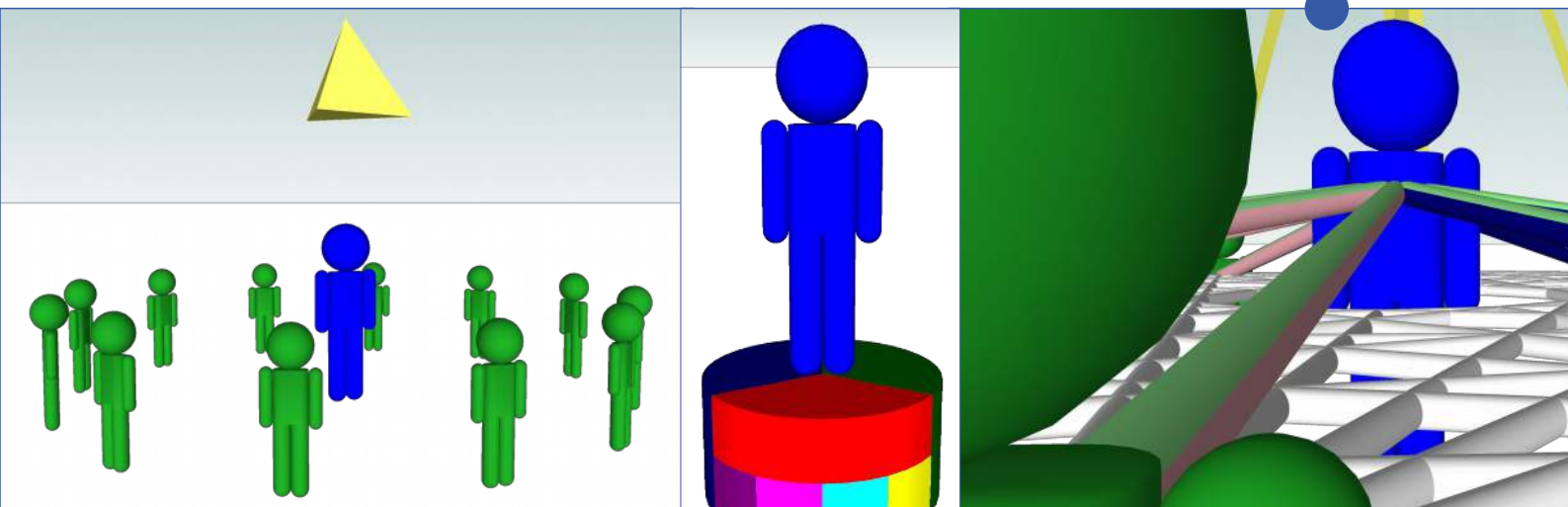


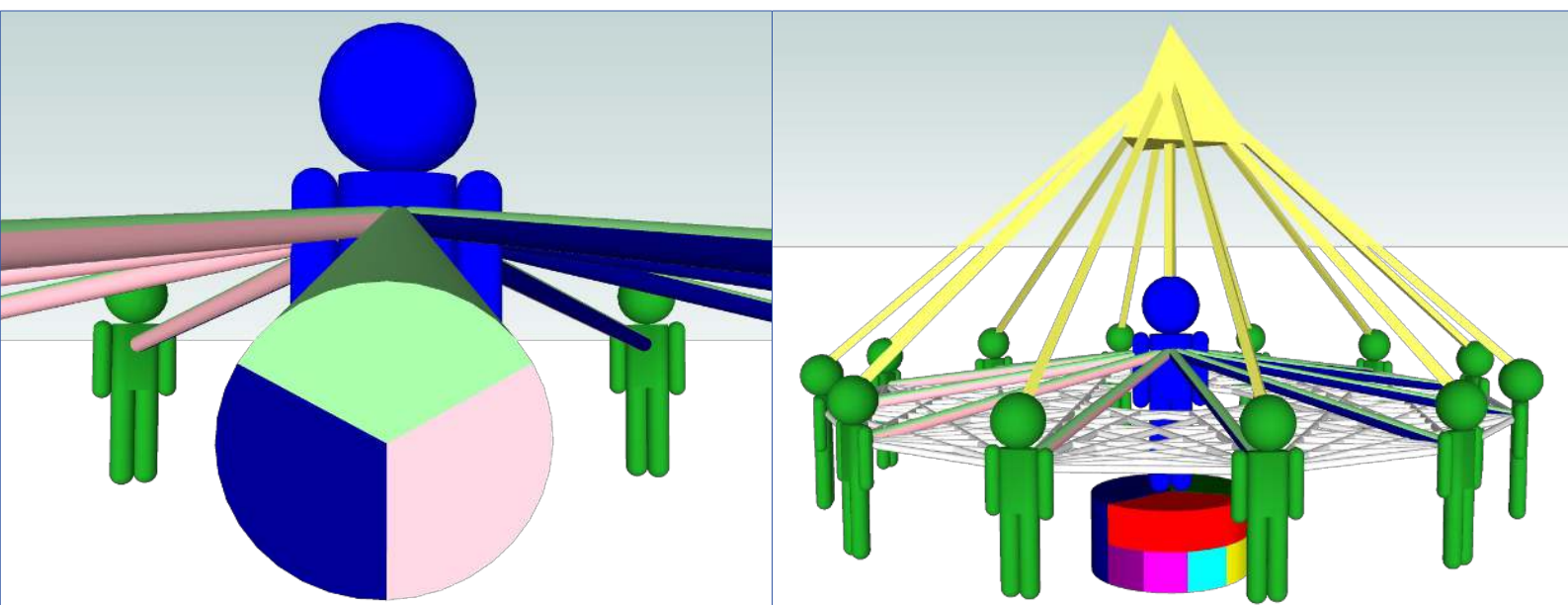


**Ph.d.-afhandling**  
Louise Klinge



# LÆRERENS RELATIONSKOMPETENCE

En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen





## Lærers relationskompetence

### En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen

Klinge, Louise

*Publication date:*  
2016

*Document license:*  
[CC BY-NC-ND](#)

*Citation for published version (APA):*

Klinge, L. (2016). *Lærers relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

## Indholdsfortegnelse

Resumé.....	3
English Summary .....	4
Forord.....	5
Kap. 1. Indledning.....	6
Afhandlingens personlige afsæt.....	6
Projektets relevans.....	7
Folkeskolen.....	9
Kundskabsambition og afgrænsning.....	11
Opbygning og læsevejledning.....	13
Kap. 2. Status på forskningen.....	15
Lærerens relationskompetence.....	15
Lærer-elev-relationen.....	17
Klasserumsforskning.....	18
Emotionelle aspekter af lærerens praksis.....	21
Kap. 3. Empiri og metode.....	25
Empirisk casestudie.....	25
At deltage som observatør.....	29
Interviews af elever og lærere.....	32
Videoptagelser af undervisningen.....	36
Udskrifter.....	37
Generaliserbarhed.....	38
Oversigt over feltarbejdet.....	38
Kap. 4. Metodologiske overvejelser.....	40
Kritisk etnografi.....	40
Grounded theory.....	43
Analysestrategi.....	47
Ethiske refleksioner.....	50
Kap. 5. Teorikomplekset.....	52
Selvbestemmelsesteorien.....	54
Omsorgsetik.....	63
Neuro- og udviklingspsykologi og kommunikativ musikalitet.....	71
Kommunikativ musikalitet.....	81
Mentalisering.....	85
Kap. 6. Empiriske analyser.....	91
1. del af den første case-analyse: Sivs indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke.....	91
2. del af den første case-analyse: Sivs praksis.....	97
Begrebsinformeret opsummering.....	130
1. del af den anden case-analyse: Bentes indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke.....	135
2. del af den anden case-analyse: Bentes praksis.....	147
Komparativ opsummering af Siv og Bentes interaktioner med Kasper.....	165
Begrebsinformeret opsummering.....	167
1. del af den tredje case-analyse: Anettes indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke.....	171
2. del af den tredje case-analyse: Anettes praksis.....	180
Begrebsinformeret opsummering.....	196
1. del af den fjerde case-analyse: Mettes indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke.....	202
2. del af den fjerde case-analyse: Mettes praksis.....	211
Begrebsinformeret opsummering.....	229
Kap. 7. Diskussion.....	234
Kap. 8. Opsummeringer og konklusioner .....	239
På vej mod afhandlingens konklusioner.....	239
Konklusioner.....	246
Kap. 9. Perspektivering.....	261
Litteraturliste.....	263
Bilag 1. Brev til lærerne.....	286
Bilag 2. Brev til forældrene.....	287

Bilag 3. Samtykkeerklæring.....	288
Bilag 4. Interviewguide til eleverne.....	289
Bilag 5. Interviewguide til lærerne under feltarbejdet.....	290
Bilag 6. Interviewguide til interviewet med Bente og Anette efter feltarbejdet var afsluttet.....	292
Bilag 7. Med i forskerens maskinrum - sammenfatning af feltnoter og elev-interviews. Om baggrunden for at udvide antallet af elever, der blev interviewet i 5.A. ....	293
Bilag 8. Oversigt over feltarbejdet.....	297
Bilag 9. Koder og kategorier.....	298
Bilag 10. Matricer om betingelser for, karakteristika ved og effekter af lærerens interaktionelle adfærd.....	300
Bilag 11. Eksempler på lærerstuderendes skriftlige evaluering af min formidling af afhandlingens forskningsresultater.....	303

## Resumé

Afhandlingens emne er lærerens relationskompetence, og gennem empiriske analyser undersøges betingelser for, karakteristika ved og effekter af, om læreren agerer relationskompetent i interaktioner med enkelt-elever og hele klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Sigtet er at bidrage til kvalificeringen af lærerstuderendes og læreres professionelle relationskompetence.

Efter etnografisk metode observerede jeg fire læreres undervisning i 5., 6. og 7. klasse og interviewede lærerne og 50 af deres elever. Forskningsdesignet er case-baseret, og analyserne er genereret på baggrund af to cases med lærere, der fandt det udfordrende at indgå i positive relationer med eleverne, og to cases med lærere, der fandt det let. Afhandlingens empiriske analyser er teoretisk funderet i fem teorier, der alle omhandler menneskelig interaktion og oplevelse: Omsorgsetik, mentaliseringsteorien, selvbestemmelsesteorien, kommunikativ musikalitet og neuro- og udviklingspsykologi.

Afhandlingen viser, at lærer-elev-relationens kvalitet påvirker elevernes faglige engagement og progression, trivsel – herunder stress-niveau og selvforhold – sociale adfærd, internalisering af regler og normer samt selv-regulering, og at lærerens relationskompetence her er en helt central faktor. Fx fremstod en elev hos en lærer, der generelt ikke agerede relationskompetent, urolig og kværulerende, men hos en anden lærer, der udviste en høj grad af relationskompetence, fremstod den samme elev hjælpsom og koncentreret.

Elev-interviews viste et grundlæggende ønske om at opleve at have en betydning for læreren. Dels knyttet til den professionelle kontekst, de relaterer til læreren i gennem lærerens omhyggelighed med at undervise, så eleverne trives og lærer noget, og dels til en eksistentiel dimension, der vedrører det at blive taget alvorligt, og at mærke en generel menneskelig interesse.

Når lærerne var presset på tid eller befandt sig i en negativ aroused tilstand, fremstod en diskrepans mellem på den ene side lærerens indstilling til undervisning, eleverne og lærerrollen og på den anden side lærerens interaktionelle adfærd i undervisningen. Her blev lærerens praksis præget af handlemåder, der ekskluderede bestemte elever fra læringsfællesskabet og af irritable udbrud og skældud, som bl.a. hæmmede elevernes motivation, tryghed og koncentrationsevne, også selvom de ikke selv blev skældt ud.

Afsluttende konkluderes det, at lærerens relationskompetence er en almenmenneskelig kompetence, der både er situationelt betinget, da hver lærer i varierende grad agerer relationskompetent i interaktionerne med sine elever og individuelt betinget, da lærere under forhold, der er meget ens, udviser forskellig grad af relationskompetence. De empirisk begrundede og teoretisk funderede analyser viser, at lærere agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevs behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Herved etableres og fastholdes relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som fremmer klassens læringsfællesskab om et fælles tredje og derigennem hver elevs trivsel og alsidige udvikling. Lærerens relationskompetence forudsætter receptiv rettedhed, at egne psykologiske behov er understøttede samt generel og specifik viden om børn.

