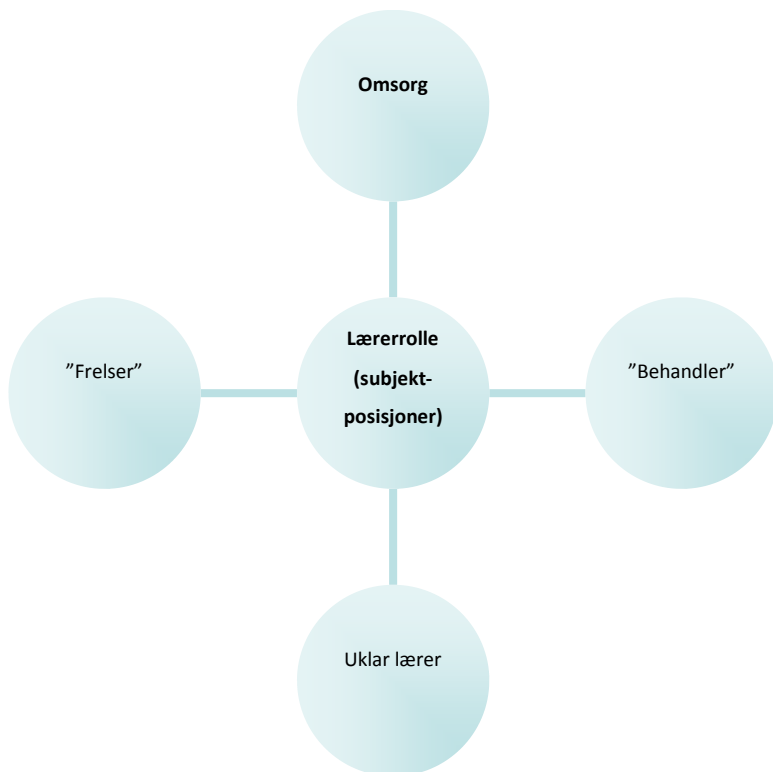
samtidig som undersøkelsen i de andre klasserommene. Dette innebærer at det kvantitative materialet i case A må regnes som usikkert. På dataene som er tilgjengelige skårer imidlertid elevene i Petters klasserom lavt på alle områder.

8.4 Meningskonstruksjon

Den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet vil i det følgende drøftes med utgangspunkt i begrepene stil, sjanger og diskurs. I Petters klasserom, som er et åpent landskap med mange elever, er Petter en av tre lærere.

8.4.1 Stil

Petters subjektposisjon i den diskursive praksis er individ- og problemfokuseret. I intervjuet av Petter synes subjektposisjonen *omsorgsperson* å være framtreddende, selv om han også her trekker på en individualisert og problemorientert forståelse. Petter trekker imidlertid også på en diskurs som «behandler» eller «frelser» (Nias et al....) fordi han både ser sin rolle sterkt knyttet til enkeltelevens problemer eller behov, og at han i kraft av egen person tilfredsstiller deres behov eller ordner opp i deres problemer. Dette bekrefter også videomaterialet. Elevene er svært avslappet i forhold til Petter, og både kommunikasjon og kroppsspråk viser at de ser han som en venn de kan stole på. Når Petters diskursive praksis viser at han vektlegger *aktørperspektivet* i undervisningssituasjonen, formidler han en forståelse av at elevene skal være aktive og kommunikative i samhandling rundt lærestoffet. Men Petter underviser sjelden, videomaterialet viser at Petter stort sett går rundt i landskapet og veileder enkeltelever. Følgende subjektposisjoner baserer seg på både intervju og klasseromsobservasjon, og viser til sammen hva som er framtreddende ved Petters relasjonsforståelse og praksis.



Figur 8.1: Subjektposisjoner hos Petter

Petters subjektposisjoner vil fungere som styrende for hans handlinger i klasserommet. Samtidig er disse forståelsene og rollene alle sentrale i skolefeltet, eller som vi beskriver som skolefeltet som helhet. Vektleggingen vil imidlertid være ulik fra lærer til lærer. Posisjonene beskrevet ovenfor formidler sentrale forståelser rundt arbeid med elevenes læringsmiljø i *Petters* klasserom. Lærerens praksis i klasserommet influeres av både lærerens subjektposisjoner og diskursive praksis, som på denne måten blir systemer for handling (Nerland 2004).

8.4.2 Sjanger

Sjangerbegrepet knyttes i kritisk diskursanalyse til måter å *handle* på, og dermed også til interaksjon. Gjennom å undersøke sjangrene som preger interaksjonen mellom lærer og elev i klasserommet kan vi både undersøke hva som kjennetegner de ulike sjangrene og videre hva slags rom for læring de kan sies å skape. En sjanger er avhengig av hva både lærer og elever *gjør*, og derfor ikke en beskrivelse av hvilke metoder en lærer tar i bruk for eksempel. Sjanger er videre en beskrivelse av de mer strukturelle dimensjonene ved interaksjonene, og handler i liten grad om selve innholdet i det som formidles.

Petter viser faglig engasjement og styrke i sin undervisning av en gruppe elever i matematikk. Han vektlegger interaksjon, dialog og medbestemmelse, og signaliserer at elevene er aktive med i læreprosessen. Dette står i motsetning til Petters formidling av egen forståelse og rolle i intervjuet. Her framstår Petter som usikker og lite faglig orientert, og uttaler også at han er usikker på egen rolle. Videoobservasjonen viser videre at Petter er problemorientert i retning av å fokusere på at stoffet er komplisert, og at han nesten ikke forventer at alle elevene skal mestre dette. Han uttrykker empati og viser omsorg for elevene ved å stadig tilby dem hjelp og støtte i det faglige. Denne siden av Petter er forenlig med intervjumaterialet, da han også i intervjuet uttrykker et individfokus der han trekker på en «behandlerdiskurs».

Det læringsmiljøet Petter skaper, ser ut fra videoobservasjon og intervju ut til å være noe uklart og flertydig. Når det i tillegg finnes begrensede kvantitative data å triangulere med, må disse funnene sees som antagelser. Det kan tenkes, at Petters noe utydelige sjanger kan forstås ut fra at han er ny i kollegiet, elever og lærere jobber i et stort landskap der det foregår lite felles undervisning og at Petter og de andre lærerne på trinnet ikke reflekterer og diskuterer pedagogikk i fellesskap (basert på Petters uttalelser i intervjuet). Følgende sjanger eller måter å handle på er derfor til stede i Petters praksis, og er et uttrykk for hvilket læringsmiljø som skapes:

Lærerrolle	Omsorg	Frelser	Behandler
Uklar rolle	Ønsker å hjelpe	Forstår elevenes behov og følelser	Ser elevens «mangler»
Underviser lite	Elevene	Vektlegger tillit og åpenhet	Forklarer atferd ut fra sosial bakgrunn
Problemorientert	Lydhør ovenfor elevenes meninger	Ønsker å gjøre alle glade	Forklarer behov ut fra kjønnsforskjeller
Individorientert	Storebror for guttene Gir jentene omsorg		

Tabell 8.1: Handlinger som vektlegges i Petters undervisningspraksis

8.4.3 Diskurs

Petter synes å trekke på en flertydig diskurs der han framstår som uklar. Han trekker for det første på en *omsorgsdiskurs* der han ser elevene i et uttalt individperspektiv med vekt på elevenes problemer og mangler. Samtidig viser hans forståelser av relasjonen til elevene at han er opptatt av elevenes sosiale bakgrunn og kjønn i forhold til hvordan han forstår deres behov. Han er tydelig på at han opplever forskjell på elevenes behov for omsorg ut fra kjønn, og at jentene trenger mest. Videre er relasjonene mellom Petter og elevene preget av at han er en slags venn eller storebror, og at elevene kan finne støtte og hjelp hos han. Dette bekreftes også ved at de har fysisk nærkontakt. Videoobservasjonen av Petter viser at det er få sekvenser å finne der Petter underviser i landskapet. Petter profesjonelle disposisjoner som lærer kan tenkes å være flertydige og uavklarte fordi Petters rolle i landskapet er lite definert og tydelig, og fordi det er få muligheter for Petter til å være kunnskapsformidler her. Som veileder i landskapet formidler Petter i intervjuet at han er svært usikker på hvilken diskursiv praksis han representerer. Når han selv formidler at han tidligere har arbeidet innenfor helsesektoren, kan det tenkes at «behandlerdiskursen» er en tydelig definert diskurs som Petter kjenner fra før og som han føler seg profesjonelt trygg i.

Sett i forhold til en annen undersøkelse, basert på det samme kvantitative datamateriale som denne undersøkelsen, finner vi Petters klasserom interessant. Nordahl et al (2009) identifiserer kjennetegn ved skoler der det forekommer stor grad av atferdsproblemer. En av skolene i denne undersøkelsen praktiserer individualiserte arbeidsformer der elevene i tillegg stadig skifter grupper, lærere og rom. Funnene indikerer at det

å være både lærer og elev er komplisert ved en skole som vektlegger individualiserte arbeidsformer, slik Petters skole gjør. Petters flertydige omsorgsdiskurs i det åpne landskapet, der elevenes læring foregår i individrelaterte arbeidsformer og der elevene i stor grad har ansvar for egen læring (Klette 2008), viser at læringsmulighetene Petter realiserer, kan problematiseres på flere plan. Petter er den eneste læreren i denne undersøkelsen som snakker om atferdsproblemer, og han reagerer fysisk når elever viser uønsket atferd. Han er i liten grad opptatt av å formidle elevenes perspektiv eller de kontekstuelle betingelsene som kan påvirke elevenes atferd. Det elevsyn Petter formidler i forhold til elever med problematferd, viser at han ikke ser egen rolle i sammenheng med forebygging av problematferd. Han vektlegger dessuten ikke det å være i dialog med elevene om det å være forskjellige og ha ulike virkelighetsforståelser. Han ilegger enkelteleven ansvaret for problemet, og sier han håper foreldrene forstår. Petter forteller videre at han er usikker på egen rolle som lærer, og at andre lærere kan overta når han strever faglig. Han kommuniserer en lite bevisst holdning rundt samspill og pedagogiske spørsmål, og framstår i intervjuet som en lærer med lavt refleksjonsnivå. Å være både elev og lærer i Petters skole kan derfor synes å være komplisert og utfordrende. Kan det tenkes at kvaliteten på Petters refleksjonsnivå og praksis, og i siste instans elevenes trivsel og læringsmuligheter, ville ha vært høyere hvis skolen hadde hatt en samarbeidskultur der lærerne gjennom dialog og felles refleksjon utviklet egen og andres kompetanse?

9. KLASSEROMSINTERAKSJON SOM SOSIAL PRAKSIS

De fire casene har vist hvordan lærerne trekker på ulike diskurser, tar ulike subjektposisjoner og vektlegger ulike handlinger og prosesser i egen undervisningspraksis. Samtidig ser vi hvordan det er flere likheter mellom lærerne og i deres praksis. Elevene som er med i denne undersøkelsen skårer i snitt rundt landsgjennomsnittet på elevundersøkelsen. Det kvantitative materialet viser at mange elever i disse klasserommene opplever både relasjonen mellom seg og lærerne sine og lærernes undervisningspraksis som god. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser, der det er påvist at en stor del av elevene i norske skoler trives godt (Kjærnsli et al 2004, 2007). Ved å studere elevsvarene finner vi allikevel interessante forskjeller mellom casene. Sett i sammenheng med de kvalitative funnene, impliserer disse forskjellene at lærerne skaper ulike muligheter for elevene til å utvikle gode relasjoner til både hverandre og til læreren. De ulike læringsbetingelsene gir ulike læringsrom med ulike muligheter for læring, både med hensyn til det læringsstoff som er planlagt og den læring som foregår kontinuerlig mellom mennesker. Ved å undersøke hva som kjennetegner disse relasjonene og hvordan relasjonene forstås, kan dette gi utvidet innsikt i og forståelse for hvordan lærerens praksis i klasserommet påvirker den enkelte elevs muligheter til både faglig og sosial læring og utvikling.