## *English Summary*

The subject of the dissertation is the relational competence of teachers. Through empirical analysis the dissertation examines the conditions for and the characteristics and effects of whether teachers act relationally competent in interactions with single students and a full class in general teaching on a primary school basis. The aim is to contribute to the qualification of teacher students' and teachers' professional relational competence.

Using ethnographic methods, I observed four teachers' teaching 5th, 6th and 7th grades and interviewed the teachers and 50 of their pupils. The analysis has been generated on the basis of two cases with teachers, who found it challenging to create positive relationships with the pupils and two cases with teachers, who were not challenged by it. The empirical analysis is theoretically conducted in five theories with focus on human interaction and experience: Ethics of care, mentalization, self-determination theory, communicative musicality and neuroaffective developmental psychology.

The dissertation shows that the quality of the teacher-pupil relation influences the pupils' academic commitment and progression, their well-being – including stress level and self perception – their social behaviour, internalisation of rules and standards and self regulation, and that a central factor to it all is the relational competence of the teacher.

Pupil interviews point on a fundamental wish to be of importance to the teacher. Partly, in the educational context in which they relate to the teacher and in which they thrive and learn something through the teacher's careful teaching. Partly, through an existential dimension which concerns the matter of being taken seriously by the teacher and to feel a general human interest.

When the teachers found themselves short of time or were negatively aroused, a discrepancy occurred between on one hand the teacher's attitude towards the teaching, the pupils and the teacher role and on the other hand the teacher's interactional behaviour when teaching. In these situations, the teacher's practice was characterized by ways of acting which excluded certain pupils from the learning community, and of irritable exclams and scolding. Amongst other things, this inhibited the pupils' motivation, safety and ability to concentrate even for pupils, who were not scolded at.

Finally, it is concluded that the relational competence of the teacher is a general human competence, which is both situationally conditioned, as a teacher to a varying extent acts relationally competent in the interactions with the pupils and personally conditioned, as teachers under very similar circumstances, differ in their extent of relational competence. The empirically grounded and theoretically founded analysis shows, that teachers act relationally competent through ethical caring, attunement and supporting of the pupils' needs for self-determination, competence and relatedness. Hereby, individual and collective relations to the pupils are established and maintained, which promote the learning community of the class on a common third, and thereby the well-being and cross-curricular competences of each pupil. The relational competence of teachers presuppose receptive directedness, their own psychological needs being supported, and a general and specific knowledge of children.

## Forord

Da jeg i sommer kom hjem efter et skriveophold, fortalte jeg begejstret min familie om afhandlingens konklusion på spørgsmålet om, hvori lærerens relationskompetence kan siges at bestå. Efter at have tegnet og fortalt, udbrød min 15-årige datter Hannah: ”Ej, jeg vidste slet ikke det var så svært at være lærer. Det lyder jo vildt spændende. Jeg får helt lyst til at blive lærer.” Jeg håber min ph.d. kan bidrage til at fremhæve kompleksiteten og vigtigheden i lærerens virke, sådan at Hannahs udbrud vil gælde for mange.

Jeg er meget taknemmelig for al den hjælp, jeg har fået undervejs i arbejdet med afhandlingen. For det første har jeg i den grad nydt godt af min vejleders klare tanke, indfølelse og helt uvurderlige råd. Tak Bettina Perregaard.

Og dernæst tak til min mand Mikkel Klinge – vores samtaler og din evindelige interesse og opbakning betyder ubeskriveligt meget. Og så har det været ret magisk at se mine ubehjælpssomme blyantsskitser med tændstikmænd materialisere sig som 3D-modeller takket være dig.

Hannah og Rebekka, hvad skulle jeg have gjort uden jeres livsklogskab og kærlighed – tak skønne børn.

Afhandlingen præsenterer et teorikompleks, der har gjort mig klogere på os mennesker. Tak til Ib Ravn, for at indføre mig i selvbestemmelsesteorien, til David Goodwin for at præsentere omsorgsetikken for mig, til Lars Ole Bonde for at lære mig om kommunikativ musikalitet og til Sigrid Albrecht for berigende samtaler om mentaliseringsteorien.

Da jeg fik bevilget ph.d.'en, fik jeg samtidig min gang på Institut for Skole og Læring, Metropol, og fantastiske kolleger oveni. Mange har gennem lange snakke kvalificeret mit arbejde – særlig tak til Rune Cordsen, Inger Lokjær Faurdal, Dorte Bindseil og Dorte Grene. Og til Lasse Skånstrøm for at berige min forståelse af den eksistentielle dimension af lærer-elev-relationen.

En dybfølt tak til Louise Hinrichsen, Ditte Christoffersen og Charlotte Algreen Brønsted for kyndige læsninger og lærerige kommentarer. Og mange tak til Karen Borgnakke, Vibeke Røn Noer, Ingelise Hallengren, Erik Sigsgaard, Dorte Ågård, Hella Feldthaus, Mette Miriam Rakel Böll og Belinda Donkin for både inspiration og opmuntring igennem årene.

Stor tak til hele min familie og Mousen for hjælp og støtte i den intense slutspurt.

Til smedelærlingene og alle børnene, jeg underviste i København, Brøndbyøster, Vanløse og Albertslund: Tak fordi, I gjorde mit liv rigere og satte mig på sporet af dette projekt, jeg hver dag har elsket at arbejde med.

En helt særlig tak til de fire lærere og 71 børn, som er afhandlingens krumtap.

## Kap. 1. Indledning

### Afhandlingens personlige afsæt

I 2007 blev jeg ansat som dansklærer for 18-20-årige smedelæringer på en erhvervsuddannelse i Ishøj. Kun én af de 16 elever ville være smed. De andre troede ikke på, at de kunne realisere deres virkelige drømme om fx at blive skolelærere, politibetjent eller tøjdesigner. De fortalte mig, at de havde valgt en uddannelse, der lå så langt fra det boglige som muligt, fordi de både menneskeligt og fagligt havde haft virkelig dårlige oplevelser i folkeskolen, bl.a. grundet relationen til deres lærere.

Eleverne blev i min undervisning præsenteret for tekster og film fjernt fra det, de normalt beskæftigede sig med, jeg undgik at undervise ud fra konventionelle analysemodeller og satte ikke røde streger i deres stile i det første lange stykke tid, men opfordrede dem til blot at sætte ord på det, de oplevede, når de læste en tekst eller så et billede. Efter nogle uger begyndte elevernes holdning til danskfaget gradvist at forandre sig fra at være dybt afvisende og negativ til det modsatte. Som ugerne gik, blev timerne fyldt med glæde og engagement, og eleverne reflekterede over menneskerettighedserklæringen og arbejdsliv gennem tiderne, var begejstrede for at se dokumentarfilm, lyttede stille til min højlæsning af udpluk fra verdenslitteraturen og skrev stile med glæde. Pludselig opdagede de sort på hvidt, hvor meget de formåede at forholde sig til og reflektere over.

Det blev eksamenstid. Smedelæringerne fik højere karakterer end sædvanligt, og de blev af censor beskrevet som elever med den største refleksionsevne, hun havde mødt i sine 14 år som lærer på forskellige erhvervsuddannelser. Og præcis den samme historie gentog sig med det næste hold af smedelæringer.

Udover at have mødt hver og en med positive forventninger om, at de formåede langt mere menneskeligt og fagligt, end de selv troede, havde en anden ting haft betydning. En af eleverne beskrev det i en evaluering:

Det har været sjovt, og vi har ikke set Louise blive sur, og hun er den eneste af alle lærere, jeg har haft som ikke er blevet sur, og det hjælper også meget. Jeg har hørt mere efter i de 10 uger, jeg har været her, end de 10 år jeg har gået i folkeskolen.

Det gjorde et dybt indtryk at erfare, at nogle bryske og skoletrætte fyres holdning til skolen og til sig selv kunne ændres på ganske kort tid. Jeg undrede mig over, at deres skolegang havde givet dem så stor modstand mod fordybelse i et fag, der handler om dem selv og omverden, selvom det viste sig, at de var dygtige og kunne langt mere, end de anede. Det var en markant erfaring af de omkostninger negative erfaringer i grundskolen kan have for elevers selvforhold.

Min kandidatafhandling indenfor *Danskfagets Didaktik* (Klinge Nielsen 2007) kom til at omhandle undervisningsforløbene på smedeuddannelsen, og i specialeudtalelsen er der en opfordring til at formidle projektet ”til offentligheden som en del af en nødvendig debat om, hvad vi vil med vores



uddannelsessystem”. Det syntes relevant at opnå kendskab til grundskolen, før jeg tog opfordringen fra specialeudtalelsen op. Derfor underviste jeg indtil 2011 på alle klassetrin i en stor del af fagrækken på både folkeskoler og friskoler. Jeg havde bl.a. støttelærerfunktioner, og fordi jeg var med i klassen, erfarede jeg 11 læreres praksis på nært hold.

Tiden på fem forskellige skoler gav den skræmmende indsigt, at det er op til tilfældigheder, hvordan børns skoleliv former sig afhængigt af, hvilken lærer de får. Nogle klasser havde lærere, der indgik relationskompetent i interaktionerne med eleverne, og understøttede alle elevers selvværd, sociale trivsel og faglige formåen, mens andre elever hadede at komme i skole, fordi de havde lærere, der dagligt ydmygede, afviste, afbrød, affærdigede og råbte af dem.

I 2009 fik jeg kendskab til et meget omtalt review fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al. 2008). I reviewet er empirisk forskning fra 1998-2008 om elevers læring og læreres kompetencer kortlagt, og på baggrund af 70 studier om, hvilke kendetegn ved læreren, der lod til at have størst betydning for elevernes læring, blev det konkluderet, at tre kompetencer var primære; en fagdidaktisk, en regelledelses- og en relationskompetence. Det konkluderes i reviewet, at der ikke er udviklet brugbare forståelser af relationskompetencen på baggrund af teoretisk og empirisk forskning, hvorfor der på læreruddannelsen heller ikke kan arbejdes systematisk med at styrke de studerendes relationskompetence.

Reviewets konklusioner blev anledningen til, at jeg i stedet for at skrive den bog, min specialeudtalelse opfordrede til, ansøgte om et ph.d.-projekt, der kunne yde et bidrag til at imødekomme det beskrevne behov, og resultatet er indeværende afhandling. For at opnå indsigt i lærerens relationskompetence har jeg undersøgt studier af det medium, den viser sig igennem, nemlig lærer-elev-relationen. I det følgende vil jeg skitsere dele af den forskning, der har kortlagt lærer-elev-relationens betydning for at vise projektets relevans.<sup>1</sup>

## Projektets relevans

Det er dokumenteret, at lærer-elev-relationen bl.a. påvirker:<sup>2</sup> Elevers læringsprocesser og faglige resultater;<sup>3</sup> selvværd;<sup>4</sup> fremtid;<sup>5</sup> sociale relationer i klassen;<sup>6</sup> samt hvor velfungerende udsatte børn er.<sup>7</sup> Undersøgelser af undervisning på alle klassetrin viser overensstemmende resultater af lærer-elev-relationens betydning (Skaalvik & Skaalvik 2011a; Drugli 2012). Relationens karakter ændrer sig, men

1 I afsnittet *Lærer-elev-relationen* ser jeg nærmere på det, man kunne kalde relationens *ontologi*, hvor jeg her alene kortlægger relationens *betydning*.

2 For læsevenlighedens skyld har jeg valgt, at hvis der gennem flere end tre referencer henvises til et forskningsresultat, placeres disse i en note.

3 Birch & Ladd, 1996; Wentzel 2003; Pianta & Stuhlman 2004; Hermansen 2007; Rimm-Kaufman & Chiu 2007; Hughes et al. 2008; Cadima et al. 2010; Danielsen et al. 2010; Nordahl et al. 2010; Skaalvik & Skaalvik 2011a; EVA 2013:52 f; Wistoft 2013; Christoffersen 2014; Ågård 2014; meta-reviews af: Cornelius-White 2007, Nordenbo et al. 2008; Hattie 2009. (Cornelius-White's meta-review er foretaget på baggrund af 119 studier af lærer-elev-relationen. I Hattie's undersøgelse af, hvad der fremmer elevers læring på baggrund af 800 meta-reviews, er det meta-reviewet af Cornelius-White, han har brugt til at konkludere betydningen af lærer-elev-relationen).

4 McDermott 1977; Niemiec & Ryan 2009; Tønnesvang 2009; Aspelin 2010; Wistoft 2012.

5 Pedersen et al. 1978; Pianta 1999; Chetty et al. 2011; Sabol & Pianta 2012.

6 White & Kistner 1992; Howes et al. 1994; Ladd et al. 1999; Gazelle 2006; undersøgelser foretaget af Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet 2009; Stanek 2011; Wistoft 2012.

7 Ladd & Burgess 2001; Hamre & Pianta 2005; Baker et al. 2008; Dyssegaard et al. 2013.

dens betydning mindskes ikke i takt med, at elever bliver ældre. Unges, og ikke kun børns, faglige præstationer og trivsel er også i høj grad påvirket af lærer-elev-relationens kvalitet.<sup>8</sup>

Op gennem 90'erne fremhævede forskere fra forskellige traditioner, hvad der karakteriserer positive lærer-elev-relationer og befordrer lærerens positive relationsdannelse til eleverne. Det skete både indenfor litteratur om pædagogik, udviklingspsykologi og classroom management. (For overblik over den internationale forskningslitteratur se fx Furrer & Skinner 2003:158; Wubbels & Brekelmans 2006). Begreber som nærhed, involvering, støtte, varme, omsorg, sensitivitet, opmærksomhed, tid og følelsesmæssig tilgængelighed viste sig at være væsentlige elementer i udviklingen af positive lærer-elev-relationer. Dette var også konklusionen i reviewene af Cornelius-White (2007) og Nordenbo et al. (2008).

Herhjemme opsummerede undersøgelsen *Relationer mellem lærere og elever - en undersøgelse i 7. klasse* (Børnerådet & Dansk Center for Undervisningsmiljø 2009) 1.200 elevers besvarelser om det vigtigste i relationen til deres lærer. Udover humor og faglig seriøsitet er det lærerens menneskelige *interesse* i hver enkelt elev, og undersøgelsen viser en sammenhæng mellem frekvensen af positive oplevelser mellem elever og deres lærer, og elevernes vurdering af deres muligheder for at blive fagligt dygtigere. Andre studier konkluderer ligeledes, at det er afgørende, at lærere forholder sig til sine elever som individer i stedet for som klasser, idet de kender dem godt både fagligt og menneskeligt (fx Fibæk Laursen 2004; Cornelius-White 2007).

Efter reviewet fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008) var udfærdiget, udtalte Nordenbo i et interview:

Sociale relationer er ikke noget, der systematisk undervises eller coaches i. Alle er jo enige om, at selvfølgelig skal man have et godt forhold til børn, men spørger man: Hvordan får man så det? Så giver læreruddannelsen ikke meget svar. Nogle kan det allerede, når de starter på læreruddannelsen. Nogle lærer det hen ad vejen. Og så er der nogle, der aldrig kommer efter det. De fleste bliver bedre, efterhånden som de lærer en klasse at kende, men hvis man havde nogle praktiske værktøjer til rådighed, gik det nok hurtigere og blev mere reflekteret (Fugl 2008).

Studier har vist, at mange lærere primært agerer på baggrund af de erfaringer, de fik, da de selv blev undervist i skolen, bl.a. fordi uddannelsen ikke har adresseret de konkrete udfordringer, læreren møder i sin undervisning (Lortie 1975:63 ff; Bayer & Brinkkjær 2003; Rasch-Christensen 2010). Den regrediering, der kan finde sted i undervisningen, viser at det relationelle aspekt af læreres praksis ikke nødvendigvis er blevet professionaliseret på uddannelsen.

En alment accepteret viden om betydningen af lærerens relationskompetence og positive lærer-elev-relationer er ikke ensbetydende med, at hver lærer er i stand til at omsætte dette til praksis i en ofte udfordrende hverdag. Det bekræftes bl.a. af udtalelser på de efteruddannelseskurser, jeg siden 2012 har holdt for mere end 1.000 lærere om emnet. I lærernes skriftlige feedback fremgår det generelt, at de ved, at lærer-elev-relationen er betydningsfuld, men at denne viden dels kan glemmes i hverdagens jag, og dels at de savner redskaber til at omsætte deres viden til praksis.

---

8 Resnick et al. 1997; Wentzel 2003; Weinstein et al. 2004; Ang et al. 2008; Wistoft 2012; Ågård 2014.

I undersøgelsen *Elevers syn på undervisningsmiljøet i grundskoler*<sup>9</sup> (Dansk Center for Undervisningsmiljø 2015) er der 13,3% af eleverne på mellemtrinnet, der ikke oplever at have en voksen på skolen at tale med, hvis de er kede af det, og i 7.-10. klasse er det 18,8%. I indskoling tror 17,3% af eleverne, at nogle få lærere kan lide dem, og 4,4% tror, at ingen lærere kan lide dem, på mellemtrinnet tror 13,1%, at kun nogle enkelte, én eller ingen lærere kan lide dem, og i udskoling gælder det for 20,4% af eleverne. Af den nævnte undersøgelse *Relationer mellem lærere og elever* (Børnerådet & Dansk Center for Undervisningsmiljø 2009) fremgår det bl.a., at 20% af de 1.200 7. klasses elever sjældent eller aldrig møder interesse fra deres lærere, mens 23 % sjældent eller aldrig oplever, at lærerne udviser forståelse. På baggrund af undersøgelsesresultaterne konkluderede Dansk Center for Undervisningsmiljø:

”Efter denne gennemgang af de positive og negative oplevelsers hyppighed og konsekvenser for eleverne står det klart, at der fremadrettet er behov for at sætte fokus på, hvordan man kan skabe og vedligeholde positive relationer mellem lærere og elever” (2009:33).

Der eksisterer som angivet forskningsmæssig viden om, at lærer-elev-relationen har en stor betydning, og *hvad* der karakteriserer den positive lærer-elev-relation, men der er påfaldende lidt kvalitativ viden om, baseret på klasserumsforskning i almenundervisningen herhjemme, *hvorfor* relationens betydning er så vidtrækkende, hvad der rent faktisk finder sted under positiv og negativ relationsdannelse,<sup>10</sup> og ligeledes mangler der operationaliserbar viden om lærerens relationskompetence. Inden jeg beskriver, hvordan jeg i denne afhandling vil imødekomme og indkredse disse spørgsmål, så lad os se på den ramme, som interaktionerne mellem lærer og elever udspiller sig indenfor.

## Folkeskolen

Skolen har alle dage i forskellige former haft til formål at opdrage og lære børn noget bestemt af voksne. En institution der, adskilt fra resten af samfundslivet, skal danne og uddanne børn til at kunne indgå i og imødekomme det gældende samfundslivs behov og krav efter endt skolegang, hvormed skolens funktion altid har været både selekterende, socialiserende og kvalificerende (Borgnakke 2005). Folkeskolens betydning på både individ- og samfundsplan kan ikke overvurderes. Den har en omfattende indflydelse på morgendagens samfund, idet børn bærer fremtiden i deres hænder, og størstedelen af dem præges af folkeskolen.<sup>11</sup> Læreren behøver en både faglig, didaktisk, psykologisk og pædagogisk indsigt, der er tilpasset de mange forskellige børn og unge, hun<sup>12</sup> hver dag møder i undervisningen og i frikvartererne, og dermed er både opgavens kompleksitet og vigtighed stor. Det formuleres ganske kort i det spørgsmål, professor i pædagogik Max van Manen hævder, at læreren må formulere ift. sit møde med hver elev: ”How can I nurture him so he will grow up to be a

9 Undersøgelsen *Grundskoletermometeret* er baseret på 59.439 besvarelser af elever på alle klassetrin (ca. 9% af det samlede antal elever i grundskolen). Fremover erstattes Grundskoletermometeret af Undervisningsministeriets nationale Trivselsmåling.

10 I afsnittet *Lærer-elev-relationen* beskriver jeg, hvordan ”positive” og ”negative” relationer kan forstås.

11 81% af børn i skolealderen går i 2015 i en folkeskole (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2015).

12 I gennem hele afhandlingen omtaler jeg læreren i hunkøn og eleven i hankøn. Valget er alene for læsevenlighedens skyld og truffet sådan, da projektets fire deltagende lærere alle var kvinder.

responsible adult?” (van Manen 2002:2).

I den seneste formålsparagraf for folkeskolen fra 2006, lyder det i § 1:

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Retsinformation 2014).

Mange undersøgelser viser imidlertid væsentlige problemer i institutionens funktion, hvis de formulerede formål skal realiseres. I 2011 viste en undersøgelse af 1.471 8. og 9. klasses elever, at hver fjerde elev er ligeglad med skolen eller bryder sig ikke om at gå i den (Balvig 2011).

Skolebørnsundersøgelsen fra 2010 (Rasmussen & Due (2010) med 5.000 deltagende elever i 5., 7. og 9. klasse viser, at i 5. klasse synes 32% af drengene virkelig godt om skolen mod kun 18% i 9. klasse.

For pigernes vedkommende daler antallet fra 40% i 5. klasse til knap 25% i 9. klasse. Udover fraværet af glæde ved at gå i skole hos mange elever, er det urovækkende, hvor mange der har faglige problemer. Rapporten *Udfordringer og behov for viden* (EVA 2013) konkluderer, at en af skolens største udfordringer er, at alt for få får det optimale ud af undervisningen. I 2012/13 måtte knap 16.000 unge under 25 år tage fag, bl.a. dansk og matematik, på niveau med folkeskolen på VUC for at opnå basale færdigheder, som de ikke har fået med fra deres 10 år i folkeskolen (Elmer 2014). Derudover er det veldokumenteret, at sociale uligheder præger uddannelsessystemet, idet mængden af unge fra hjem uden uddannelsestradition er lavere repræsenteret, jo højere i uddannelsessystemet, man ser, hvormed social mobilitet ikke i høj grad understøttes gennem uddannelse.<sup>13</sup>

Folkeskolereformen af 2014 har bl.a. til hensigt at adressere disse problemer, og der står i dag på Undervisningsministeriets forside om folkeskolen tre overordnede mål med skolen, som udspringer af aftalen om folkeskolereformen:

”Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Samtidig skal folkeskolen mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater samt øge elevernes trivsel” (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling).

Mine empiriske analyser vil bl.a. vise, både at og hvorfor daglige interaktioner imellem lærere og elever er en medvirkende årsag til, at skolens formål ikke realiseres fuldt ud. Men samtidig med, at intentioner på politisk makroniveau står og falder med praksis på mikroniveau, er denne praksis i høj grad afhængig af bestemmelser netop på makroniveau, både ministerielt og kommunalt. Politiske afgørelser udgør de strukturelle fordringer, læreren arbejder under, og betinger derved mange af de handlemuligheder, hun reelt har til rådighed i sin konkrete praksis.