De fire lærerne i undersøkelsen vektlegger ulike handlinger og prosesser i egen undervisningspraksis. Dette kan knyttes til hvordan skolen som institusjon har strukturer og forståelser som er fremtredende, som vil prege lærernes og elevenes handlinger og forståelse av egne roller. Strukturene som lærerne og elevene er influert av, vil finnes innenfor en diskursorden. Diskursordenen i denne sammenheng vil være sum-

men av alle sjangre og diskurser som finnes innenfor institusjonen skole og undervisning, og innenfor denne ordenen finnes mange ressurser og posisjoner for lærerne. Vi er her opptatt av lærerens forståelser og videre hvordan elevene opplever undervisningen de mottar og den relasjon de har til læreren sin. Dette sees i nær sammenheng med elevenes handlinger og muligheter til å skape forståelser og sammenhenger. Drøftingen i dette kapittelet vil bygge på analysene av de kommunikative begivenhetene i de fire casene og ha som mål å belyse viktige likheter og forskjeller i diskurs, sjanger og stil, med andre ord forskjeller og likheter i lærernes praksis og elevenes læringsmuligheter. På denne måten kan vi få mer kunnskap om relasjoner, undervisningspraksis og læringsmiljø innenfor diskursordenen skolefeltet.

9.1 Lærerrollen og læreridentitet

En operasjonalisering av identitetsbegrepet kan være å si at individer plasserer seg selv i ulike sosiale posisjoner, eller i subjektposisjoner. Noen av disse posisjonene vil oppleves som komplementære, andre som motsetningsfylte (Fairclough 2008). Sagt på en annen måte kan det handle om ulike måter å skape mening om jег`et på, i denne sammenheng mening om sin rolle, identitet og profesjonalitet som lærer. Mollenhauer (2006) beskriver begrepet identitet ut fra forståelsen av at identitet er den relasjonen et menneske har til seg selv. Nordahl (2002) viser til at identitet er forbundet med de erfaringer vi gjør, våre relasjoner til omgivelsene og til sist våre fortolkninger. Hargreaves (1998) mener lærerrollen er nært forbundet med lærerens identitet og følelsesmessige disposisjoner, og at dette leder til forskjellige avgjørelser og handlinger. Nygren (2004) viser også hvordan identitet er nært forbundet med handlinger. Denne studien viser at lærerne både inntar ulike subjektposisjoner, vektlegger ulike handlinger og har ulike forståelser av sin praksis. De trekker på ulike forståelser, som alle er en del av diskursordenen *skolefeltet*. Videre viser studien at elevenes muligheter til dialog, meningsskapning og forståelse er ulike, og at elevene ikke opplever å ha like gode relasjoner til læreren sin. For eksempel er det relativt stor avstand i elevsvarene i case A og case C

når det gjelder åpenhet i undervisningen og relasjonen til lærer. Denne studiens mål er å bidra til kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev og også rundt de læringsmulighetene som skapes i denne relasjonen.

9.1.1 Omsorg og varme

Det å bry seg om og skape gode relasjoner til elevene er en del av den profesjonelle lærerrollen (O'Connor 2008), og slik vil en subjektposisjon som en omsorgsperson være framtredd hos de fleste lærere. Alle lærerne i denne studien vektlegger denne forståelsen, og Hargreaves (1994) påpeker hvordan det å vise omsorg for elevene nettopp sees som «episenteret» i det å være lærer. Samtidig er forskjellene mellom lærerne i de fire casene interessante å belyse med hensyn til at de legger noe ulikt meningsinnhold til det å vise omsorg. Noddings (1984) skiller mellom naturlig og etisk omsorg, der den naturlige omsorgen forstås som den omsorgen man mottar og selv gir i nære relasjoner, for eksempel i en familie. Den etiske omsorgen baseres på etisk plikt, der en yrkesutøver er forpliktet på å gi omsorg, og representerer således en forskyvning av tyngdepunktet i relasjonen mellom partene. Diskursene og posisjonene til de ulike lærerne vil ha sammenheng med hvordan de selv oppfatter egen rolle, hvordan undervisningen gjennomføres og hvordan relasjonene til elevene bygges. På denne måten kan vi si at diskursene skaper ulike systemer for handling og dermed også ulike relasjonsforståelser og strategier som læreren benytter seg av i undervisningssammenheng (Nerland 2004). Dette kan knyttes til at ulike praksis i klasserommet fører til at mulighetene for læring blir ulike, eller at det skapes ulike læringsrom for elevene. O'Connor (2008) beskriver hvordan læreres forståelse av egne relasjoner til elevene er influert av behovet for å utvikle et profesjonelt godt forhold til elevene, men også av lærernes individuelle oppfattelse av egen lærerrolle. Hun identifiserer tre måter lærere forstår det å vise omsorg og varme til elevene på; *professional*, *performative* og *humanistic/philosophical*.

De fleste lærere vil vektlegge det å ha gode relasjoner til elevene som er en integrert og naturlig del av egen profesjonalitet, og trekker derfor på en omsorgsdiskurs. Denne forståelsen synes å være tilstede hos alle lærerne i studien, men videoobservasjonene og elevvurderingene viser

at lærerne har svært ulik undervisningspraksis og at elevene oppfatter relasjonen til sin lærer som ulik. Læreren rolle i case A er å være kunnskapsformidler og veileder, og hun legger vekt på at det er lærers ansvar å legge til rette for målrettet læring. Videre viser studien at denne læreren i stor grad gir faglige tilbakemeldinger og skaper en god atmosfære ved bruk av humor og mye dialog. Elevene i dette caset har den høyeste vurderingen av egen relasjon til læreren sin. I case B er omsorgsdimensjonen rettet mot elevenes trygghet og sosiale utvikling, læreren vektlegger dialog og det at elevene er aktive, men trekker mot en forståelse av at læring er elevenes ansvar. Også disse elevene vurderer sin relasjon til læreren som høy. I case C, der elevsvarene viser en dårligere relasjon mellom lærere og elever, er omsorg knyttet til det å være arbeidsleder og hjelper. Det er lite dialog i klasserommet, og reproduisert kunnskap etterspørres. Omsorgsdimensjonen i case D kan til sist forstås som en tydelig individdiskurs, der elevenes kjønn og sosiale bakgrunn sees i forhold til lærerens forventninger. Denne læreren vektlegger elevenes psykologiske behov og ser egen rolle i forhold til det å være en god venn eller storebror. Studien viser med dette at de fire casene representerer svært ulike omsorgsdimensjoner, og at disse ulike forståelsene og praksisene gir ulike betingelser for elevene både i forhold til hvordan de opplever relasjonen til lærerne, til hverandre, og hvilke læringsmuligheter som genereres.

Ve (1999) bruker Webers rasjonalitetsbegrep for forståelser og verdier som er en del av praksis innenfor skolefeltet. Rasjonalitet knyttes til det å handle målrettet for å nå fastsatte mål og for å vurdere hvilke midler som er mest hensiktsmessig å ta i bruk for å nå målet. Mange lærere vil også framheve gode relasjoner til elevene for å nå pedagogiske mål, og kan beskrives som en mer teknisk begrenset rasjonalitet, hvor effektivitet og ytelsesorientering er sentrale elementer (Ve 1999). Denne relasjonsforståelsen kan i en noe mykere form kunne beskrives som *performative* (O'Connor 2008), og synes å være framtreddende i case A der Kari er lærer. Denne forståelsen kan videre beskrives som at Kari trekker på en strategisk diskurs, hvor hun arbeider målrettet, men ser relasjonene og tryggheten som en helt sentral del av dette arbeidet. Sett i forhold til case B, vurderer elevene i case A å ha en bedre relasjon til egen lærer, selv om begge casene ligger over landsgjennomsnittet. Læreren i case B ser egen lærerrolle som en motvekt mot samfunnsutviklingen, mens læreren

i case A tydelig definerer egen rolle i forhold til å skape optimale læringsbetingelser for alle. Videre vurderer læreren i case A elevene sine til å ha høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn læreren gjør i case B. Disse momentene kan representere forklaringsbidrag i forhold til forskjellen på relasjonen mellom elever og lærere i disse to casene, og tydeliggjør Karis målrettede undervisningspraksis og kommunikasjon med elevene i case A, som ser ut til å medføre at elevene selv forstår relasjonen til egen lærer som svært god.

Ansvarsrasjonalitet knyttes til omsorgsdimensjonen i skolen, det vil si hvordan valgene som tas blir styrt av behovene til dem som trenger omsorg og trygghet. Både Martin i case B og Petter i case D kan synes å knyttes til en slik ansvarsrasjonalitet. De kan beskrives å være mer filosofisk og humanistisk orientert (O'Connor 2008), i retning av at det å bry seg om elevene er en mer privat avgjørelse eller et privat verdisyn (Mills 1959). Denne omsorgsdimensjonen kan også knyttes til Noddings private omsorgsbegrep (Noddings 1984). Disse to lærerne fremhever deres engasjement for elevene i relasjon til samfunnsutviklingen og de konsekvensene denne får for elevene. De synes å formidle at de er en motvekt i forhold til samfunnsutviklingen. Funnene viser imidlertid forskjeller i relasjonene mellom lærer og elever i disse to klasserommene, til tross for at omsorgsdimensjonene orienterer seg i samme retning. I case B underviser Martin i hel klasse, samtidig er lærer og elever i dialog rundt faglige spørsmål. Læreren ser elevenes trygghet i forhold til det å vise at han har forventninger til elevene, og at han anerkjenner deres bidrag i dialogen. I case D orienterer læreren sin omsorg mot det å hjelpe elevene i deres psykologiske utvikling, og framstår som individorientert og problemorientert. Funnene i studien bekrefter at omsorgsdimensjonen er mangesidig, og at ulike lærere posisjonerer seg ulikt i forhold til hvordan de forstår og praktiserer det å gi omsorg til elevene.

9.1.2 Profesjonssyn i kunnskapssamfunnet

Skolefeltet vil være påvirket av sentrale forståelser av mer strukturell art, for eksempel kunnskapssamfunnet, globalisering og dannelse, og som er sentrale elementer på den samfunnsmessige arenaen. Disse elementene påvirker både egen identitet og kravene som stilles til lærere og elever,

og de vil prege skolefeltet og lærerens sosiale praksis på ulike måter. Eksempler på dette vises spesielt i case A og case B. I case A vektlegger Kari hvordan hun synes det er bra og viktig å være resultatorientert, som må knyttes opp til det økte fokuset på elevenes læringsresultater og videre opp mot det kunnskapssamfunnet vi befinner oss i. Martin i case B formidler at han som lærer skal være en motvekt mot et mer globalisert og kunnskapsintensivt samfunn. Forståelsene som disse lærerne trekker på er begge en del av skolefeltet og hvordan feltet forholder seg til den generelle samfunnsutviklingen.

Som følge av at utdanningspolitikk har blitt et «hot topic» i mange industrialiserte land i dag (Martens, Rusconi og Leuze 2007), har også en mer markedsorientert diskurs blitt mer fremtredende hos lærere de senere årene (Sachs 1999). Day (2002) beskriver hvordan det har blitt rettet relativt lite oppmerksomhet mot det nye presset som har blitt konsentrert mot lærerne med innføringen av kompetansebaserte utdanningsreformer. Helgøy og Homme (2007) har undersøkt lærerprofesjonalitet i et komparativt perspektiv og sammenlignet norske og svenske lærere. De bruker begrepene ny og gammel profesjonalitet for å beskrive og analysere likheter og forskjeller mellom lærernes autonomi, og er spesielt opptatt av forholdet mellom ansvarliggjøring og resultatansvar og kjennetegn ved lærerprofesjonen. Kort beskrevet kjennetegnes ny profesjonalitet i større grad av individualisme og i større grad rettet mot posisjoner, oppgaver og resultater (Svensson 2006), mens gammel profesjonalisme kjennetegnes av praksis knyttet til kollektivism, formell utdanning og kvalifisering og en vektlegging av lærerens utstrakte autonomi i klasserommet. Studiene viser at mens svenske lærere i større grad er preget av en ny form for profesjonalisme, er norske lærere kjennetegnet av en såkalt gammel profesjonalisme. I denne studien synes Kari i case A i større grad til å knyttes til en nyere form for profesjonalisme. De andre lærerne i studien synes i større grad å representere en gammel form for profesjonalisme og fokuset på elevenes læringsmål og en ansvarliggjøring av deres praksis i forhold til elevenes resultater framstår som liten. Lærerne i studien kan derfor sies å ha ulike profesjonssyn.

Sachs (2003) identifiserer to ulike former for profesjonell identitet som en følge av endringer i utdanningspolitiske endringer i Australia. Hun beskriver den ene som *entrepreneurial identity*, og den tilhørende diskursen som *managerialist professionalism*. Denne identifiserer hun som effektive og ansvarliggjorte lærere som gjennomfører sine oppgaver av høy kvalitet i den betydningen de er definert av fastsatte og eksterne standarder. Lærerne karakteriseres av å være individualistiske, kontrollrende, konkurranse- og resultatorienterte. Utviklingen av denne identiteten må sees på bakgrunn av at den er et ønsket produkt av en prestasjonsorientert og markedsorientert agenda (Sachs 1999, 2003). På den andre siden beskriver hun en *activist identity*, med en demokratisk diskurs som dominerende. Denne identitetsposisjonen er drevet av en tro på viktigheten av å engasjere seg i å skape betingelser og prosesser som gir elevene demokratiske erfaringer og som arbeider for å forbedre forholdene for at dette arbeidet kan finne sted. Denne diskursen vektlegger undersøkende og samarbeidsorienterte klasserom og skoler, hvor undervisning og læring er relatert til de bredere utdanningsmålene og verdier i samfunnet. *Bildung* eller allmenndannelsesbegrepet vil være beskrivende i en norsk kontekst. Den demokratiske diskursen søker også å være en motvekt til en smalere og mer instrumentalistisk agenda (Sachs 2003), og i denne studien synes Martin i case B og Petter i case D å formidle denne forståelsen av sin rolle.

Day (2002) beskriver hvordan nye begrensninger settes på læreres autonomi gjennom et økt fokus på resultater og dokumentasjon. Lærerprofesjonens tradisjonelt sterke verdier som moral og etikk og synet på undervisning som en kunst og et håndverk (Hansen 1995, Friedson 2001, Galton, Hargreaves og Wall 1999), kommer under press fra agendaer som i større grad fokuserer på å forbedre skoler og elevenes læringsresultater innenfor en definert ramme av fag, ferdigheter og kompetanse (Day 2002). Utfordringene knyttet til at reformer har redusert lærernes muligheter for å utvikle omsorgsfulle relasjoner til elevene, har blitt belyst i flere studier (Woods et al 1997, Woods 1995, O'Connor 2006). Mens undervisning tradisjonelt har blitt sett på som en «omsorgsprofesjon» framfor en profesjon med høy status (Hargreaves og Goodson 1996), hevder O'Connor at diskursen rundt emosjoner og humanistiske verdier (Jeffrey 2002) i dag fremstår som en mindre dominerende diskurs. Samtidig viser O'Connor

(2006) hvordan lærere som prioriterer gode relasjoner til elevene også får bedre læringsresultater. Kari i case A synes å representere en lærerrolle som kombinerer gode forhold til elevene og som skaper mange rom for læring for elevene, samtidig som hun fokuserer på elevenes læringsmål og resultater, og bør i denne sammenheng framheves.

9.1.3 Forskningsbasert kunnskap

Det økte fokus på kvalitet og elevenes læringsutbytte har i stor grad fokusert på læreren med hensyn til å skape gode læringsmiljøer for elevene, og følgelig har også lærerens kompetanse og praksis blir sett på som avgjørende for elevenes læring (Darling-Hammond 1999, Wenglinisky 2002). De mange effektstudier (Nordenbo et al 2008, Hattie 2009) som påviser lærerens viktighet kan i kombinasjon med mål- og resultatstyringen føre til et større fokus på de mer tekniske sidene ved lærerens praksis og en tro på at en «how to» kunnskap kan øke lærerens profesjonalitet (Collinson 1999). En større vektlegging av evidensbasert og forskningsbasert praksis har også blitt tydelig i nyere norske utdanningspolitiske dokumenter (KUD 2007, KUD 2008), noe som har ført til at denne debatten også har blitt aktualisert i en norsk kontekst (Ogden 2008, Steinholt 2009, Grimen 2009). Et større fokus på lærerens betydning og en sterkere vektlegging av å anvende forskningsbasert kunnskap er derfor også en utvikling som må sees i sammenheng med endringer på den samfunnsmessige arenaen.

Videre viser nyere forskning (Imsen 2004; Bachmann og Haug 2006; Kjærnsli et al 2007; Nordahl et al 2009) at det er store forskjeller på elevenes læringsmiljø, avhengig av hvilken skole de går på. Lindblad (2001) beskriver at i hvilken grad skolen oppleves som meningsfylt, avhenger av hvem du er og hvor du går på skole. Kunnskap om hvilken praksis som fungerer bedre enn annen, vil derfor være viktig å framskaffe slik at lærere kan treffe profesjonelle beslutninger. Med dette følger også et større fokus på læreren og den reflekterte praktiker (Schön 2001), og at lærerne har et ansvar i forhold til å endre sin egen praksis dersom handlingene lærerne nå gjør ikke får de resultatene de ønsker. I dette

perspektivet vil kunnskap om hva som kjennetegner diskursiv og sosial praksis der lærerne skaper mange gode rom for læring for elevene, være viktig å få fram. Denne kunnskapen kan knyttes til det å styrke lærernes profesjonalitet.

Kunnskapen som i dag finnes rundt hva som skaper gode læringsmiljøer for elevene, er mange av faktorene vi finner igjen i case A og B. Begge er reflekterte lærere med gode relasjoner til elevene, faglig dyktige, veileder elevene, framstår som ledere i klassen og de er engasjerte. Samtidig er en viktig forskjell mellom lærerne at Kari i case A er opptatt av elevenes læringsmål og at det er hennes ansvar at elevene arbeider mot og når disse. Denne praksisen bekreftes både i intervjuet, observasjon og kartleggingsundersøkelsen. Kari er den læreren i undersøkelsen som oppnår klart høyest vurderinger av elevene når det gjelder deres relasjon til læreren. Martin i case B, derimot, vektlegger i større grad hvordan elevenes læring er deres ansvar, og at han er fornøyd dersom de gjør så godt de kan. Han fokuserer også på de ulike forutsetningene elevene har, og de synes også å styre forventningene han har til elevene. Den forskningsbaserte kunnskapen om læringsmiljøer viser at bevissthet rundt læringsmål og å ha høye forventninger til elevene er viktig, og må derfor også sees på som viktig kunnskap for å utøve en sosial praksis som legger til rette for elevenes læring. Denne studien viser at undervisningspraksis som i større grad bygger på forskning rundt hva som gir gode resultater, og ikke minst i kombinasjon med refleksjon hos læreren, gir bedre læringsmiljøer for elevene.

9.2 Læringsmuligheter

Lærerens diskursive og sosiale praksis vil konstruere og skape rom for læring hos elevene. Casene viser hvordan det både er variasjoner med hensyn til relasjonen til elevene, forståelse av autoritet i undervisningen og også lærerens verdier og holdninger. Videre vurderer elevene i casene lærernes undervisning og egne relasjoner til læreren som ulike.

9.2.1 Relasjonen til elevene

Diskursene som fremkommer i de fire klasserommene er alle dominerende forståelser av lærernes tenkemåter omkring egen rolle og praksis. Videre vil tolkninger av videoobservasjonene samt elevenes vurderinger gi innsikt i interaksjonen mellom lærer og elever. Analysen kan ikke representere et fullstendig bilde av alle diskursene og sjangrene som finnes i klasserommene, men vil bidra til en utvidet forståelse av hvordan ulike diskursene og sjangere er med på å forme undervisningspraksisen og representere ulike læringsmuligheter for elevene.

Alle lærerne i studien innehar en forståelse av at det å vise omsorg og opparbeide gode relasjoner til elevene er en viktig del av deres rolle som lærer, men de posisjonerer seg noe ulikt i forhold til hva det innebærer for den enkelte lærer å være profesjonell. Videre er det både forskjeller og likheter å finne i lærernes diskurser og praksiser. I case A preges Karis forståelser av det å inneha gode relasjoner til elevene og vise omsorg, mens hun trekker på en mer strategisk diskurs der handlinger i egen undervisningspraksis i stor grad er rettet mot å motivere elevene til å nå mål. Petter i case D vektlegger ikke læring, men at alle skal trives. Hans profesjonelle lærerrolle kan videre knyttes til en individdiskurs der hans handlinger i undervisningspraksis i stor grad er rettet mot enkeltelever og ikke et klassefelleskap⁹.

En slik individdiskurs kan sees i sammenheng med at opplæringen i større grad blir individualisert. Forskning viser at dette skjer i relativt stor grad i norsk skole (Haug og Bachmann 2006, Klette 2008, Nordahl et al 2009a), og kan knyttes til den lokale handlefriheten og mål- og resultatstyringen som vektlegges i Kunnskapsløftet. Dette kan også sees i sammenheng med en smal forståelse av tilpasset opplæring, der fokuset holdes på den enkelte elev. Denne forståelsen er synlig i case D, videre bekrefter videoobservasjonene mye individuelt arbeid i åpne løsninger. Chouliaraki (2001) beskriver hvordan den diskursive praksisen når mer individualisert arbeidsmåter er i bruk, preges av å være mer orientert mot å gjennomføre oppgaver enn mot elevenes læringsprosesser.

⁹ Skolen er en åpen skole med mange elever i samme rom, fordelt på tre kontaktlærere.

Lærerne posisjonerer seg ulikt i intervjuene, og deres pedagogiske diskurser representerer således ulike relasjonsforståelser. I case B kan Martins relasjonsforståelse og praksis beskrives som en genererende diskurs, hvor målet med undervisningen er å oppnå forståelse (Thornton og Reynolds 2006). Tore i case C har i større grad en reproduktiv diskurs, og hans relasjonsforståelse og praksis representerer derfor helt andre muligheter for elevene til å konstruere meninger og forståelser. I dette perspektivet blir forståelsen av elevenes agency viktig, gjennom hvordan elevene i case B blir sterkt oppmuntret til å være aktive og deltakende i kommunikasjonen og samhandlingen. Elevenes mentale prosesser blir oppmuntret gjennom at de utfordres til å forklare og utdype egne svar, og bærer slik preg av «scaffolding» i undervisningen. Den diskursive praksisen i case B synes med andre ord å skape mange rom for læring og bygge gode relasjoner i kommunikasjonen mellom lærer og elever.

Peters (1992) beskriver hvordan lærere påvirkes av begrepsutvanning dersom de blir for mye påvirket av begreper fra andre fagfelt. Eksempler på dette er læreren som sosialiseringsagent, læreren som entreprenør i forhold til å utvikle nasjonens humankapital eller læreren som ser sin hovedoppgave knyttet til å ivareta elevenes mentale helse; «utdanning er noe annet enn sosialarbeid, varehandel eller psykiatri» (Peters 1992:106). Lærerne i denne studien kan sies å trekke mot alle disse tre forståelsene. Selv om alle disse «relasjonsforståelsene» i ulik grad vil være tilstede i skolefeltet, vil en sterk vektlegging av rollene føre til en forskyvning bort fra lærerens hovedoppgave. Peters (1992) sier videre at oppmerksomheten må rettes mot utdanning og utdanningens kjernevirksomhet, og også i mindre grad fokusere på det som i dag ofte beskrives som ytre rammefaktorer. I dette perspektivet blir den sosiale praksis som foregår i klasserommet stående som et helt sentral element. Trianguleringen i studien viser at relasjonen mellom lærer og elever i stor grad kan knyttes til lærerens profesjonelle og pedagogiske praksis, som vil generere ulike muligheter til å skape og opprettholde gode relasjoner mellom lærer og elever.