---

13 Bauer & Borg 1976; Hansen 1999; McDermott 1996; Frykman 2005; Gregersen & Mikkelsen 2007.

Mange bestemmelser er i generationer gået i arv, så de ofte tages for givet. Fx at børn og unge dagen igennem skal følge lærernes og institutionens forudbestemte dagsordener, sådan at de inddeles i klasser efter alder, at de op til 28 sammen skal undervises af én lærer i ét rum, at de skal kunne det samme på bestemte tidspunkter, at de skal koncentrere sig om mange forskellige fag den samme dag, at de vurderes gennem tal ift., om de kan redegøre for den rette forståelse af verden, som skolen har formidlet. Derudover opdeles virkeligheden ofte i fag, en klokke ringer på et bestemt tidspunkt og afgør, hvornår engagementet i et fag skal begynde, og hvornår det skal slutte, og boglige færdigheder vægtes højere end kreative og håndværksmæssige (se fx Hildebrandt & Fibæk Laursen 2009; Fibæk Laursen 2010). I dag er meget undervisning endvidere blevet akademiseret (Olsen 2012), sådan at fx faglige meta-termer nu skal læres fra de små klasser, elevernes forudsætninger for at blive en del af læringsfællesskabet er ikke blot ulige på baggrund af deres opvækstbetingelser, men også på baggrund af vilkår i skoletiden, både socialt, hvor der nogle steder gøres forskel på mørke og lyse elever (se fx Colding Lagermann 2014), og fysiologisk i og med der fx ikke serveres skolemad, hvilket indebærer, at nogle i løbet af dagen får sunde madpakker og andre slet ingen næring. Endvidere får mange elever ikke frisk luft og bevægelse, fordi de i frikvartererne bliver indenfor, siddende på deres plads underholdt af en eller anden form for teknologi. Alt sammen indlejrede præmisser i skolen som institution, der påvirker interaktionerne mellem lærer og elever.

Naturligvis er dette slet ikke hele sandheden om folkeskolen, og man kunne med belæg fortælle en helt anderledes og mindre kritisk historie. Samtidig åbner folkeskolereformen op for ændringer af flere af disse præmisser med bl.a. understøttende undervisning, åben skole og bevægelse i undervisningen. Den kritiske skitsering er imidlertid også en virkelig beskrivelse af de strukturer, lærere og elever på mange skoler i landet er underlagt, og tiden vil vise, i hvor stor udstrækning nye veje gås pga. folkeskolereformen. – På en konference om reformen i september 2015 erkendte departementschef i Undervisningsministeriet, Jesper Fisker, at den indholdsmæssige forankring af intentionen om en længere og mere varieret skoledag i høj grad ikke var fulgt med, sådan at der på mange skoler primært ses en længere skoledag.<sup>14</sup>

Det er imidlertid ikke afhandlingens fokus at analysere de givne forhold og hvilke dagsordener, der kunne ligge bag de overleverede betingelser, men at undersøge på mikroniveau, hvordan interaktionerne mellem lærer og elever udspiller sig under disse forhold. Dog skal det her nævnes, at min dataindsamling fandt sted dels inden folkeskolereformen af 2014, og dels inden inklusionsloven fra 2012, hvor elever med et vurderet behov for mindre end 12 timers specialhjælp skal inkluderes i almenundervisningen, hvormed forholdene i dag nogle steder er væsentligt ændrede. Dette er imidlertid ikke nødvendigvis befordrende for lærer-elev-relationernes kvalitet, og jeg vil hævde, at de problematikker mine empiriske analyser vil pege på, er lige relevante i dag.

## Kundskabsambition og afgrænsning

Som afhandlingens titel afslører, vil jeg undersøge, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i

---

<sup>14</sup> Konferencen "Spørgetid" den 30. september 2015 i foreningen Sophia.

interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Derfor observerede og videooptog jeg i efteråret og vinteren 2011 og i forsommeren 2012 fire læreres undervisning i 5., 6. og 7. klasse på to skoler i københavnske forstæder. Jeg var tilstede i to-tre uger i hver klasse, og jeg interviewede undervejs lærerne og i alt 50 af eleverne. I det følgende vil jeg præcisere, hvad jeg søger, at afhandlingen på den baggrund skal bidrage med, og hvad jeg afgrænser mig fra.

Jeg vil undersøge, hvad læreren gør, og hvad hun oplever, når hun interagerer med eleverne, hvordan hun begrundet det, hun gør, og nok så vigtigt vil jeg undersøge, hvad eleverne gør og oplever i interaktionerne med læreren, og hvordan de begrundet det, de gør. Ved at tage forskningsmæssigt livtag med hvordan interaktionerne mellem undervisningens centrale parter viser sig samt deres refleksioner herom, vil den udledte viden være praksisforankret og på den måde forhåbentlig kunne bidrage til at kvalificere kommende og nuværende læreres interaktioner med deres elever.

Jeg har fra begyndelsen ønsket at fokusere på lærerens relation til både *hver enkelt elev og klassen som helhed*. Dvs. at når lærer-elev-relationen omtales i ental, rummer det alligevel et dobbeltsidigt blik. I det relationelle fokus er ikke indlejret en yderligere indsnævring, som fx køn, etnicitet, social baggrund eller sprog, som klasserumsforskningen har haft tradition for at rette blikket imod. De elementer har uden tvivl en stor betydning, også for lærer-elev-relationen, men jeg vil undersøge, hvilken indsigt det bringer at betragte relationen mellem læreren og hver enkelt elev og klassen som helhed, uden at det sker ud fra kategorier definerede på forhånd.

Selvom analyserne finder sted på mikroniveau, da jeg undersøger interaktionsmønstre i lærerens måde at gebærde sig på, og hvad det betyder for eleven og relationen, har det ikke været mit sigte at foretage mikroetnografiske analyser eller interaktionsanalyser, hvor den sekventielle organisering af en samtale undersøges, omend dette helt sikkert med fordel kunne have været gjort. For at begribe lærer-elev-relationens kompleksitet og lærerens relationskompetence har jeg i stedet fokuseret på begreber, der har med de fænomener at gøre, bl.a. emotioner, psykologiske behov, omsorg, mentalisering, afstemninger og fejlafstemninger.

For at gå eksplorativt til værks har jeg ikke i mit blik på lærer-elev-relationen taget udgangspunkt i nogle af de systematiske metoder til at styrke relationens kvalitet, som der arbejdes med på mange skoler.<sup>15</sup> Mange programmets specifikke fremgangsmåder handler desuden om relationen isoleret set og er dermed ikke optimalt ift. forståelsen af et empirisk materiale, hvor konteksten er undervisning, og relationen dermed kontinuerligt er relateret til et sagsforhold, læreren og eleven er samlet om.

Lærerens interaktioner med eleverne er naturligvis blot en del af virket som lærer, der påvirkes af en række andre centrale faktorer – fra skoleinstitutionens struktur og fysiske rammer, pædagogikkens tilrettelæggelse, fag- og almen didaktisk indhold, fagets bekendtgørelse, til kollega-, leder- og forældresamarbejde. Alt dette udgør lærerens vilkår og udfordringer, og flere af aspekterne er

---

<sup>15</sup> Her kan nævnes ICDP, Marte Meo-metoden, LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk analyse), PALS-modellen (Positiv Adfærd i Læring og Samspil), De utrolige år, KRAP-modellen (Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik), SIP-modellen (Socialt Inkluderende Praksisfortællinger) eller MLE (Mediated Learning Experience). I USA er Teacher-Child Interaction Training og CLASS meget udbredt (Classroom Assessment Scoring System).

samtidig afgørende for elevernes liv i skolen, hvor også deres indbyrdes relationer spiller en stor rolle for både deres faglige udbytte og sociale trivsel.<sup>16</sup> Min afhandling er af pædagogisk karakter, og det undersøges specifikt, hvordan lærerens relationskompetence kommer til udtryk i interaktioner med eleverne, og ikke fx i den kollegiale relation eller i relationen til forældre. I lærerens non-verbale og verbale ytringer, som jeg benævner *interaktionel adfærd*, er indlejret handlinger af både relationel, fag- og almenpædagogisk og klasseledelsesmæssig karakter, da det at fungere som lærer generelt indeholder alle tre komponenter. Dette skyldes dels, at relationerne ikke kommer i tillæg til det, lærere ellers gør, da ingen lærere underviser ingen, dels at lærer ikke interagerer med eleven kun med interaktionen for øje, men i en kontekst, der handler om formidling af et bestemt sagsforhold, og dels at hun vedvarende skal sørge for, at alle elever i klassen trives og får noget ud af undervisningen. Det empiriske materiale viser, at hvis analyserne skal være tilstrækkeligt genstandsfølsomme for erkendelsesområdet kompleksitet, må man have blik for alle komponenterne i lærerens praksis i undervisningen, og jeg mener, at en pædagogisk vinkel kan favne bredest.

Jeg deler det klassiske etnografiske sigte, at det er muligt at skabe valid viden nedefra via deltagelse i feltet. Samtidig erkender jeg det vilkår, at fordi afhandlingens emne er umådeligt komplekst, er der i alle de sammenhænge, jeg har indgået i, foregået langt mere både i mængde og dybde, end hvad jeg kan beskrive, end sige har opfattet. Det er også et vilkår, forskeren ikke kan komme udenom, at den delte mening, som informanterne sammen skaber, udvikler sig over tid (Stubbs & Delamont 1976), og jeg har ikke fulgt hver af projektets deltagere i mere end tre uger. Min kundskabsambition er derfor at afdække det, der i denne afhandlings empiriske materiale rejste sig og for mig at se viste sig at være af relevans for besvarelsen af mine forskningsspørgsmål om væsentlige aspekter af lærerens professionsviden. Forskningsspørgsmålene lyder:

- Hvordan påvirker lærerens interaktionelle adfærd eleven og omvendt?
- Hvad viser sig som betingelser for lærerens interaktionelle adfærd?<sup>17</sup>
- Hvori kan grundskolelærerens relationskompetence siges at bestå?

Afslutningsvis i dette indledende kapitel vil jeg vise, hvordan resten af afhandlingen er opbygget, før vi begiver os ud på rejsen henimod besvarelsen af forskningsspørgsmålene.

## Opbygning og læsevejledning

Afhandlingen er opbygget i 9 kapitler, og vi er ved at være ved vejs ende i dette indledende kapitel. I kapitel 2 kortlægger jeg relevant forskning om afhandlingens erkendelsesområde, og i kapitel 3

<sup>16</sup> Perregaard 2003; Stanek 2011; Wistoft 2012; Christoffersen 2014.

<sup>17</sup> Som jeg vil vise i afsnittet *Lærer-elev-relationen* påvirker en række faktorer lærerens interaktionelle adfærd, fx faktorer der rækker langt bagud i tiden som lærerens tidlige samspils erfaringer. Når jeg taler om *betingelser* i denne sammenhæng, begrænser jeg mig til de øjeblikkelige situationer, som jeg kunne observere dem i de uger, jeg var til stede i lærerens undervisning, og til det læreren fortæller herom og om sit virke som lærer i det hele taget.

præsenteres det empiriske analysegrundlag. I kapitel 4 redegør jeg for forholdet mellem afhandlingens empiri, analyse og teori og opbygningen af de empiriske analyser. I kapitel 5 præsenteres afhandlingens teorikompleks, sådan at teoretiske begreber er grundigt introduceret, inden de empiriske analyser følger i kapitel 6. I kapitel 7 diskuterer jeg teoretiske begreber ift. empiriske fund, hvilket lægger trædesten til det konkluderende kapitel 8. Dette kapitel udgøres dels af systematiske opsummeringer af de empiriske analyser og dels af konklusioner, hvor afhandlingens forskningsspørgsmål besvares og også relateres til læreruddannelsen. Afslutningsvis forholder jeg mig til afhandlingens konklusioner i et samfundsmæssigt perspektiv i kapitel 9.

Afhandlingens empiriske materiale er integreret i fremstillingen, men står markeret anderledes, da dette empiriske analysegrundlag ikke er egentlig afhandlingstekst. Alle citater af lærere eller elever er derfor markeret med en lysegrøn baggrundsfarve, og alle udskrifter af observationer er markeret med en lyseblå baggrundsfarve.



## Kap. 2. Status på forskningen

I det følgende redegør jeg dels for de vigtigste dele af relevant forskning, der i forvejen findes om centrale aspekter af erkendelsesområdet, og dels hvori denne afhandlings særlige bidrag sigter mod at bestå.