9.2.2 Anerkjennelse og tillit

Brunstad (2005) vektlegger at den anerkjennelsen en får fra andre, å bli sett, hørt og respektert, er helt nødvendig i et menneskes liv. Riber (2008) slår fast at anerkjennelse regnes som et grunnleggende behov, som er fundamentalt for alle former for mellommenneskelig samhandling. I følge FNs barnekonvensjon har barn rett til ytringsfrihet og tankefrihet, noe som innebærer anerkjennelse fra voksne (BFD 2003). En lærer som har evne til å «tone seg inn» på elevens interesser og verdier, viser anerkjennelse gjennom lytting og aktive handlinger (Haugen 1998). Videre vil en lærer som innehar et aktørperspektiv møte eleven med en grunnleggende forståelse av at mennesker er relasjonelle, aktive og intensjonale fra begynnelsen av (Sommer, 2006).

Ettersom det er læreren som er den ansvarlige i klasserommet, vil læreren ha et særlig ansvar for å etablere et godt miljø preget av anerkjennende samhandling og kommunikasjon mellom både elevene og mellom lærer og elever. Lærere som anerkjenner elevene, er lærere som innehar et elevsyn der alle elever verdsettes, uansett kunnskaper, ferdigheter, forutsetninger eller behov. Dette innebærer at anerkjennelsen er ubetinget, og at læreren gjennom sine holdninger og verdier viser eleven at han eller hun er verdifull. Når Kari i case A skårer svært høyt på utsagnet «læreren liker meg», indikerer dette at denne læreren anerkjenner elevene. Elever som opplever at læreren liker dem, ønsker å opprettholde den gode relasjonen til læreren sin. Dette er i seg selv verdifullt, men innebærer også at både læreren og elevene vil kunne ha både nytte og glede av denne gjensidige tilliten i forhold til undervisning og læring (Nordahl 2002). Et godt læringsmiljø skapes i relasjonen mellom de ulike aktørene i klasserommet, der interaksjon mellom mange ulike mennesker stadig utvikles eller endres. Når det gjelder elevenes evne og mulighet til ro og konsentrasjon i undervisningssituasjonen, vil en god relasjon mellom elever og lærer kunne fungere som en beskyttelsesfaktor mot bråk og uro (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl m. fl. 2009). En lærer som klarer å «lese» de ulike situasjoner, elever, fag og læringsmuligheter, vil til enhver tid kunne justere oppdragelsen og undervisningen slik at den er tilpasset både den enkelte og fellesskapet (Nordahl 2005). Her vil læreren innta et aktørperspektiv på elevenes handlinger.

Kari i case A legger stor vekt på å få tilbakemeldinger fra elevene. Når elevene får muligheter til å gi tilbakemeldinger til læreren og kommentere undervisningene, kan de prøve ut sine forståelser, og her ligger både et allmenndannelsesaspekt og en erkjennelsesprosess (Raaen 2005). Dersom læreren åpner for en utveksling av synsmåter, vil det skape forståelse for elevenes perspektiver. Raaen (2005) understreker hvordan læreren som ønsker svar på egen undervisning, må invitere til motsigelser og at elevene fritt kan snakke om utbyttet. Følgelig må læreren hjelpe elevene til å artikulere sin behov, ønsker og virkelighetsoppfatninger gjennom å sørge for kommunikasjon hvor dette kan utforskes (Raaen 2005). Assor (1999) viser videre hvordan lærere som viser toleranse ovenfor elevs kritiske meninger, respekterer og interesserer seg for deres ideer, også vil øke utviklingen av tilsvarende holdninger hos elevene. Kari i case A, og delvis også Marin i case B, kan sies å tilpasse undervisningen til både den enkelte og til hele elevgruppa ved å legge til rette for slik sosial praksis i sitt klasserom, en praksis som gir elevene læringsmuligheter både på det personlige og faglige plan.

Ønsket om å bli likt av jevnaldrende kan sies å representere en viktig verdi for barn og unge, og står høyt i barn og unges verdihierarki (Nordahl 2002, Bae 2006). Teorien om rasjonelle valg (Nordahl 2000) vektlegger blant annet det å oppfatte hva som er meningsbærende handlinger for mennesket i forhold til egne ønsker og verdier. I case D beskriver læreren hvordan han fysisk holder urolige elever fast til de roer seg, og at han aksepterer at de «går løs på» inventar i etterkant. Dette kan forstås som krenkende handlinger ovenfor eleven, og det kan tenkes at det for eleven vil oppleves svært nedverdiggende å bli behandlet på en slik måte av læreren sin. I tillegg til å miste ansikt ovenfor de andre elevene, vil eleven også kunne oppleve dette som et maktovergrep som virker krenkende. Når lærerne i case C vurderer elevene til å ha en sosial kompetanse som ligger langt under gjennomsnittet og forklarer elevenes atferd og skolefaglige resultater med sosiale og kulturelle forskjeller, vil dette også kunne tenkes prege interaksjonen i klasserommet. Elevene i case C svarer på sin side at lærerne roser lite og gir lite oppmuntring og faglig veiledning, og i liten grad bryr seg om hvordan elevene har det.

Det elevsyn lærerne i case C og D representer, ser ut til å gi elevene i case C og D begrensede muligheter til å skape og opprettholde gode relasjoner til både hverandre og til læreren sin. Samlet sett viser trianguleringen i studien at ikke alle lærerne anerkjenner elevene, verken som likeverdige aktører i eget liv eller som elever med lik rett til læring. Den tilliten elevene viser sine lærere, reflekterer på mange måter hvilke muligheter til sosial og faglig læring som skapes gjennom lærerens verdier og holdninger. Lærerens tilrettelegging for og påvirkning av de sosiale interaksjonene i klasserommet vil således romme noe mer enn den undervisning eller de arbeidsmåter som finner sted, og kan sies å påvirke elevenes muligheter til å konstruere oppfatninger om seg selv og andre. Undervisning representerer noe mer enn instrumentell kompetanse, og man kan si at kjernen i god undervisning dreier seg om den menneskelige interaksjon og følelsesmessige forståelse (Hargreaves 1998).

9.2.3 Autoritet

Elevvurderingene i de tre casene som har kvantitative data (case A–C) vurderer strukturen i lærernes undervisning til å være relativt lav. Dette handler spesielt om at læreren kommer for sent til timen, elevene kommer for sent og at det tar tid å starte opp undervisningen. Elevene vurderer imidlertid at relasjonen til lærerne er svært god i to av casene, og det ser ikke ut til å være noen klar sammenheng mellom disse faktorene. Samtidig definerer lærerne i case A og B seg i liten grad som ledere, mens de framtrer som tydelige ledere gjennom sin diskursive og sosiale praksis i klasserommet. Tore i case D definerer seg selv om leder, men framstår i liten grad som en tydelig leder i det faglige arbeidet gjennom sin diskursive praksis. Dette synliggjør hvordan autoritet i langt større grad handler om hva du fremviser enn hva du definerer deg selv som.

Å skape struktur i interaksjonen er en måte å utøve kontroll på. Autoritet vil typisk vokse frem gjennom assymmetriske relasjoner, en relasjon som i stor grad vil prege forholdet mellom lærer og elev. Nerland (2004) beskriver hvordan en form for autoritet er unngåelig i all undervisning fordi det ligger i lærernes mandat at elever skal lære i kraft av deres organisering og tilrettelegging for læring. Dale (1999) påpeker hvordan undervisning må være basert på kontinuerlig kommunikasjon, og

at denne kommunikasjonen både forutsetter autoritet, disiplin og sanksjoner. Han sier videre at fravær av disiplin og sanksjon kan føre til at «den solidariske deltakelsen» går i oppløsning og at relasjonen mellom læreren og elevene blir brutt (Dale 1999). Dale argumenterer for målrettet læring, og at denne forutsetter «solidarisk deltakelse mellom lærer og elev». I forlengelsen av ideen om en solidarisk deltakelse synes perspektiver som respekt, tillit og anerkjennelse å stå sentralt. Peters (1992) vektlegger hvordan utdanning kan sees som prosesser av innvielse, både i aktiviteter, atferdsmåter og tankemåter. Veiledning fra en som behersker faget er derfor avgjørende for å kunne mestre og lære. En felles prosess preges ofte av at et «noe», et faglig objekt, både går inn i relasjonen mellom lærer og elev og også er med på å skape den. Gjennom et felles arbeid om faget kan også relasjonen mellom lærer og elev bli mindre asymmetrisk; «når undervisningen når sitt høydepunkt, er det liten forskjell på lærer og elev. De opplever begge å ta del i felles erfaringer og utforske en felles verden» (Peters 1992:124). Han vektlegger også viktigheten av å skape en felles kunnskapsplattform. Dialog og engasjement i undervisningen trer fram som viktige elementer i relasjonen mellom lærer og elev. Engasjement og en relasjon mellom lærer og elev som blir mindre asymmetrisk, synes å prege case A og case B i stor grad. Derimot virker dette motsatt i case C.

Mange lærere vil fremheve at en viss avstand mellom lærer og elev er viktig (O'Connor 2006), og mange elever framhever det samme (Holst 2007). Nerland (2004) refererer til Ericsson (2001) som beskriver hvordan lærer og elev kan møtes i skolen preget av en *intensitet* heller enn intimitet. Intensitet i undervisningen kan beskrive undervisningspraksisen både i case A og case B, og kan blant annet knyttes til engasjement, både i faget og i elevene, til glede og til humor. Tilsvarende må autoritet skilles fra det å være autoritær, som i større grad kan sies å prege praksis i case D. Autoritet er dermed ikke undertrykkende, men derimot reflekterende og frigjørende (Qvortrup 2009).

I lys av disse perspektivene blir autoritet forstått som et positivt ladet begrep i undervisningssammenheng, og «et fenomen som nødvendigvis vil være tilstede i gode lærings situasjoner» (Nerland 2004). Det synes følgelig også å være et positivt begrep med hensyn til relasjonene mel-

lom lærer og elev. Autoritetsbegrepet må imidlertid skilles fra en mer kontrollerende og undertrykkende form og her blir elementene varme og omsorg sentralt. I klasseledelsessammenheng betegnes ledelsesformen som balanserer kontroll og varme for autoritativ (Nordahl 2004). En viss distanse i relasjonen mellom lærer og elev sees her som positivt, formulert som at det skal være en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev. Samtidig framtrer det faglige som sentralt, at både autoritet og relasjoner i stor grad må knyttes til lærerens undervisningspraksis. Skagen (2000) beskriver hvordan en faktisk autoritet henviser til elevenes tillit til læreren som fagperson, i motsetning til en juridisk autoritet som bygger på den formelle autoriteten som følger lærerrollen.

Qvortrup (2009) beskriver hvordan lærerautoritet har tre dimensjoner; institusjonsautoritet, profesjonsautoritet og personlig autoritet. Han beskriver hvordan autoriteten har en klar «tempogevinst» i undervisning og læring, og i stor grad handler om lærerens kompetanse. Den handler om et «faglig forventningsoverskudd», om at vi anstrenger oss og lærer. Denne forventningen er synlig i case A spesielt, delvis i case B. Qvortrup (2009) skisserer videre fire «stadier» i utvikling av lærerens autoritet; faktakunnskap om faget og undervisningen, refleksiv kunnskap om undervisningspraksis, systemisk kunnskap som er teoretisk basert og til slutt kulturell kunnskap eller utvikling av skolekultur. Disse prosessene kan sies å være noe som bygges trinnvis. I denne studien synes lærerne i case C og D å befinne seg på det nederste «stadiet», mens lærerne i case A og B gir uttrykk for også å inneha og utøve en større grad av refleksiv kunnskap om undervisningspraksis. Elevene i disse casene gir uttrykk for en mer variert og åpen undervisningspraksis og langt bedre relasjoner til læreren. Lærerne i disse casene er ikke opptatt av å definere seg som ledere, og bekrefter dermed også at det er handlingene og undervisningspraksisen som fremvises som er viktig og hvor lærerautoriteten kommer til uttrykk.