### Lærerens relationskompetence

I slutningen af 90'erne begyndte kompetencebegrebet<sup>18</sup> at vinde indpas herhjemme. Nyhedsmagasinet "Ugebrevet Mandag Morgen" nedsatte i 1998 et *Kompetenceråd*, som med en række aktører fra både erhvervsliv, det offentlige og arbejdsmarkedsorganisationer gennem brobygning mellem økonomiske og humanistiske principper bl.a. skulle kortlægge de mest centrale kompetencer i et samfund med henblik på at oprette et "nationalt kompetenceregnskab". De beskrev bl.a. fire kernekompetencer, hvor *relationskompetence* var den ene. Kompetencerådet beskrev, at relationskompetencen blev udtrykt gennem "netværk, kommunikation og ansvar" (refereret fra Illeris 2012: 25 f).

Indenfor de sidste 20 år er der indenfor pædagogikken i Skandinavien blevet udviklet et relationelt fagsprog.<sup>19</sup> Jesper Juul og Helle Jensen definerede, som de første herhjemme, den professionelle relationskompetence:<sup>20</sup>

Pædagogens evne til at 'se' det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten = det pædagogiske håndværk. Og som: Pædagogens evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet = den pædagogiske etik (Juul & Jensen 2002:128).

Internationalt bruges begrebet *relationskompetence* (relational competence) generelt ikke, men i stedet bl.a. *interpersonal knowledge and skills* og *social skills*, og der har hos forskere i bl.a. USA og Holland i en længere årrække end herhjemme været et fokus på at kvalificere det relationelle aspekt af lærerens profession.<sup>21</sup>

Sprogliggørelsen af den professionelle omsorgsgivers relationskompetence har i Skandinavien været ledsaget af operationelle metoder til at øge kompetencen.<sup>22</sup> Begge dele skete til at starte med i en orientering mod daginstitutionsområdet, men senere blev begrebet også blevet knyttet til

18 Kompetence defineres i Den danske ordbog som "(besiddelse af) kvalifikationer på et bestemt område", og Illeris beskriver i bogen *Kompetence* (2012) begrebet på baggrund af Herling's artikel *Operational definitions of expertise and competence* (2001) som "udvist adfærd inden for et specialiseret område i form af et individs konsekvent udførte handlinger, som er tilstrækkeligt effektive i både deres udførelse og deres resultater". Hvorvidt der i kompetencebegrebet skal indlejres udmøntningen af en kvalifikation i handling, vender jeg tilbage til i afhandlingens konkluderende kapitel om lærerens relationskompetence.

19 Tønnes Hansen 1996; Bae et al. 1992; Bae 2004; Juul & Jensen 2002; Hundeide 2004a; Hertz & Iversen 2005, 2007; Schibbye 2007; Aubert & Bakke 2008; Linder 2010.

20 Afhandlingen igennem er der tale om lærerens *professionelle* relationskompetence, idet der bør skelnes mellem det, at en person generelt agerer relationskompetent, og det at være i stand til dette i en kompleks professionel sammenhæng. Af sproglige hensyn anvender jeg den korte og mere mundrette formulering *lærerens relationskompetence*, hvilket implicit betegner, at det vedrører en *professionel* kontekst.

21 Fx Noddings 1984; Wubbels et al. 1987; Wubbels & Brekelmans 2012; van Manen 1993, 2002; Stevens et al. 1997; Pianta 1999; Agne 1999; Aspelin 1999; Roffey 2011.

22 Juul 2001; Dalsgaard, Meisner & Voetmann 2002; Hundeide 2004b; Furman 2005; Lynge 2007; Rasmussen 2007; Metner & Storgård 2008; Stavros & Torres 2007; Jensen 2009.

uddannelsesområdet.<sup>23</sup>

Anne Linder har herhjemme bl.a. bidraget til at udvide begrebet til også at omfatte en skolekontekst og beskrevet det, inspireret af sensitiveringsprogrammet ICDP (*International Child Development Programme* udviklet af Henning Rye og Karsten Hundeide) som:

Evnen til at vise omsorg ved at etablere og fastholde og afvikle en anerkendende og udviklingsstøttende kontakt. Og ud fra denne kontakt at tage ansvaret for at skabe et lærende og opdragende samspil (2006:3).

Per Schultz skriver:

At kunne indgå i relationsarbejdet som lærer drejer sig i afgørende grad om at kunne "se" den enkelte elev og gå ind i interaktive sociale og pædagogiske samspil, der giver eleven troværdigt grundlag for at tro på eget selvværd (2006:19).

Dorte Ågård tager afsæt i Juuls og Jensens definition i sin forståelse af lærerens relationskompetence i sin ph.d. om lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning, og skriver, at kompetencen kan forstås som:

"lærerens vilje og evne til at etablere positive relationer til hver enkelt elev og at påtage sig ansvaret for relationens kvalitet" (2014:185).

Juuls og Jensens samt Ågård's definition af relationskompetencen beskriver, hvordan kompetencen *viser sig*, og Linder og Schultz supplerer med det, den *bevirker*.

Som udgangspunkt betragter jeg lærerens relationskompetence som det at *kunne etablere og fastholde relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter klassens læringsfællesskab<sup>24</sup> og derigennem hver enkelt elevs trivsel og alsidige udvikling.*<sup>25</sup> Ordvalget er anderledes, men indholdsmæssigt ses det, at min definition ikke i særlig grad divergerer fra Linders. Dog betragter jeg den som foreløbig, da mit håb er, at jeg på baggrund af de empiriske analyser kan foreslå en definition, der rummer et operationaliserbart aspekt og også indeholder en udpegning af det, der kan siges at betinge lærerens relationskompetence.

Generelt har litteraturen herhjemme om lærerens relationskompetence været baseret på terminologier hentet indenfor psykologi og sociologi, eller været redskabsbøger skrevet af praktikere, men har ikke i særlig grad været baseret på klasserumsforskning i almenundervisningen.<sup>26</sup> Den

23 Juul & Jensen 2004; Moos, Krejsler & Fibæk Laursen 2004; Kragh-Müller 2005; Hart (2006c); Shultz 2006; Ritchie 2006; Kristensen 2006; Mølnar & Lindquist 2009.

24 Med "klassens læringsfællesskab" mener jeg, at handlemåder og stemninger i klassen er af en sådan karakter, at alle elevers deltagelsesmuligheder og læringsprocesser understøttes, hvad enten disse finder sted i forbindelse med klasseundervisning, gruppearbejde eller individuelt arbejde.

25 Traditionelt sættes elevens *faglige* og *alsidige* udvikling op som forskellige aspekter af formålet med undervisning i folkeskolen. Jeg vælger imidlertid at bruge *alsidig udvikling* som dækkende over en række forskellige elementer, inkl. faglige, sådan at jeg med begrebet både refererer til elevens faglige, personlige, sociale og kropslige udvikling. Jeg vil hævde, at folkeskolens understøttelse af elevernes alsidige udvikling skal muliggøre, at eleverne efter endt skolegang ønsker og formår at indgå i og bidrage kvalificeret til samfundet som dannede borgere med respekt for omverden.

26 Internationalt har forskningslitteratur om lærerens relationskompetence i højere grad været baseret på klasserumsforskning i almenundervisningen, se fx Pianta 1999, Aspelin 1999; Wubbels & Brekelmans 2012, men disse kilder optræder ikke på Metropols læreruddannelses pensumlister. Meget interessant er det imidlertid, at siden jeg påbegyndte indeværende projekt, er der i 2012 iværksat et 7-årigt forskningsprojekt i samarbejde mellem læreruddannelsen på UC VIA, Århus Universitet og Foreningen for Børns Livskundskab (Johannesen et al. u.å.). Tre forskere følger undervisning fra Foreningen for Børns Livskundskab, der med fokus på empati og nærvær skal bidrage til at øge relationskompetencen hos to hold lærerstuderende (som følges i fire år på læreruddannelsen og tre

tilvejebragte viden er primært blevet anvendt indenfor AKT-området (Adfærd, Kontakt og Trivsel), eller har virket som afsæt for et omfattende spektrum af metoder og programmer til at fremme positive relationer mellem lærere og elever, der er implementeret mere eller mindre omfattende på mange skoler (se note 15).

Som vist i det foregående og i dette afsnit er det på både forskningsmæssigt niveau og praktisk mikroniveau anerkendt, at lærerens relationskompetence er central. Med aftaleteksten om reform af læreruddannelsen 2013 er det i dag også på institutionelt mesoniveau og politisk makroniveau anerkendt, idet der står:

Partierne er samtidig enige om at styrke lærernes grundfaglighed, herunder fx klasserumsledelse, **relationskompetence**, kompetencer i forhold til inklusion og identifikation af sociale problemer (Uddannelses- og forskningsministeriet 2012) (Min fremhævelse).

I bekendtgørelsen står der til faget Lærerens grundfaglighed bl.a. under ”færdighedsmål” til det ene hovedområde *Pædagogik og lærerfaglighed*: ”Den studerende kan [...] facilitere udviklingsstøttende relationer med særlig vægt på egen position som lærer, facilitere interaktions- og læreprocesser, således at de er befordrende for elevernes trivsel og udvikling.” Indenfor det andet hovedområde *Almen dannelse* står der, at den studerende skal kunne: ”organisere inkluderende undervisning i spændingsfeltet mellem individ og fællesskab.” Alt dette kalder på lærerens relationskompetence.

## Lærer-elev-relationen

Hvordan kan vi overhovedet forstå det, der sker med og i lærere og elever og i rummet imellem dem, når de interagerer med hinanden og danner relationer, idet relationerne i sig selv er usynlige? På baggrund af forskning om det, man kunne kalde lærer-elev-relationens ontologi, vil jeg i det følgende redegøre for, hvordan jeg i afhandlingen betragter fænomenet. Relationen udgøres af interaktioner, som består af observerbare mikrosamspil eller udvekslinger fra øjeblik til øjeblik – dét, der foregår, når to mennesker kommunikerer verbalt eller non-verbalt og dermed også indvirker på hinanden. I denne sammenhæng består interaktionen både af lærerens og elevens bidrag. Jeg er inspireret af Robert C. Pianta, der i mere end 30 års klasserumsforskning har fokuseret netop på lærer-elev-relationen, og han beskriver, hvordan læreren og elevens kontinuerlige og gensidige påvirkning over tid danner mønstre eller bånd, der kan siges at udgøre relationen (Pianta 1999:88 f). Interaktioner kan betragtes som den *ydre*, observerbare side ved mødet mellem lærer og elev, og relationen den *indre* (Schultz 2006:12), som dermed ikke i sig selv er mulig at observere.

Lærer-elev-relationen kan tolkes frem på baggrund af mønstrene i det, læreren og eleven siger, gør, føler, opfatter og forventer ift. hinanden, og ikke mindst kvaliteten heraf.<sup>27</sup> Kvaliteten afspejles bl.a. i tonefald, kropsholdning, afstand, timing og graden af involvering, og det handler i lige så høj grad om

---

år efterfølgende), hos 12 undervisere på læreruddannelsen og hos praktiklærere fra fem folkeskoler. Psykolog Helle Jensen, der er formand for Børns Livskundskab, har da også, siden hun skrev *Pædagogisk relationskompetence* (2002) med Jesper Juul, plæderet for, at der på læreruddannelsen og indenfor efteruddannelse blev arbejdet systematisk med at udvikle professionelle omsorgsgivers relationskompetence (Juul & Jensen 2004:153).

<sup>27</sup> På baggrund af omfattende kvalitative og kvantitative studier af lærer-elev-relationer konkluderer Majbritt Drugli, at begge parter skal høres, for at relationens kvalitet kan vurderes (2012:65)

*hvordan*, som *hvad* der siges og gøres (Pianta 1999:76; Tønnes Hansen 1997:48). Gennem erfaringen med og erindringen af tidligere interaktioner påvirker relationens kvalitet fremtidige interaktioner pga. forventninger og forforståelser. Jeg vil hævde, at kvaliteten ved en veletableret relation gennem en tilbagevendende genkendelighed vil påvirke hver enkelt interaktion, som så forstærker mønstret positivt eller negativt. Men i og med relationsmønstret netop er betinget af interaktioner, som løbende opstår, vil relationen altid rumme et forandringspotentiale.