9.3 Sosial reproduksjon

St.meld. 16: «...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring», viser til at «når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss» (St.meld. 16, 2006–2007). Sommer (2006) påpeker at når oppdragelsesverdier i skole og hjem er ulike, kan skolens praksis få konsekvenser for barn og unge i form av en systematisk devaluering og reproduksjon av ulikhet. Reproduksjonsteori er «en fellesbenevnelse på teorier knyttet til analyser der det søkes å avdekke implisitte forhold som viser hvordan skolen på ulike måter fungerer på samfunnets eller makthavernes premisser» (Nordahl, 2007:67).

Når strukturer og mønstre i skolen er basert på samfunnets dominerende ideologier og sosiale praksis, vil dette kunne representere et maktelement. Sosial reproduksjonsteori vil derfor være egnet til å oppdage og utvikle forståelse for hvordan maktelementet bidrar til reproduksjon av sosiale forskjeller i skolen. Elever med økonomisk, sosial og kulturell tilhørighet som er i samsvar med samfunnets dominerende verdier og holdninger, kan profitere på dette felles verdigrunnet ved at skolen favoriserer disse elevene gjennom sin praksis (Gundem 1990). Dette utfordrer selve ideen om og utøvingen av demokratiske verdier, og representerer således et viktig samfunnsanliggende.

Reproduksjonsteoriene er flere, og innenfor disse teoriene hevdes det at maktforhold i samfunnet virker styrende og kontrollerende (Nordahl 2000). Sosial, økonomisk, kulturell og statlig reproduksjonsteori bidrar til tenkningen om at skolen favoriserer eller er bedre tilpasset enkelte elever. Sosial reproduksjonsteori er i likhet med økonomisk reproduksjonsteori en teori der makt som begrep blir benyttet i forhold til å tydeliggjøre samfunnets dominans av skolen (Giroux 1983, Gundem 1990). Sosial reproduksjon i skolen ses gjerne i sammenheng med hvordan dominerende sosiale og økonomiske forhold i samfunnet reproduseres gjennom skolens og lærernes verdier og holdninger. Læreren, som gjennom sin undervisning og kommunikasjon med elevene daglig viser hvem og hva hun verdsetter og vektlegger, vil influere på elevenes forståelse av både seg selv og andre. Når Marit i case C snakker om «han med turbanen» i intervjuet, og samtidig relaterer denne eleven til lærevansker

og kulturell bakgrunn, vil hennes forståelse kunne påvirke undervisning og kommunikasjonen i klasserommet. Sosial reproduksjon bidrar til å fokusere på spørsmålet om hvordan skolen har innflytelse på elevenes personlighet, verdier og behov (Aronowitz og Giroux 1993). En følelse av å være devaluert eller mindre vedsatt enn de andre vil kunne bli resultatet for denne eleven i case C (Brenna 2004). Videre vil de andre elevene også «lære» at eleven med et annet utseende og en annen kulturbakgrunn ikke er like mye verdt som dem. Når Marits posisjon er tilbaketrukket og passiv i case C, mens Tore i samme case innehar og utøver makt, representerer de ulike roller som også kan relateres til ulike kjønn. I det kvantitative materialet vurderer elevene i case C Marit og Tore til i stor grad å gjøre forskjell på gutter og jenter, og å behandle noen elever bedre enn andre. Petter i case D har en eksplisitt forståelse av at jentene trenger hans omsorg, mens han opplever seg selv mer som en storebror for guttene. Dette tyder på at også Petter i kraft av det å være lærer og forbilde for guttene kan påvirke elevenes verdier knyttet til kjønn. Petter i case D er tydelig på at han knytter atferdsproblemer til gutter og at han har et uttalt individperspektiv, noe som også kan tenkes å påvirke elevenes oppfatninger både om seg selv og andre.

Bernstein (2000) diskuterer hvordan maktrelasjoner henger sammen med og omformes til pedagogisk diskurs. Den pedagogiske diskursen, som binder sammen den faglige diskursen og diskursen som Bernstein kaller sosial orden, er således sammensatt og peker mot hva læreren gjør i undervisningssammenheng. Bernstein ser forholdet mellom struktur, aktør og handling som viktig, og er opptatt av skolen som selve bæreren av maktrelasjonene i utdannelsessystemet. Tore i case C representerer en lærerrolle der han etterspør rette svar i undervisningen. Læringsrommet han skaper gir elevene få muligheter til å kommunisere eller utveksle tanker og ideer. Hans dominans i klasserommet medfører reproduksjon av tekst og tanke, og tapte læringsmuligheter og reproduksjon av kunnskap ser ut til å være resultatet. Bernstein (2000) har bidratt til en forståelse av læreplanarbeid som sosial og politisk konstruksjon, og dermed også til kritisk forståelse av læreplanfeltet (Haavelsrud 2007). Lovverk og læreplaner angir rammer og målsettinger skolen skal forholde seg til. Det kan sies at læreplanenes dominerende ideologier legger til rette for utvikling av pedagogiske identiteter ved at kunnskapssyn og dominerende kunn-

skapskoder tydeliggjøres (Stenersen Hovdenak 2007). Begrepet læreplan kan forstås både begrepsmessig, teoretisk og empirisk, og vil dreie seg om både eksplisitte og implisitte sider ved undervisning og læring i skolen. Goodlad (1979) tydeliggjør at begrepet læreplan er komplisert, og at det rommer så mye mer enn det formelle læreplandokumentet. Han viser at aktører utformer, oppfatter, iverksetter og erfarer læreplanen på ulike måter. Gudem (1990) påpeker at den samme planen kan medføre svært ulike læringsresultater for elevene. Hvordan læreren, som daglig er i relasjonelle sammenhenger med elevene, oppfatter og utøver læreplanen vil derfor være avgjørende for det resultatet læreplanen gir. Bernstein (2000) trekker linjer fra forhold i storsamfunnet og ned til pedagogisk praksis. Hans problematiserer bruk av makt og kontroll i pedagogikken. Dette dreier seg om hvilke pedagogiske diskurser som er framtrede, hvilke pedagogiske diskurser som påvirker læreplanenes kunnskapssyn og hvilke pedagogiske diskurser som påvirker lærerens oppfattelse av egen rolle og derav den praksis læreren utøver (Hovdenak 2007).

Når vi i denne studien undersøker fire klasserom og relasjonen mellom lærer og elever, trekker lærerne på ulike diskurser og konstruerer derfor ulike læringsrom. Funnene indikerer videre at undervisningspraksisen hos tre av lærerne, case B, C og D, kan innebære reproduksjon av sosiale og kjønnsrelaterte forskjeller, og at de i mindre grad synes å orientere sin praksis ut fra Kunnskapsløftet. Videre ser vi viktigheten av å drøfte sammenhengen mellom lærerens rolle og praksis og de politiske og samfunnsmessige strukturer og forståelser.

10. AVSLUTNING

Dette prosjektet har hatt som målsetning å belyse relasjonen mellom lærer og elev og klasseromsinteraksjon. Vi har sett nærmere på relasjoner og kommunikasjon gjennom å studere lærernes subjektposisjoner, handlinger og forståelser, selve klasseromsinteraksjonen og elevenes vurderinger av den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet. Relasjonen kan ikke skilles fra kommunikasjonen som foregår mellom lærer og elev, og det har derfor vært ønskelig å se nærmere på selve undervisnings-situasjonene i klasserommet. I dette prosjektet har relasjonen mellom lærer og elev og interaksjonen i klasserommet blitt sett på som sosiale konstruksjoner og uttrykk for ulike virkelighetsforståelser hos lærere og elever. Beskrivelsene av casene har med hensikt vært fyldige og rike, for å kunne ta med leseren «into the case situation, a person's life, a group's life..» (Patton 1990:387). Samtidig ses casene gjennom forskernes øyne og dermed kan mulighetene åpne seg for å se fenomener på en ny måte (Merriam 1998). Til slutt kan en casestudie med tykke beskrivelser gi muligheter for læring for leseren.

Den første problemstillingen i studien er rettet mot hva som kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev og hvordan denne kan forstås. De mer deskriptive og utfyllende spørsmålene; hvordan læreren forstår relasjonen til elevene, hva som kjennetegner lærerens sosiale praksis i klasserommet og hvordan elevene vurderer relasjonene mellom lærer og elev, har blitt belyst i analysen av de enkelte casene. Beskrivelser av relasjonene, hvordan vi kan forstå disse relasjonene og hva som kan være pedagogiske implikasjoner med hensyn til elevenes læring har blitt drøftet underveis og vil bli oppsummert i dette kapittelet.

10.1 Meningskonstruksjon

Med konstruksjon menes her hvordan vi gir mening til verden rundt oss og hvordan dette skaper systemer som vi handler innenfor. Handlingene vi utfører får ulike sosiale konsekvenser, og det er derfor viktig å kunne synliggjøre både framtredende forståelser og viktige variasjoner i de sosiale konstruksjonene vi gjør. I dette prosjektet ses relasjonen mellom lærer og elever som en sosial konstruksjon og som uttrykk for ulike virkelighetsbilder både hos læreren og elevene.

Nedenfor synliggjøres de forskjellige konstruksjonene i de ulike casene. Det må understrekes at det er fremtredende forståelser i det enkelte case som her synliggjøres, selv om de selvsagt vil trekke på konstruksjoner fra hverandre. De kan synliggjøre noen konstruksjoner og den diskursive og sosiale praksisen i det enkelte klasserom blant annet handler om. Konstruksjonene fungerer dermed først og fremst som analytiske kategorier basert på funnene i studien, og viser således også hva som kan være viktige variasjoner og forskjeller i elevenes læringsmiljøer.

	Case A	Case B	Case C	Case D
Sentrale lærerroller:	Kunnskapsformidler og veileder	Omsorgsperson og kunnskapsformidler	Arbeidsleder og hjelper	Omsorgsperson og «venn»
Undervisningspraksis:	Engasjement i undervisningen Faglig fokus og orientert mot læringsmål Faglige tilbakemeldinger Bruk av humor	Engasjement i undervisningen Ros og oppmunt-ring Aktive elever Trygghet og tillit en forutsetning for læring	Lite engasjement i undervisningen Reproduserende læring Passive elever Lite effektiv bruk av tiden Orientering mot «å gjøre»	Lite undervisning i åpent landskap med mange elever Problem- og individorientert Elevene skal selv finne fram til svar
Elevsyn:	Forventninger til elevene ⇔ Elevenes forventninger Elevenes agency framstår som viktig / å se elevene Fokus på elevenes kognitive utvikling Elevenes læring lærerens ansvar	Læreren ⇒ forventninger til elever Elevene trenger trygghet og oppmerksomhet i en kompleks virkelighet Fokus på elevenes trygghet / elevenes sosiale utvikling Elevenes læring elevenes ansvar	Læreren ⇨ forventninger til elevene Vektlegger elevenes sosiale bakgrunn Opplever at elevene er lite motiverte og har lav sosial kompetanse Reproduksjon av kunnskap Elevenes læring elevenes ansvar	Uklare forventninger Vektlegger elevenes kjønn og sosiale bakgrunn Fokus på og problematferd og psykologiske behov Ser ikke på foreldre som likeverdige samarbeidspartnere
Fremtredende kvaliteter:	Refleksjon over egen praksis Faglig sterk Humor Trygghet i egen lærerrolle	Skape trygghet og vise omsorg Refleksjon over egen praksis Faglig sterk Trygghet i egen lærerrolle	Tradisjonell undervisning Passive elever Faglig svak og utydelig Lite refleksjon over egen praksis	Lite undervisning Forventer at elevene ikke forstår Lite refleksjon over egen praksis Usikker i egen lærerrolle
Diskurser i klasserommet:	Diskurs rundt det å generere kunnskap Strategisk diskurs Omsorgsdiskurs Felleskapsdiskurs	Omsorgsdiskurs Diskurs rundt det å generere kunnskap Humanistisk diskurs Felleskapsdiskurs	«Reproduksjonsdiskurs» Omsorgsdiskurs	Individdiskurs «Behandler-frelserdiskurs»

Tabell 10.1: Ulike konstruksjoner i casene (basert på kvalitative data)

Nerland (2004) påpeker hvordan undervisningens objekter ikke er noe som er gitt som en forutsetning for iverksetting av undervisningspraksis, men at det blir konstruert gjennom diskursene som aktørene, her læreren og elevene, handler i. Fagkunnskap, mål, synet på talent eller evner vokser fram som effekter av diskursive og sosiale praksiser og ligger ikke forut for undervisningen, en forståelse som til dels har vært framtrødende i pedagogisk sammenheng (Nerland 2004). Funnene i dette prosjektet synes å bekrefte at mulighetene som skapes for elevenes læring i stor grad skapes gjennom den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet. I denne sammenheng er det også viktig å fremheve det situasjonsbestemte og hvordan det som ofte beskrives som situasjonsbestemt ledelse er en viktig del av lærerens undervisningspraksis. Hvordan læreren handler når uforutsette ting oppstår, kan være svært ulikt fra lærer til lærer. Når læreren evner å tilpasse sin praksis i til situasjonen han eller hun til enhver tid står i, vil dette være svært viktig for læringsmiljøet.