At to personer har en relation, er ikke i sig selv positivt. At have en relation til nogen indebærer, at der til de ydre handlinger er knyttet indre faktorer som følelser, forventninger og opfattelser. Karakteren af de ydre handlinger og de indre faktorer betinger, om relationen kan siges at være positiv eller negativ. Lærer-elev-relationens kvalitet, vil jeg hævde, afgøres af, om relationen generelt understøtter eller hæmmer elevens trivsel og alsidige udvikling. Selvom begge parter bidrager til relationens kvalitet, er det lærerens ansvar at sikre, pga. sin samfundsgivne autoritet til at tage vare på elevernes tid i skolen, at relationens kvalitet er overvejende positiv.

Relationsbegrebets kompleksitet øges imidlertid, idet lærernes og børnenes samvær i en skoledag ikke kun er betinget af dét, der foregår i skoletiden. Begge parter interaktionelle adfærd er knyttet til bl.a. deres personlige egenskaber og evner, opvækst og relationelle erfaringer i det hele taget (Pianta 1999; Kesner 2000; Hørppu & Ikonen-Varila 2001). Lærerens praksis afhænger også af hendes viden og erfaring på sit felt, udbyttet af læreruddannelsen, personlige bekymringer, interesser, tiltro til egne evner, arbejdsvilkår, og de følelser, værdier og overbevisninger hun har om det at være lærer. Både de ydre og indre faktorer kan påvirke subtile aspekter af mikrosamspillet og er centralt for udfaldet af lærer-elev-relationens kvalitet (Tønnes Hansen 1997:50; Pianta 1999; Bae 2004<sup>28</sup>; Rasch Christensen 2010). Som nævnt i note 17 har jeg ikke spurgt til lærerens tidlige samspilserfaringer, men alene til hendes refleksioner om konkrete situationer og hendes generelle indstilling til centrale aspekter af virket som lærer. Dette redegør jeg udførligt for i kapitel 3 og 4.

## Klasserumsforskning

Mit projekt kan benævnes *klasserumsforskning*, da den forskningstradition består i empiriske studier af den afholdte undervisning med det grundspørgsmål til fælles ”Hvad sker der i klasseværelset?” (Borgnakke 2013:43,47), og jeg vil det følgende skitsere traditionen.

Siden man begyndte at bedrive empirisk forskning i en uddannelseskontekst, har der været en opmærksomhed på samspillet mellem lærer og elever. Selvfølgelig, fristes man til at sige. Deres interaktioner udgør jo krumtappen i den institution, vi kalder skolen. I 1932 fremhævede Willard Waller, som en af de første, forholdet mellem lærer og elever på baggrund af empiriske undersøgelser af, hvordan én person, læreren, er i stand til at kontrollere en stor gruppe børns handlinger. Han beskrev, hvordan læreren kunne fastholde sin autoritet ved at opretholde en distance

<sup>28</sup> Studiet er ikke foretaget i skoleregi, men i daginstitutioner. På baggrund af observationsstudier i norske børnehaver, viste Berit Bae (2004), hvordan pædagogers personlige forudsætninger kunne skabe negative interaktioner, hvis forudsætningerne ikke blev reflekteret. Der er ikke nogen grund til at antage, at konklusionerne ikke også skulle gælde i en skolekontekst.

til sine elever. Der gik årtier, før Philip W. Jackson (1968) bestræbte sig på også at se livet i klasserummet fra elevernes perspektiv, og siden 60'erne har empirisk forskning vist, at lærerens personlige bånd til eleverne er betydningsfulde i undervisningen, bl.a. for elevernes motivation.<sup>29</sup>

I efterkrigstiden begyndte etnografer at bedrive uddannelsesforskning. Centralt står Ned A. Flanders, der introducerede interaktionsanalysen (1960) som en metode, hvor lærer- og elevadfærd i klasserummet systematisk kortlægges af forskeren vha. et skema med prædefinerede kategorier. Den tidlige klasserumsforskning stræbte efter et naturvidenskabeligt ideal, hvor variable er konstante og scopet er afgrænset, hvormed der kan gennemføres forskning ved gentagne målinger, forudsigelser og kontrollerede interventioner. I den første *Handbook of Research on Teaching* (1963) var det et sådant positivistisk inspireret forskningsdesign, der blev slået et slag for i introduktionen, og Donald T. Campbell og Julian C. Stanley beskrev et eksperimentelt design, som forskningen kunne udføres efter (refereret fra Wittrock 1986:131). Imidlertid viste mange af de kvasiexperimentelle studier, beskrivelserne ledte til, at for mange variable vanskeliggjorde holdbare slutninger, da generelle lovmæssigheder ikke kan fange den menneskelige interaktions kompleksitet, og Campbell selv begyndte i midten af 70'erne at efterspørge forskningsdesigns baseret på casestudier udført af deltagende observatører (Ibid.).

Samtidig beskrev Delamont og Hamilton (1976) interaktionsanalysen som hensigtsmæssig som en metode til at portrættere observerbar adfærd, men kritiserede metoden for at være mangelfuld ift. at udsige noget af kvalitativ værdi om det, feltanalyserne viser, bl.a. fordi non-verbal kommunikation ikke var indlejret i de prædefinerede kategorier. Derfor udvidede de dataindsamlingsmetoderne til også at være åbne og ustrukturerede deltagerobservationer og interviews af informanterne, og siden 70'erne har en kvalitativ tilgang til feltet været dominerende indenfor klasserumsforskningen.

De etnografisk inspirerede forskningsdesigns har haft forskellige fokuspunkter: Læreren som omdrejningspunkt for undervisningen var i centrum i 60'erne og 70'erne (fx Bellack et al. 1966; Jackson 1968; Bernstein 1975; Mehan 1979). Hugh Mehan viste, at læreren taler to tredjedele af undervisningstiden, og at der kunne opstilles en generelt gældende model for den lærerstyrede dialog (Mehan 1979); IRE-modellen viser i hvor høj grad, tavleundervisning er passiverende med lærerens *initiering*, elevens *respons*, og lærerens *evaluering*, i og med den sidste tredjedel af taletiden yderligere skal fordeles ud på ca. 25 elever. Samtidig er der risiko for, at de elever, der kommer fra uddannelsesmæssigt ressourcetsvage hjem fastholdes i en udsat position, da en acceptabel respons på lærerens initiering forudsætter, at eleven kan leve op til bestemte akademisk stillede krav og levere fremstillinger med korrekt timing og syntaks, som er uafhængige af kontekst (Anward 1983; Cazden 2001 [1988]). Refereret fra Lindblad & Sahlström 1998).

I 80'erne og 90'erne følger en optagethed af klasseværelsets uofficielle snak eleverne imellem, der løber parallelt med lærerens snak i undervisningen (fx Granström 1992; Alton-Lee et al. 1993; Maybin 1994). Flere studiers brug af bærbare mikrofoner på eleverne viste, at elevernes snak med hinanden er hyppigere end deres deltagelse i den lærerstyret samtaleform, hvormed Mehan's

---

<sup>29</sup> Lortie 1975; Emmason 1982; Lampert 1984; Agne 1999.

forskningsresultat blev modificeret. Olga Dysthe viste, at en diskurs mellem lærer og elever, der er struktureret af og domineres af læreren ikke er befordrende for elevernes læringsproces (1987 og 1997). Udgangspunktet er, at læringspotentialet øges i takt med elevens aktivitet, hvilket en af de mest betydningsfulde uddannelsestænkere, filosof John Dewey, allerede fastslog i begyndelsen af 1900-tallet (Dewey 2005 [1916]). Dysthes studier viste, at elevernes engagement ikke var substantielt forankret, men strategisk, og hun forsøgte at bidrage til en positiv forandring heraf med sin forskning om *det dialogiske klasserum*. Undervisningen i dag baseres af mange lærere på varierende undervisningsformer, hvor eleverne arbejder aktivt med stoffet.<sup>30</sup>

Klasserumsforskerne Raymond Adams og Bruce Biddle ville med spørgsmålet *Hvad sker der i klasseværelset?* (1973) bidrage til udviklingen af en *videnskab* om undervisning, sådan at forskrifter og virkelighed blev bundet sammen vha. data (1973:5). Siden har klasserumsforskningen udviklet forskningsbaseret viden om undervisning og bidraget til at professionalisere lærergerningen, så praksis ikke bliver afhængigt af styrken af det famøse kald. I Skandinavien har bl.a. Erling Lars Dale (1998) beskrevet, hvordan skolen kan udvikle sig som professionel pædagogisk organisation, og Hilde Hiim redegjorde sammen med Else Hippe for de centrale elementer i et undervisningsforløb i deres didaktiske relationsmodel (2007). Et væsentligt bidrag til professionens professionalisering er også Michael Uljens didaktiske model *Den pædagogiske flue* (1993), hvor han beskriver, at lærerens planlægning, realisering og evaluering ikke kan betragtes som tidsligt adskilte processer, men alle må stå på i selve undervisningen. Han benævner processen ”den situationsrelaterede didaktiske erfaring” (1993:7), som udgør fundamentet for den næste handling. Lotte Hedegaard-Sørensen har med afsæt i Uljens model udviklet begrebet *situeret professionalisme* (2013), hvor den udviste grad af professionalisme afhænger af, hvordan læreren skaber og opfinder praksis i handlingsøjeblikkets tid og sted (2013).

Mens jeg foretog mit feltarbejde, registrerede jeg, at emotioner spillede en meget stor rolle i rummet mellem lærer og elever. Både elever og lærere omtalte i interviews ofte deres egen eller andres vrede, glæde, irritation og skuffelse, ligesom mange forskellige emotioner blev udtrykt af begge parter i undervisningen, og lærerne udtrykte sig her også om deres emotioner. Efter et interview med tre drenge i 5. klasse på den første skole, besluttede jeg, at inddrage aspektet mere systematisk i min forskningsmæssige fremfærd med et særligt fokus på *kvaliteten* af lærernes emotioner, dvs. om emotionen kan karakteriseres som positiv eller negativ. Kasper fra 5.A svarede i interviewet til mit spørgsmål, om drengene havde nogle gode råd til kommende lærere: ”De skal lære at styre deres temperament”. Udsagnet dækkede meget præcist noget af det, jeg i mine observationer oplevede som problematisk i lærernes interaktionelle adfærd, nemlig når der blev udtrykt en overvægt af negative emotioner.

I skandinavisk klasserumsforskning har der imidlertid ikke generelt været tradition for at undersøge emotionelle aspekter af lærerens virke, selvom der er undtagelser. Dale behandler emotioner i

---

<sup>30</sup> Det vil imidlertid fremgå af afhandlingens empiriske materiale, at tavleundervisning i sin klassiske form fandt sted i stor stil, og at eleverne ofte i lang tid af gangen blev fastholdt i en passiv rolle.

undervisningen perifært i sidste kapitel af *Pædagogik og professionalitet* (1998). I sin ph.d. *Klassrummets mikrovärld* (1999) har professor i pædagogik Jonas Aspelin et særligt fokus på emotionerne *stolthed* og *skam* i lærer-elev-relationen, og han har i sin forskning siden været meget optaget af bl.a. omsorg, de sociale bånd og en eksistentiel dimension i klasserummet.<sup>31</sup> Professor i pædagogik Per Fibæk Laursen konkluderer, at:

”Fremragende professionelle er i stand til at udføre deres arbejde med personlige kvaliteter som varme, ansvarlighed og entusiasme. [...] Vi kan på det generelle spørgsmål om, hvad ”det personlige” overhovedet er, svare, at det er en kompetence til at udføre et følelsesmæssigt arbejde og til i det hele taget at give sit arbejde personlige kvaliteter [som ovennævnte]” (Fibæk Laursen 2003:29).

Efterfølgende konkluderes det, at ”Der er ikke på nuværende tidspunkt nogen sikker forskningsmæssig viden om, hvordan man udvikler professionernes personlige kompetence” (2003:34), hvilket ligeledes blev konkluderet i Nordenbo et al. (2008).

Derfor vil jeg afslutningsvis i dette kapitel dvæle ved den emotionelle dimension, afhandlingen supplerer klasserumsforskningen med, og skitsere internationale forskningsresultater relateret hertil.<sup>32</sup>

## Emotionelle aspekter af lærerens praksis

Herhjemme har psykologer i en årrække beskrevet betydningen af lærerens følelser for lærer-elev-relationens kvalitet og vigtigheden af, at læreren kan forholde sig bevidst til egne indre tilstande (fx Juul & Jensen 2002,2004; Merrild 2012:257; Møller 2012:69 f; Grene 2003:193 ff), men en professionalisering heraf er ikke integreret i lærerens grund- og efteruddannelse, men overlades generelt til den enkelte lærers forvaltning. Emotionelle forhold ved lærerens praksis fremstår som et umiddelbart privat aspekt, men som jeg beskrev i afsnittet *Lærer-elev-relationen* påvirker hver parts følelser deres interaktioner med hinanden, ligesom følelserne præges af den sammenhæng, parterne er i. Derfor vil jeg hævde, at følelserne ikke kan betragtes kun som private anliggender, man kan undlade at forholde sig til, hvis man bestræber sig på at professionalisere lærergerningen.

Emotioner<sup>33</sup> opstår som responser på indholdet af noget, der perciperes – enten fordi det fremtræder eller erindres (Bechara & Damasio 2005). Kleinginna og Kleinginna (1981) definerer emotioner som et mangefacetteret fænomen, der involverer koordinerede psykologiske processer med komponenter af både affektiv, kognitiv, fysiologisk, motiverende og udtrykkende karakter (refereret fra Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014:2). Udtrykkene sker gennem gestik, mimik og lyde, og der er indenfor forskningen generel enighed om, at de primære emotioner vrede, glæde, frygt, væmmelse, overraskelse og tristhed udtrykkes identisk uafhængigt af kulturelle forskelle (Ekman 1992; Damasio 2004). Udover de primære emotioner, er der bred enighed om, at sekundære emotioner fx er

31 Desværre stiftede jeg meget sent i arbejdet med indeværende afhandling bekendtskab med Aspelins forskning, og den teoriramme, han arbejder indenfor, bl.a. Martin Bubers *Jeg-du-filosofi* og Thomas Scheff's *del/hellheds-analyse* og har derfor ikke haft mulighed for at inddrage hans forskning systematisk.

32 Internationalt har der siden slutningen af 80'erne været forskningsmæssig interesse for det emotionelle aspekt ved undervisning, se fx Clandinin & Connelly 1988; Elbaz 1991; Hargreaves & Tucker 1991; van Manen 1993; Hargreaves 1994; Isenbarger & Zembylas 2006; Schutz & Pekrun 2007.

33 Der er uenighed, om hvordan man bør skelne mellem begreberne *følelse* og *emotion*. Ofte betragtes emotion som den ubevidste respons på en sansning, hvor følelse involverer en kognitiv bearbejdning af emotionen. Afhandlingen igennem bruger jeg primært emotion.

forlegenhed, jalousi, skyld og stolthed (Damasio 2004). Derudover anvender Antonio Damasio begrebet *baggrundsemotioner* om de emotioner, der ikke er i forgrunden i vores bevidsthed, men som i høj grad er med til at definere vores indre tilstand (2004:288). Han skriver herom: ”bestemte indre tilstande affødt af igangværende fysiologiske processer eller af organismens samspil med omgivelserne eller begge dele forårsager reaktioner, som konstituerer baggrundsemotioner” (Damasio 2004:63). Han nævner bl.a. anspændthed, irritabilitet, velvære, modløshed, uro, begejstring og glæde og beskriver, at vi bl.a. gennem kropsholdning, ansigtsudtryk, tonefald og gestik opfatter hinandens baggrundsemotioner. Stern forklarer, at vi gennem såkaldte *vitalitetsaffekter* perciperer kvaliteten af en persons emotion. Han mener, vitalitetsaffekter bedst forklares vha. kinæstetiske termer som fx brusende, aftagende, eksplosiv, tøvende, kraftfuld og spændt (Stern 2010:7), og Damasio hævder, at de to begreber, baggrundsemotioner og vitalitetsaffekter, svarer til de samme fænomener (2004:289). Bl.a. pga. baggrundsemotioners, eller vitalitetsaffekters, fysiologiske udtryk, påvirker vi emotionelt hinanden, og udtrykkene sætter os i stand til at sanse, om kvaliteten ved den andens emotioner er behagelig eller ubehagelig.

Jeg finder det hensigtsmæssigt at beskrive emotioner ud fra to akser: *Intensitet* – lav eller høj arousal, dvs. i hvor høj grad man er emotionelt påvirket og *kvalitet* – negativ eller positiv (Lewis et al. 2007). Negative emotioner er ledsaget af ubehag og er de kombineret med høj arousal betragtes de gerne forbundet med de automatiserede responser, der udspringer af aktivitet i de ældre dele af hjernen i form af kamp-flugt-responser, når vi er fx vrede eller bange. Positive emotioner er modsat ledsaget af velbehag, og en fællesnævner er, at de leder til tilnærmende og udadrettet aktivitet (Cacioppo & Gardner 1999).

Damasio (2001,2004) har kortlagt emotioners betydning i kognitive processer som bedømmelse og beslutningstagning og har bl.a. vist, at emotioner også er knyttet til subcortikale og neocortikale processer, som man ellers kun har forbundet med tankens domæne, hvorfor man generelt i dag betragter fornuft og følelse som to nødvendige aspekter af rationaliteten (Davidson 2003; Bonde 2009:315).

Andy Hargreaves har på baggrund af omfattende empirisk forskning understreget at for at forstå og udvikle lærerprofessionen må man ikke undlade at forholde sig til feltets emotionelle dimension. Han skriver:

Emotions are an integral part of education [...]. Teachers [...] at various times, worry, hope, enthuse, become bored, doubt, envy, brood, love, feel proud, get anxious, are despondent, become frustrated, and so on. Such emotions are not peripheral to people's lives; nor can they be compartmentalized away from action or from rational rejection within these lives. Emotion, cognition and action, in fact, are integrally connected. [...] In this sense, teaching, learning and leading are [...] all what Denzin (1984) calls emotional practices in that they arouse and color feelings in ourselves and in those around us. As emotional practitioners, teachers can make classrooms exciting or dull (2000:812).

Når emotionelle forhold herhjemme generelt betragtes som et privat anliggende, er det naturligt, at der i officielle tekster om skolen, på grunduddannelsen og i efteruddannelsen, i forskningsprojekter og ofte også ude i praksis er et fravær af fokus på det emotionelle aspekt af lærerens virke i sigtet efter



at opnå en folkeskole befolket af professionelle lærere, hvis praksis er forankret i fagligt begrundede valg og styret af institutionens formål. Imidlertid kan en miskendelse af, at undervisning også er en emotionelt båret praksis, og at emotion, kognition og handling fremstår som en integreret helhed, risikere at spænde ben for realiseringen af de hensigter, man ønsker fra politisk og samfundsmæssig side. Med udgangspunkt i et af sine empiriske projekter skrev Hargreaves i 1998:

Teachers' emotional commitments and connections to students energized and articulated everything these teachers did: including how they taught, how they planned, and the structures in which they preferred to teach. [...] It is time for educational change strategies and reform efforts, and for definitions of teaching and learning standards to come to terms with and embrace these emotional dimensions of teaching and learning – for without attention to the emotions, educational reform efforts may ignore and even damage some of the most fundamental aspects of what teachers do (1998:850).

Citatet beskriver, hvilken stor betydning det emotionelle aspekt i lærer-elev-relationen har for lærerens didaktiske virke på både planlægnings- og gennemførselsniveau.

Spørgsmålet om, hvordan vi kan arbejde henimod, at lærerens emotioner ikke står som modsætning til en professionalisme er for mig at se afgørende. Jeg antager foreløbigt, at den rette balance mellem distance og involvering, hvor lærerens emotioner fremmer elevens alsidige udvikling, er med til at afgøre graden af professionalisme. Van Manen skriver om den pædagogiske distance:

Teachers are oriented to children in a special way: in some ways not unlike parents, but still not *quite* like parents. Like a parent, the teacher is concerned with the child's maturation, growth and learning. But the teacher has a special interest in certain aspects of a child's growth, while realizing that the total development must be kept in view. [...] There is a distancing which makes the teacher a special pedagogical observer. By knowing *this* child, a teacher can hold back superficial judgement about him or her. The word "observing" has etymological connections to "preserving, saving, regarding, protecting." The teacher serves the child by observing from very close proximity while still maintaining distance (van Manen 2002:28).

Læreren må holde sig hele barnets udvikling for øje, og gennem et indgående kendskab til barnet drages der ikke overfladiske slutninger om det pågældende barn. Van Manen beskriver, hvordan god undervisning opstår, når læreren:

"has the sensitive ability to interpret inner thoughts, understandings, feelings and desires of children from indirect clues such as gestures, demeanor, expression and body language" (van Manen 1995).

Den emotionelle sensitivitet bidrager til lærerens hensigtsmæssige respons på elevernes signaler, så læreren er i stand til at afgøre, fx om elevens manglende koncentration skyldes bekymringer, eller om elevens negative indstilling skyldes skam eller frustration over ikke at forstå stoffet m.m. (Hargreaves 2000:815). Sensitiviteten muliggør lærerens stadige tilpasning af sine pædagogiske og didaktiske valg, så eleven mødes af passende forventninger og udfordringer, og van Manens ord viser denne registrerings kompleksitet. Lærerens virke kalder på handlinger, der skal udføres så hurtigt, at hun må forlade sig på sin umiddelbare, og dermed emotionelt betingede, indsigt i situationen, hvor bl.a. de involverede elever, omstændighederne og en skelnen mellem egne følelser og elevernes må tages i betragtning (Hargreaves 1998:839; van Manen 1995).

Hargreaves pointerer, at der kan være en tendens til at mene, at lærerpraksissens emotionelle aspekt alene afhænger af den enkelte lærers personlige valg, og dermed er den enkelte lærers ansvar, uden at

have øje for samfundsmæssige, politiske og institutionelle faktorerers betydning for det emotionelle aspekt af lærergerningen (1998:836). Mine analyser vil ligeledes understrege, at lærerens emotionelle ekspertise ikke er et spørgsmål alene om individuel kompetence eller personligt valg, men bl.a. er afhængigt af de omstændigheder og vilkår, læreren arbejder under og kvaliteten af den uddannelse, hun har taget.

Det er ikke ligegyldigt hvilke emotionelle forhold, der er til stede i undervisningen, og Lyubomirsky & Layous (2013) og Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2014) beskriver i deres oversigtsartikler nogle af forskningsresultaterne indenfor de sidste 25 år om betydningen af *positive emotioner*. Mange resultater er relevante i en skolekontekst, da positive emotioner har vist sig at fremme bl.a. kognitiv formåen ift. at tænke associativt, originalt, finde nye ord samt arbejde vedholdende; kreativitet; sociale egenskaber som venlighed, hjælpsomhed, fleksibilitet, åbenhed, værdsættelse af andre, tendens til at samarbejde samt konflikthåndteringsevner; og mindre stress. Derudover kan emotioner direkte understøtte elevernes læringsproces, fordi der neurologisk er en tæt forbindelse mellem det limbiske system<sup>34</sup> og hukommelsen (Altarriba & Bauer 2004; Stern 2010; Immordino-Yang 2011 og Damasio 2011).

I en undersøgelse af Børnerådet fra 2013 gennemført blandt 1.914 elever i udskolingen, konkluderes det:

”Undersøgelsen sender et vigtigt signal om, at skolen ikke kun må opfattes som et fagligt projekt: Faglighed og trivsel kan ikke skilles ad. [...] Hele 87 pct. svarer, at de er ’enige’ eller ’meget enige’ i udsagnet ’Jeg lærer mere, hvis der er god stemning’” (Børnerådet 2013:1).

Læreren er meget central ift. skabelsen af en god stemning. Hun bærer et stort ansvar for, hvordan stemningen i klassen er, idet den mest magtfulde person i grupper med en asymmetrisk magtrelation påvirker den emotionelle tilstand i gruppen mest (Dimberg et al. 2000; Rizzolatti & Sinigaglia 2008; Goleman 2014).