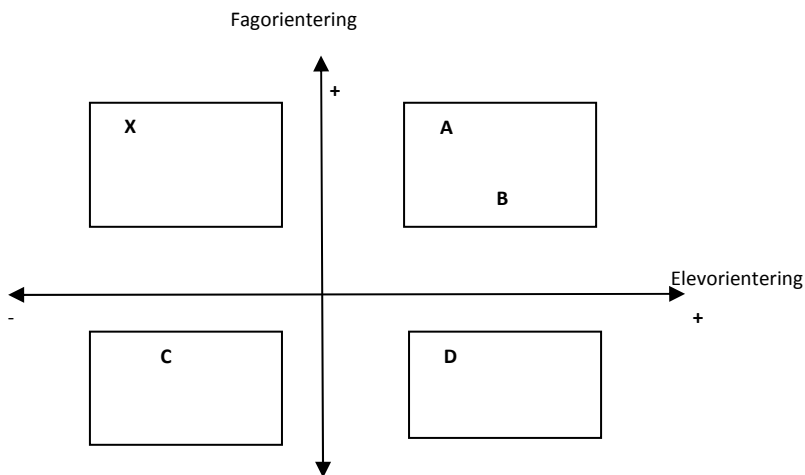
I tabellen nedenfor formidles sentrale forståelser hos elevene når det gjelder relasjonen til læreren og deres opplevelse av undervisningen, samt lærernes forståelser av elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer og regler.

	Case A	Case B	Case C
Elevenes forståelser:	Blir respektert og sett Opplever trygt og inkluderende sosialt fellesskap Får mye ros og oppmuntring Aktive i faglig arbeid	Opplever et trygt klasse miljø Blir sett og respektert Får mye ros og oppmuntring Aktive i faglig arbeid Får oppmerksomhet rundt interesser	Grei kontakt med læreren Får lite ros og oppmuntring Lite veiledning i det faglige arbeidet
Lærernes vurderinger:	Høy motivasjon og arbeidsinnsats Høy sosial kompetanse og tilpasning til skolens normer og regler	Motivasjon og arbeidsinnsats kunne vært bedre God sosial kompetanse og tilpasning til skolens normer og regler	Liten motivasjon og arbeidsinnsats Lav sosial kompetanse og tilpasning til skolens normer og regler

Tabell 10.2: Ulike konstruksjoner i casene (basert på kvantitative data)

Funnene viser hvordan elevene i case A og B opplever å ha bedre relasjoner til lærerne sine enn elevene i case C. Også de kvantitative dataene som er tilgjengelige fra case D formidler en svakere relasjon til læreren. Lærerne i case A og B forstår egen lærerrolle som både kunnskapsformidler og omsorgsperson. Case A har de høyeste skårene, og det synes å være en klar sammenheng mellom gode relasjoner, hvordan elevene opplever undervisningspraksisen og lærerens vurdering av arbeidsinnsats og sosial kompetanse. Dette er positive funn med hensyn til å fremheve viktigheten av de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev.

Overland (2007) beskriver lærerorientering i forhold til lærerens vektlegging av faget det undervises i samt relasjonene til elevene. Han påpeker at ulike lærere orienterer seg ulikt i forhold til hvor sterkt relasjonen til elevene eller faget og læringen vektlegges, selv om alle lærere selvsagt må være orientert mot begge dimensjonene.



Figur 1: Lærerorientering (Overland 2007)

Figuren tydeliggjør hvordan lærerne i de fire casene vektlegger faglighet og relasjoner til elevene ulikt. Læreren i case A orienterer seg mot både faget og elevene, og befinner seg således i en posisjon der hun oppnår

respekt og anerkjennelse av elevene. Læreren i case B orienterer seg også mot både fag og elever, men viser allikevel en forståelse av egen rolle knyttet til det å gi elevene trygghet og omsorg. Mens lærerne i case A og B oppnår respekt fra elevene i kraft av det å vektlegge og mestre både den relasjonelle dimensjonen og den faglige dimensjonen, fremstår lærerne i case C og D som faglig usikre/utydelige og som i mindre grad vektlegger/mestrer å ha en god relasjon til elevene sine. Læreren i case D synes lite opptatt av fag og læring, men viser engasjement for elevenes private behov, mens læreren i case C framstår som lite orientert mot både fag og elever. Som en illustrasjon, representerer lærer X en lærer som orienterer seg sterkt mot fag, men i liten grad mot det å ha en god relasjon til elevene. Denne læreren finnes ikke i denne studiens materiale.

10.2 Reproduksjon av praksis

Funnene har vist hvordan det er store variasjoner i den sosiale praksis fra klasserom til klasserom. At det er stor variasjon i lærernes praksis og store forskjeller i elevenes læringsmiljøer og læringstilbud bekreftes gjennom mange studier. Dette prosjektet har imidlertid forsøkt å belyse noen anskuelser som synes å være dominerende hos den enkelte lærer, og hvordan subjektposisjoner og forståelsesrammer gir systemer for handlinger som vektlegges. Det er imidlertid interessant å vurdere i hvilken grad noen av disse anskuelserne og forståelsene framtrer som hegemoniske. I denne studien er det bare Kari som eksplisitt tar ansvar for elevenes læring, ved å vektlegge læringsmål, veiledning og forventninger. De andre lærerne formidler forståelser som i større grad er knyttet til individuelle forutsetninger, elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn og elevers tilkorkommenhet. De uttrykker at de er fornøyd når elevene gjør så godt de kan, vektlegger at fagstoff er vanskelig og har således en noe problemorientert tilnærming og de formidler også at de har til dels svært ulike forventninger til elevene. De har også et større fokus på hva elevene skal «gjøre», og snakker lite om sin egen praksis i forhold til elevenes læring. Dette tyder også på et lavere refleksjonsnivå rundt pedagogiske problemstillinger hos lærerne, og at dette i seg selv bidrar til reproduksjon av tankemønstre og refleksjonsmønstre.

I denne studien synes dette å være framtreddende eller hegemoniske forståelser hos lærerne. Mange studier viser at norsk skole i relativt liten grad klarer å utjevne sosiale forskjeller (Grøgaard, Lauglo og Helland 2008, Kjærnsli et al 2007). Grøgaard, Lauglo og Helland (2008) finner at hvilken skole elevene går på, bare forklarer 15 % av prestasjonsforskjellene og at elevenes sosio-økonomiske bakgrunn forklarer langt mer av variansen mellom skoler enn skoleindikatorer. Samtidig beskrives hvordan kvantitative indikatorer på hva som kjennetegner «gode» og «effektive» skoler ikke er tilstrekkelige for å vurdere de mer kontekstuelle betingelsene i de enkelte skolene og som kan knyttes til lærernes sosiale praksis. Ressurstillførsel viser seg å ha mindre effekt (Hattie 2009, Hanushek og Wössmann 2007), mens lærerens rolle fremheves (Hattie 2009, Hanushek og Wössmann 2007, Kjærnsli et al 2007). I empiriske studier som har sett på lærerens praksis fremheves denne type situasjonsavhengige faktorer, som redegjort for i kapittel 2. I tillegg viser også mange studier til at spesielt forventninger til elevene er svært viktig (Rutter 1979, Good og Brophy 1986), og at undervisning innenfor klassefelleskapet og i stabile læringsmiljøer (Reynolds et al 2000, Nordahl et al 2009) fremmer elevenes læring og også kan gi viktige bidrag med hensyn til sosial utjevning. Lærerens praksis må derfor sees på som en viktig bidragsfaktor. Dette støttes også av Bakken (2009), som i en delrapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet beskriver hvordan gode læringskulturer bidrar til å utjevne sosiale forskjeller, til tross for at foreldrene utdanningsbakgrunn fortsatt er den faktoren som betyr mest for elevenes læring. Det er imidlertid behov for mer kunnskap om hva som kjennetegner skoler som «bryter mønsteret» og oppnår gode resultater for elevene sine (Bakken 2009). Reproduksjon av sosiale forskjeller kan dermed også knyttes til spørsmålet om hvordan reproduksjon kan skje gjennom relasjoner. Er det lettere for en lærer å skape gode relasjoner til elever hvis foreldre har høyere utdanningsbakgrunn? Og er det lettere for barn å etablere gode relasjoner til lærere som de i større grad kan identifisere seg med?

Elever fra byområder har bedre resultater enn resten av landet (Grøgaard, Lauglo og Helland 2008). I denne sammenheng er det grunn til å stille spørsmålsteget ved geografiske forskjeller når det gjelder den sosiale praksis og spørsmålet om sosial reproduksjon. I case A formidles en annen forståelse av egen praksis og forventninger til elevene. Læreren har høy

grad av pedagogisk refleksjon, ser elevenes læring som hennes ansvar, bruker læringsmålene aktivt og har høye forventninger både til seg selv og til elevene. Hun omtaler ikke elevene i forhold til forutsetninger eller hjemmebakgrunn. I case B og C vektlegges hvordan elevenes forutsetninger i stor grad ses på som «utgangspunkt» for undervisningspraksisen, og spesielt lærerne i case C formidler hvordan de kjenner elevenes bakgrunn veldig godt. Slike forhold vil være mer framtreddende i mer rurale områder. Skolene i case B og case C ligger begge i rurale områder, og case C er et klassetrinn i et lite bygdesamfunn. På bakgrunn av funnene i prosjektet kan det se ut til at reproduksjon av lærerens praksis og tradisjonell eller gammel lærerprofesjonalitet er fremtredende. Dette gjelder på individnivå ved at den enkelte lærer ikke endrer praksis dersom ønskede resultater ikke nås, eller i skolefeltet som helhet gjennom at det eksisterer hegemoniske forståelser av den sosiale ulikheten som en framtreddende forklaring på elevenes handlinger og læring. Det er imidlertid de mer situasjonsavhengige faktorene vi først og fremst kan gjøre noe med, og konstruksjonene av rom for læring må knyttes til sentrale forhold ved praksisen i klasserommet.

10.3 Pedagogiske implikasjoner

Den diskursive og sosiale praksis i klasserommet har stor betydning for de rom for læring som skapes i det enkelte klasserom, som denne studien også viser. Den sosiale praksisen vil være påvirket av diskurser og sjangre i skolefeltet, det vil si måter å være på, handle på og forstå på som ligger som en del av institusjonen skole og som alle lærere og elever vil trekke på. Samtidig vil aktørene vektlegge ulike forståelser, roller og handlinger i sin praksis. Dette impliserer for det første at det vil være mange variasjoner i de diskursene som er tilstede i klasserommene, for det andre at interaksjonen får ulike konsekvenser med hensyn til hvilke muligheter som skapes for læring hos elevene og til slutt, at endringer i kommunikasjonen vil kunne få positiv sammenheng med de læringsmulighetene som elevene opplever. I dette perspektivet er kunnskap om hva som kan skape gode relasjoner og hvordan undervisningspraksis og relasjonen virker inn i hverandre, også viktig for å kunne endre praksis eller det vi beskriver som pedagogiske implikasjoner.

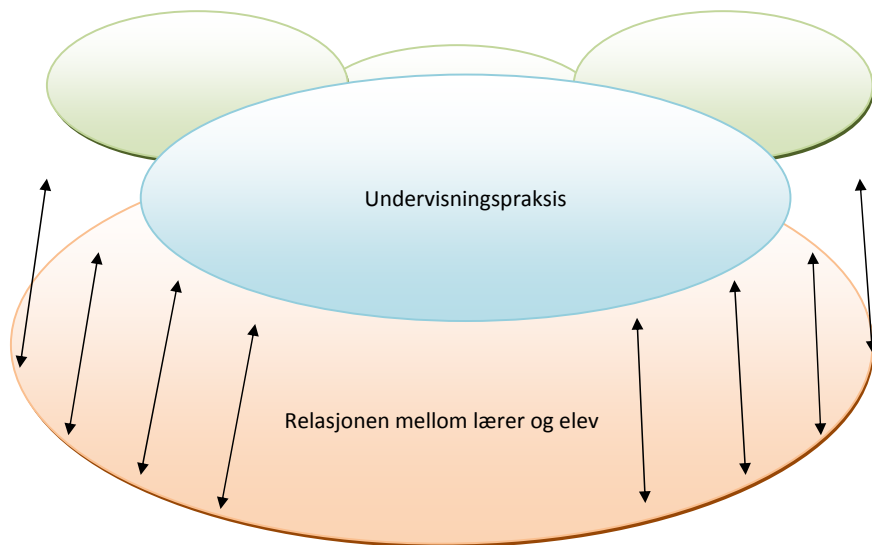
Relasjonen mellom lærer og elev og undervisningspraksisen står på mange måter i et dialektisk forhold til hverandre. Dette vises blant annet i case A og B, der elevene vurderer å ha svært gode relasjoner til læreren, og hvor datatriangleringen bekrefter at både relasjonen og undervisningspraksisen er av god kvalitet. Det er mer sannsynlig at det foregår mer læring hos elevene, og at den diskursive og sosiale praksisen er hensiktsmessig og oppleves positivt for elevene. Samtidig vil ikke lærerens forståelse av undervisningspraksis være eneste faktor som påvirker elevenes oppfattelse av relasjonen. Hvor sterk vil interaksjonen mellom lærernes forståelse av undervisningspraksis og elevenes oppfattelse av relasjonen til læreren være? Undervisningspraksis vil være en subjektiv størrelse, den blir konstruert og samme undervisningspraksis vil forstås ulikt av aktørene. En korrelasjonsanalyse utført på hele det kvantitative datamaterialet (84 skoler) viser imidlertid følgende sammenheng mellom relasjon lærer–elev og undervisningspraksis:

	Undervisning – variasjon	Undervisning – struktur	Undervisning – åpenhet
Relasjon lærer – elev	0.442	0.545	0.640

Tabell 10.3: Korrelasjon relasjon lærer–elev og undervisning

Tabellen viser en sterk korrelasjon¹⁰ mellom relasjonen lærer–elev og undervisning, både når det gjelder variasjon, struktur og oppmuntring og åpenhet. Sammenhengen er spesielt sterk når det gjelder sistnevnte område, det vil si at bruk av mye ros, støtte og oppmuntring er avgjørende viktig for å skape og opprettholde gode relasjoner. Ut fra disse tallene kan vi si at opp mot 30 % av forklaringskraften på gode relasjoner mellom lærer og elev ligger i undervisningspraksisen og hvordan denne forstås. Andre faktorer vil også spille inn, og forholdet mellom undervisningspraksis og relasjonen kan visualiseres som følgende:

¹⁰ Korrelasjon angis mellom 0 og 1. Sammenhenger over 0.30 anses som interessante og ganske sterke.

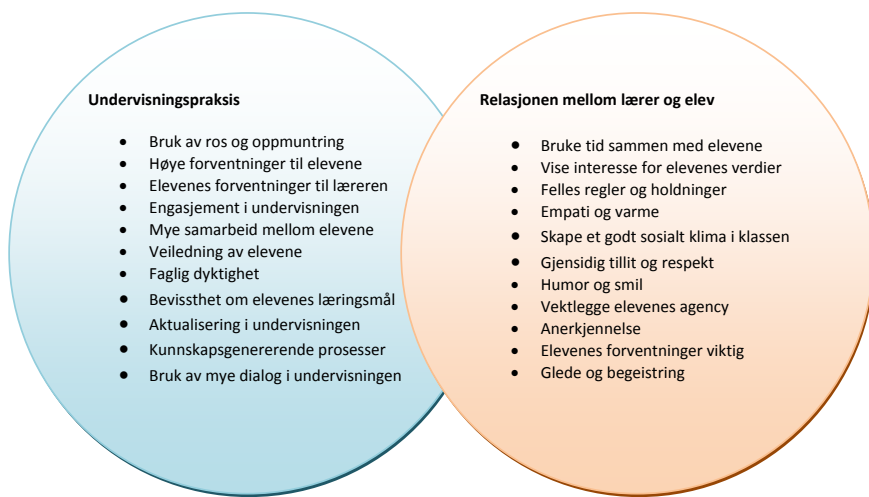


Figur 10.1: Forholdet mellom relasjonen og undervisningspraksis

Det dialektiske forholdet mellom undervisningspraksis og relasjonen mellom lærer og elev inneholder mange forhold og sider ved lærerens praksis i klasserommet. Disse forholdene kan igjen knyttes til meningskonstruksjon rundt måter å være på (stil), måter å handle på (sjanger) og måter å forstå noe på (diskurs). Det dialektiske forholdet blir også synlig gjennom hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev bidrar til å etablere relasjoner, samtidig som relasjonen er med på å bestemme hvordan kommunikasjonen foregår. Å integrere det å skape gode relasjoner med fag og fagdidaktikk synes å være helt sentralt for å skape gode læringsmiljøer og kunne utøve praksis til det beste for elevene.

I studien har vi funnet mange trekk ved den sosiale praksisen som synes å skape mange og gode muligheter for elevenes læring. Et godt læringsmiljø og motiverte elever vil igjen påvirke den sosiale praksis, på samme måte som svakere relasjoner og utydelig kommunikasjon vil virke negativt på undervisningspraksis og relasjonen mellom lærer og elev. På bak-

grunn av funnene kan følgende forhold i undervisningspraksisen synes å påvirke hverandre gjensidig og i positiv forstand, her gjengitt i tilfeldig rekkefølge og i en grovinndeling basert på feltene ovenfor.



Figur 10.2: Sentrale positive forhold i den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet

Sammen kan vi si at disse forholdene utgjør sentrale og positive elementer i den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet. Mange av disse faktorene er gjengitt i tidligere forskning om relasjonen mellom lærer og elev (Nordahl 2004, Nordahl et al 2009, Hattie 2009, Kjærnsli et al 2004, Ogden 2004), og kan knyttes til forhold som bidrar til å øke elevenes motivasjon og læring (Hattie 2009). Studien har vist at gode relasjoner også blir utviklet i arbeid med fagene, og at gode relasjoner har nær sammenheng med hvordan læreren underviser og veileder. Dette knyttes også til den konkrete kommunikasjonen i klasserommet, eller det vi kan beskrive som den diskursive praksis. Arbeid med relasjonen kan ikke løsrives fra den diskursive og sosiale praksisen i klasserommet, og dette forholdet vil være dialektisk. I denne sammenheng er den diskursive praksisen interessant. Ved å fokusere på diskursive begreper som modalitet, styrke, kraft, sammenheng og intertekstualitet i undervisningen kan vi tydeli-

gere beskrive hvilke språklige trekk som virker positivt for interaksjonen og som vil kunne konstruere flere rom for læring. Dette bør være av interesse for lærere og lærerstudenter. Mye av kunnskapen rundt de mellommenneskelige relasjonene kan knyttes til at det er såkalt taus kunnskap, og at beskrivelser av forståelser og virkelighetsbilder både fra lærernes og elevenes perspektiv vil kunne bidra til å få økt kjennskap til de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev og hvordan denne må knyttes til den interaksjonen som til enhver tid foregår i klasserommet.

Hattie (2009) viser gjennom effektstudier hvordan en resiprok, eller gjensidig og vekselvirkende, undervisning gir godt læringsutbytte. Det samme gjør faglige tilbakemeldinger, orientering mot læringsmål og direkte instruksjoner i hel klasse, i tillegg til å være en god organisator og skape ro rundt læringsarbeidet. Videre har læreren som activator langt større innvirkning på elevenes læring enn læreren som fasilitator. Læreren må ha autoritet, være innflytelsesrik, omsorgsfull og aktivt engasjert i elevenes læring. I tillegg er refleksjonen rundt egen praksis og rundt elevenes perspektiver svært viktig (Hattie 2009). Læreren i case A synes i stor grad å drive en praksis som har mange av disse kjennetegnene, og elevene vurderer her relasjonen til læreren til å være spesielt god.

OECD-undersøkelsen TALIS 2009 (Teaching and Learning International Survey) viser at Norge skårer svært høyt på det relasjonelle og over 60 % av lærerne på ungdomstrinnet formidler at lærere og elever kommer godt overens (OECD 2009). Dette ligger høyt over alle andre deltakende land, og har også vært et framtrepende resultat i flere av de internasjonale undersøkelsene (Kjærnsli 2004, Kjærnsli 2007). Samtidig er dette lærervurderinger og ikke elevvurderinger. Undersøkelsen viser videre at norske klasserom er preget av mye uro og at det tar lang tid før undervisningen kommer i gang. Det synes med andre ord ikke å være en klar og tydelig sammenheng mellom struktur og ro i undervisningen og gode relasjoner mellom lærer og elev, noe også funnene i casestudien indikerer.

Relasjonen kan sees som et fundament (Juul 2003), men ikke bare som det. Den blir til i kommunikasjonen i klasserommet, og i dialog rundt det faglige innholdet og elevenes læring. Ikke minst har kommunikasjonen og det relasjonelle aspektet et stort potensiale med hensyn å skape gode

og mange rom for læring hos elevene. Funnene viser at det ikke er noen motsetning mellom faglig fokus og det relasjonelle, og at dette synes å være en konstruert motsetning som er lite hensiktsmessig og gir et uriktig bilde av lærerrollen. Samtidig viser studien at det er store variasjoner mellom lærere og mellom kommunikasjonen i de ulike klasserommene, og at det derfor vil være stor forskjell på de læringsmiljøene som elevene opplever. Til slutt blir interaksjonen i klasserommet og relasjonen mellom lærer og elev påvirket av sentrale forståelser på den samfunnsmessige arenaen og på skolefeltet. Vi kan si at kompleksiteten i lærerrollen og i den sosiale praksisen i klasserommet blir tydelig. Det vil også være viktig at praksisfeltet er bevisst på hvordan samfunnsmessige og utdanningspolitiske endringer kan innvirke på praksisen i klasserommet. Læreren er en «relasjonsarbeider» (Moos et al 2004), men også dette begrepet må fylles med innhold.

10.4 Relasjonens betydning

Funnene i denne studien har tydeliggjort viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, og av sammenhengen mellom de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. Korrelasjonen mellom relasjonen og undervisning forstått som variasjon, struktur og åpenhet er relativt høy, og opp mot 30 % av forklaringskraften på de gode relasjonene mellom lærer og elev kan knyttes til lærerens undervisningspraksis. Den diskursive og sosiale praksisen har et stort potensiale i forhold til å skape gode læringsmiljøer for elevene, og spesielt er kombinasjonen faglighet og gode relasjoner viktig å fremheve. Gjennom relasjonen mellom lærer og elev skapes undervisningspraksis som gir autoritet og muligheter for læring for elevene, samtidig som dette også er dialektiske forhold som påvirker hverandre. Studien har videre vist at både lærernes bevissthet rundt de relasjonelle forholdene og deres undervisningspraksis er til dels svært varierende. Det kan derfor synes som om de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev har blitt underkommunisert i pedagogikkfaget generelt og i skolekulturer spesielt. Dette bør ha implikasjoner både for lærerutdanningen og for etter- og videreutdanning av lærere. Funn som belyser diskursiv og sosial praksis som synes å bidra positivt i denne sammenheng, er derfor viktig å formidle.

Samtidig som relasjonene ikke kan skilles fra det personlige, er det viktig å se nærmere på hvilken praksis som fungerer godt og som det kan trekkes læring ut fra. Dette kan samtidig knyttes til at mye av kunnskapen rundt relasjoner til elevene og undervisningspraksis er såkalt taus kunnskap, og det blir viktig å sette denne kunnskapen på prøve. Dette kan blant annet skje gjennom å gjøre den forskningsbaserte kunnskapen om relasjonen mellom lærer og elev mer synlig i lærerutdanningen og også legge til rette for at denne kunnskapen i større grad blir tilgjengelig og anvendes i praksisfeltet.

Gode relasjoner mellom lærer og elever synes å bidra til en bedre undervisningspraksis, og lærerens pedagogiske praksis vil dermed øke mulighetene for at det skjer mer læring hos elevene. Studien har også vist hvordan gode relasjoner vil bidra til en bedre tilpasset opplæring, og videre hvordan dette skjer best i mer kollektivt orientert undervisning. Der elevgruppene undervises innenfor fellesskapet er relasjonene til læreren bedre enn ved mer individualisert undervisning. I forhold til målsetningen om å tilpasse opplæringen slik at den kan treffe en mangfoldig elevgruppe, og til å vurdere om opplæringen gir resultater (UFD 2008), er dette viktig kunnskap. Relasjonen mellom lærer og elev blir således et svært sentralt forhold i elevenes læringsmiljø, og det synes å være en klar sammenheng mellom de gode relasjonene, lærerens undervisningspraksis og elevenes læring.

LITTERATURLISTE

- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and learning in mathematics education: intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege* (2nd utg.). Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teacher's ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2(3–4), s. 315–338.
- Bae, B., & Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers*. Oslo: NOVA.
- Barne- og familiedepartementet (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Oslo: Departementet.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Rev. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.

- Bernstein, B., Bayer, M., Gregersen, F., & Chouliaraki, L. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. [København]: Akademisk.
- Biggs, S. (1999). *The mature imagination: dynamics of identity in midlife and beyond*. Philadelphia, Pa.: Open University Press.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Metodisk pluralisme i studiet av klasseromsinteraksjon. Fra ans.hsh.no/lu/inf/NU/FMI/MethodiskPluralisme.doc
- Boaler, J. *Studying and Capturing the Complexity of Practice--The Case of the «Dance of Agency»* Opinion Papers Reports – International Group for the Psychology of Mathematics Education. Web site: <http://igpme.org>.
- Bourdieu, P. (2005). *Distinksjonen*. [Oslo]: Bokklubben.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam!: integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforl.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity : rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chouliaraki, L.(1998). Regulation in «Progressivist» Pedagogic Discourse: Individualized Teacher-Pupil Talk. *Discourse Society*, 9, 5–32.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2000). *Research methods in education* (5th utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Collinson, V., Killeavy, M., & Stephenson, H. J. (1999). Exemplary Teachers: Practicing an Ethic of Care in England, Ireland, and the United States. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 349–366.

- Cornelius-White, J. Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2nd utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dahl, M., & Midtbø, R. (2005). Klasseromsforskning er å lære om og av praksis. Intervju med Kirsti Klette. *Bedre skole*, 4–2005, 35–37.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 16p.
- Day, C., Pacheco, J., Flores, M. A., Hadfield, M., & Morgado, J. C. (2003). The Changing Face of Teaching in England and Portugal: a study of work experiences of secondary school teachers. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 13p.
- Eisner, E. W. (2001). Pedagogikk-kritikk. I E. L. Dale (red.). *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 260 s.). [Oslo]: Gyldendal akademisk.

- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: three studies in ethnicity*. London: Tavistock.
- Ericsson, C. (2001). Skolans musikerksamhet som offentligt rum. I Nielsen, F.V. & Jørgensen, H. (red). *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 5*, 63–74. NMH-publikasjoner 2001:4. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Evenshaug, T., Brunstad, P. O., & Utdanningsdirektoratet. (2005). *Våge ville være voksen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Klasseromskultur og sosial interaksjon : undervisning i samhandlingsperspektiv*.
- Fullan, M., Hargreaves, A., & Norsk lærerlag. (1995). *Ha tillit til læreren : skoleutvikling gjennom samarbeid*. Oslo: Bedre skole : Norsk lærerlag.
- Galton, M. J. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. London New York: Routledge.
- Giddens, A., & Birdsall, K. (2001). *Sociology* (4th utg.). Cambridge: Polity.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (1994). *Studying curriculum: cases and methods*. Buckingham: Open University Press.
- Grimen, H. (2009). Evidens og evidensbasering. *Bedre skole*(1), 93–95.
- Grøgaard, J. B., Lauglo, J., & Helland, H. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?: en analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnskurset i videregående*. Oslo: NIFU STEP.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Haavelsrud, M. (1997). *Perspektiv i utdannings sosiologi*. Tromsø: Arena forl.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforl.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic : the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanson, D. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Hanushek, E. A., & Wössmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. Washington, D.C.: World Bank.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur / læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* . Australian Council for Educational Research (red.).
- Haug, P., & Norges forskningsråd. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Helgoy, I., & Homme, A. Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249.
- Helle, L. (2004). *Ungdomstrinns læreren*. Oslo: Universitetsforl.
- Hellesnes, J. (2001). Sosial konstruktivisme i vitskapsteorien. *Nytt norsk tidskrift*, 2/2001, 132–150.
- Hersey, P., Johnson, D. E., & Blanchard, K. H. (2001). *Management of organizational behavior : leading human resources* (8th utg.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Holst, L. R. (2009). Relasjoner mellom lærere og elever 2009. En undersøgelse i 7.klasse. Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø.

- Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I R. Riksaasen, V. Wiese & S. S. Hovdenak (red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Howarth, D. R. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Hågvar, Y. B. (2003). *Hele folkets diskurs: en kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak*. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and Primary Teacher Relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531–546.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbelt-dialog. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. S. 26–72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforl.

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning: klassiske tekster* [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforl.
- Kongshaug, E. (2006). *Diskurser i norsk atompolitikk : Kolahalvøya i et diskursanalytisk perspektiv*. Lysaker: Fridtjof Nansens institutt.
- Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag* (2. rev. utg.). København: Dansk psykologisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen, St. meld.31 (2007–2008)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren : rollen og utdanningen, St. meld.11 (2008–2009)*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lindblad, S. (2001). *Om skolarbetets meningsfullhet och ungdomars mikropolitiska strategier*. I B.-E. Anderson (red): *Ungdomarna, skolan og livet*. HLS Förlag.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lysgård, H. K. (2001). *Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag – muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring*. Kristiansand: Agderforskning.
- Manger, T., & Nordahl, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Martens, K., Rusconi, A. & Leuze, K. (2007). *New Arenas of Educational Governance*: Palgrave Macmillan.

- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan*. Det samfunnsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd utg.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Grove Press.
- Mollenhauer, K., & Wivestad, S. (2006). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. [Oslo]: Pensumtjeneste.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd: børns og unges udfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels forl.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. K. (2009a). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer / en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Nordahl, T., Ottosen, A. L., & Sunnevåg, A.-K. (2009b). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener / et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). *Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge*.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifkikci, N., Wendt, R.E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nygren, P., & Kryssildprosjektet. (2004). *Handlingskompetanse : om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- O'Connor, K. E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching & Teacher Education*, 24(1), 10p.
- Ogden, T. (2002). *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: Bedre skole.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2008). Motviljen mot evidens i utdanningssystemet. *Bedre skole*(4), 75–79.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Executive summary.

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pappas, C. C., Varelas, M., Barry, A., Rife, A. (2003). Dialogic Inquiry around Information Texts: The Role of Intertextuality in Constructing Scientific Understandings in Urban Primary Classrooms. *Linguistics and Education*, 13 (4) 435–482.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd utg). Newbury Park: Sage.
- Peters, R. S. (1992). Utdanning som innvielse. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Pettersson, T., & Postholm, M. B. (2004). *Klasseledelse* (2. utg). Oslo: Universitetsforl.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis : investigating processes of social construction*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Popkewitz, T. S. (2004). Foreword in Steiner-Khamsi, G. *The Global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode / en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Raaen, F. D. (2005). Sannhet, frimodighet og profesjonalitet. Arbeidsnotat nr. 12/2005. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Rex, L. A., & Schiller, L. (2009). *Using discourse analysis to improve classroom interaction*. New York: Routledge.
- Riber, J., & Eriksen, A. (2008). *Forstått og forstyrret : om systemisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forl.

- Reynolds, D., Teddlie, C. Creemers, B. Scheerens, J. & Townsend, T. (2000) «An Introduction to School Effectiveness Research». Wittrock, M. C., & American Educational Research Association. (1986). *Handbook of research on teaching / a project of the American Educational Research Association* (3rd utg.). New York: Macmillan.
- Ritchhart, R. (2001). From IQ to IC: A Dispositional View of Intelligence. *Roeper Review*, 23(3), 143–150.
- Rosengren, M. (2002). *Doxologi. En essä om kunskap*: Rhetor forlag.
- Rutter, M. (1979). *Changing youth in a changing society: patterns of adolescent development and disorder*. London: Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale – mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelige tidsskrift*, 04/2002, 303–327.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 13p.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching? *Teachers & Teaching*, 9(2), 12p.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Skagen, K. (2000). Autoritet i aktuell pedagogikk. *Uniped*, 2/2000, 27–37.
- Solstad, K. J., & Engen, T. O. (2004). *En Likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoder-
niteten – nye perspektiver*.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo:
Aschehoug.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre
skole*(1), 54–62.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori
og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) :
Cappelen akademisk forl.
- Svensson, L. G. (2006). New professionalism, trust and competence: some
conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4),
579–593.
- Søgnen, A., Kvalitetsutvalget, & Utdannings- og forskningsdepartementet.
(2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett dis-
kursivt perspektiv. I L. Östman & C. A. Säfström (red.), *Textanalys:
introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer
og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningspro-
sjektet «Skole og samspillsvansker»*. [Oslo]: NOVA.
- Thornton, H. (2006). Dispositions in Action: Do Dispositions Make a Difference
in Practice? *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 53–68.
- Thornton, S., & Reynolds, N. (2006). Analyzing Classroom Interactions Using
Discourse Analysis. <http://www.emis.de/proceedings/PME30/5/273.pdf>

- Torffing, J., Dyrberg, T. B., & Dreyer Hansen, A. (2000). *Diskursteorien på arbejdet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ve, H. (1999). *Rasjonalitet og identitet og andre tekster*. Oslo: Pax.
- Vygotskij, L. S., & Davydov, V. V. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenglinsky, H. (2002). The Link between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Wiese, V. (2007). Læringsmiljø, pedagogiske relasjoner og orientering til mening. I R. Riksaasen, V. Wiese & S. S. Hovdenak (red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning* (s. 141 s.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Woods, P., Jeffrey, R.J., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Wray, D., & Kumpulainen, K. (2002). *Classroom interaction and social learning: from theory to practice*. London New York: Routledge/Falmer.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Young, R. (1992). *Critical theory and classroom talk*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig».

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- | | |
|------------|---|
| Ja, alltid | – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene |
| Ofte | – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene |
| Av og til | – hvis det skjer av og til i timene |
| Sjelden | – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri |
| Aldri | – hvis du mener du aldri driver med dette i timene |

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa/basisgruppa du har flest timer i.

Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1 Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Elevene på denne skolen er lavt motiverte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Jeg lykkes godt med å motivere elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sosiale ferdigheter – tilpasning

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

Nr.	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
26	Rydder opp etter seg				
29	Følger dine instruksjoner				