Det fremgår, at emotionelle forhold og redegørelser bør indtænkes i analyser af samspillet mellem lærer og elever og af lærerens relationskompetence, og jeg har bestræbt mig herpå i afhandlingen.

---

34 Det limbiske system er den struktur i storhjerne, der primært regulerer emotionelle processer.

## Kap. 3. Empiri og metode

Jeg vil nu zoomere nærmere ind på indeværende afhandling og i dette kapitel redegøre for de mest centrale metodiske valg, så det bliver transparent, hvordan det empiriske materiale, og dermed afhandlingens analysegrundlag, er tilvejebragt.

Som vist mangler der herhjemme viden om lærerens relationskompetence udledt på baggrund af læreres og elevers handlinger og oplevelser. Derfor valgte jeg at lade projektet efter etnografisk metode tage sit afsæt dér, hvor relationskompetencen har sit udtryk og møder sine udfordringer – i undervisningen. Både lærere og elever skulle beskrive deres oplevelser af samværet med hinanden for at kvalificere forståelsen af, hvori den umiddelbart diffuse mellemmenneskelige kompetence egentlig kunne siges at bestå. Den dybdegående og genstandsfølsomme kvalitative tradition er bedst egnet til at gribe den praksis-kompleksitet og subtilitet, der kendetegner feltet.

Afhandlingen er trianguleret på både metode- og kildeniveau<sup>35</sup> for at give et så helt billede som muligt af en kompleks virkelighed og øge muligheden for overensstemmelse mellem deltagernes praksis og selvforståelse og mine analytiske fortolkninger og konklusioner. På metodeniveau, da projektet baseres på observationer og feltnoter, videooptagelser samt lydoptagede interviews og uformelle samtaler, og på kildeniveau, da der hentes informationer om identiske fænomener fra forskellige kilder, i og med jeg taler uformelt med og interviewer både lærere og elever om specifikke situationer i undervisningen. Hensigten har været at bygge bro mellem mine observationer og informanternes perspektiv, for det er dérfra, de agerer. I den forstand bidrager triangulering til at øge et projekts validitet og imødegå bias, da det øger muligheden for en alsidig indsigt i genstandsfeltet.

### Empirisk casestudie

Afhandlingens forskningsdesign er et casestudie. Idet jeg ønskede at tage forskningsmæssigt livtag med deltagernes autentiske interaktioner for at undersøge, hvad deres interaktioner og deres oplevelser af interaktionerne viste, var casestudiet relevant. Det muliggør en åbenhed overfor informationer, man ikke er bevidst om ved projektets start (Launsø & Rieper 2000), og det er ideelt til at anvende flere dataindsamlingsmetoder. Derudover er det velegnet til at bringe et detaljeret indblik i et område med komplekse sammenhænge, hvor mange forskellige variable spiller ind (Watt Boolsen 2004:34).

Jeg har valgt cases, som kunne bidrage til projektets udsigelsesgrad ud fra overvejelser om variation, generaliseringsmuligheder og gyldighed. Fra begyndelsen af designprocessen fandt jeg det relevant at vælge cases med maksimal variation, for hvis der viser sig fælles mønstre i cases med stor heterogenitet, er det sandsynligt, at resultaterne har bred gyldighed (Flyvbjerg 2010). Derfor foregik feltarbejdet hos lærere på to skoler<sup>36</sup> med vidt forskellige fysiske rammer, både arkitektonisk og

---

<sup>35</sup> Når forskeren anvender og kombinerer mindst to empiriske metoder, teoretiske perspektiver, datakilder eller forskere til belysning af en given problemstilling, er der tale om triangulering (Denzin 1989).

<sup>36</sup> Oprindeligt indgik jeg aftale med tre skoler, og derfor står der i *Bilag 1. Brev til lærerne*, at seks lærere skulle deltage i projektet – to fra hver skole. Imidlertid trak en af skolelederne sig fra projektet, inden feltarbejdet begyndte.

beliggenhedsmæssigt, og vidt forskellige socioøkonomiske forhold. Jeg vil invitere læseren med ind på de to skoler, hvor feltarbejdet fandt sted.

### *Skolerne*

Begge skoler ligger i forstæder til København. Den første, fremover kaldet Skole A, er bygget indenfor de seneste ti år i en velhavende kommune. Traditionelle klasseværelser er afløst af fleksible og åbne områder med plads til tre klasser. Der er opstillet sekskanter, kaldet 'kuber', som er opbygget af et stålskelet med laminatplader på den nederste del og opslagstavler, kridttavler og sprittavler øverst. Man træder op på en forhøjning, og inde i kuben er der gulvtæppe og bænke beklædt med hynder rundt i kanten som siddepladser. Rundt om kuberne er der områder både med plads til bevægelse og stillesiddende opgaver ved caféborde.

Da jeg oprindeligt kontaktede skolen, var jeg ikke bekendt med skolens anderledes arkitektur og indretning. På det tidspunkt gjorde jeg det pga. skolens beliggenhed i en velhavende kommune, og fordi jeg vidste, at skolen havde ry for at være opmærksom på elevernes trivsel. Naturligvis har en skoles arkitektoniske udformning og indretning en betydning for elever og læreres hverdag, og da jeg opdagede skolens anderledeshed, måtte jeg derfor tage op til overvejelse, om det var hensigtsmæssigt at gennemføre observationsforløb dette sted. Fra mine ansættelser som lærer, bl.a. med støttefunktioner hvor jeg har været til stede i mange læreres undervisning, var jeg i stand til at vurdere, om lærer-elev-relationerne var markant anderledes på denne skole ift. andre. Hvis de var det, ville skolen ikke være velegnet i projektet, der sigter imod at kvalificere forståelsen af lærerens relationskompetence, som den viser sig i almenundervisningen. Hvis afhandlingens konklusioner skal gælde generelt, vil det ikke være hensigtsmæssigt, at de bl.a. udspringer af observationer på en skole, der er meget afvigende fra de vilkår, mange andre lærere arbejder under. Meget hurtigt erkendte jeg dog, at skolens arkitektur og indretning ikke influerede nævneværdigt på lærer-elev-relationerne, og dermed på indsigten i erkendelsesområdet.

Den anden skole, fremover kaldet Skole B, er bygget i begyndelsen af halvfjerdserne, ligger i et område med lav socioøkonomisk status, og begge de klasser, jeg fulgte undervisningen i, består alene af to-sprogede elever. En del af skolen er renoveret og ombygget for få år siden for at fungere som heldagsskole.<sup>37</sup> Bl.a. er der etableret et produktionskøkken, hvor elever fra mellemtrinnet på skift tilbereder varm mad til resten af skolens elever, og i 10-frikvarteret får hver klasse en pose med hjemmebagte boller samt lidt frugt eller grønt. Skoledagen for alle klassetrin er kl. 8-15 hver dag. Klasselokaler, faglokaler, køkkenet og lærerområderne fremstår lyse og moderne, men de lange gange imellem lokalerne er slidte og meget mørke. Arkitektonisk er denne skole meget lig andre skoler fra halvfjerdserne, men skiller sig på tidspunktet for mit feltarbejde ud ved at være en heldagsskole. For de klasser, jeg fulgte, betød heldagsskolen ikke ændringer i undervisningsformen, men blot at skoledagen var længere, og at der indimellem var færre elever i klassen, fordi nogle af

---

<sup>37</sup> Da skolereformen trådte i kraft efter sommerferien 2014, skulle alle folkeskoler fungere som heldagsskoler. Derfor viste det empiriske materiale fra denne skole at have større relevans, end jeg kunne have forudset, da jeg påbegyndte feltarbejdet i 2011.

dem var i køkkenet for at tilberede frokost. Dog skal en lang skoledags påvirkning af lærer-elevrelationen ikke undervurdes. Imidlertid fandt jeg heller ikke her grund til ikke at lade skolen være en del af projektet, selvom den på et overordnet plan adskilte sig fra mange andre skoler på daværende tidspunkt.

### *Fire cases – lærerne*

For ikke at miste i bredde, hvad jeg vinder i dybde ved at opbygge forskningsdesignet som et casestudie, er projektet et multi-casestudie, hvor jeg har mere end én overordnet case (Yin 2011), idet de fire lærere udgør projektets fire cases. Lad mig begrunde valget af hvilke lærere, der skulle deltage i projektet.

For at gøre mit datamateriale mest sammenligneligt havde jeg inden projektets start planlagt at foretage observationer på omtrent samme klassetrin, og valget faldt på mellemtrinnet.<sup>38</sup> Mellemtrinnet rummer særligt store sociale og faglige udfordringer (se bl.a. Rasmussen 2008 og Mikkelsen 2010), og som vist i afsnittet *Projektets relevans* er dette relevante parametre, da det er veldokumenteret, at lærer-elevrelationerne i en klasse både er betydningsfulde for elevernes indbyrdes forhold og for elevernes faglige motivation. Et centralt kriterium for valg af lærere var derfor, at de skulle undervise på mellemtrinnet.

Jeg forestillede mig, at en indsigt i læreres relationskompetence med fordel kunne tilvejebringes gennem observationer dels hos lærere, der fandt det generelt let at skabe gode relationer til de enkelte elever og klassen som helhed, og dels hos lærere der oplevede dette som problematisk. På den måde vælger jeg også i dette tilfælde at arbejde med cases med maksimal variation, og tillige med ekstreme cases, hvor et bestemt forhold optræder i usædvanlig grad (Flyvbjerg 2010). Hensigten er, at der kan opnås information om særligt positive eller problematiske relationer, hvilket både kan tjene som vigtige illustrationer til andre lærere og lærerstuderende og måske også udsige noget om forudsætningerne for, at lærere udviser en professionel relationskompetence.

Imidlertid er en lærers oplevelse af vedkommendes relationer til eleverne som positive eller problematiske en meget subjektiv vurdering, som kunne vise sig blot at være den lærers personlige oplevelse, hvormed der ikke nødvendigvis viste sig at være tale om ekstreme cases. Men i og med eleverne også er en central informantgruppe, ville jeg kunne undersøge, om der var diskrepans eller overensstemmelse imellem parternes oplevelse af den pågældende lærers evne til at håndtere samspillet. Lærernes deltagelse skulle ske på et frivilligt grundlag, og dette kan ydermere sætte en begrænsning for, hvor ekstrem en case ville vise sig, da dette overhovedet at stille sig åben for at deltage i projektet, viser en interesse i relationen til eleverne.

### **Lærerne på Skole A**

Efter aftale med skolelederen på Skole A beskrev jeg på skolens lærerinfra kort mit projekt og hvilke lærere, jeg søgte (se *Bilag 1. Brev til lærerne*.) Kort tid efter fortalte skolelederen, at to kvindelige

---

<sup>38</sup> I afsnittet *Lærerne på Skole B*, forklarer jeg, hvorfor undervisning i 7. klasse også er inddraget.

lærere til den samme 5. klasse, fremover kaldet 5.A<sup>39</sup> havde responderet på min henvendelse. I 5.A gik der 11 drenge og 9 piger. Her fandt den ene lærer, Bente, relationerne til eleverne uproblematisk, i modsætning til den anden lærer, Siv, der mente, at det ofte var meget udfordrende at skabe gode relationer til klassens elever. Begge lærere har en anden uddannelse, inden de valgte at blive lærere. Siv startede som nyuddannet lærer med at undervise 5.A i dansk, dengang de gik i 3. klasse, og Bente har undervist i 10 år på alle klassetrin. Hun har undervist 5.A i matematik, siden de gik i 4. klasse.

Jeg havde ikke forinden planlagt, at lærerne skulle undervise den samme klasse, men det viste sig at være en fordel, da positive eller negative interaktioner ikke kunne tilskrives, at der blot var tale om en henholdsvis 'god' eller 'dårlig' klasse. Nej, her tilbragte to lærere tiden med de samme elever, i det samme klasselokale, ofte med kun 5 minutter imellem lektionerne, og det var yderst interessant at se hvilke vidt forskellige interaktionsmønstre, der blev etableret, hvilket vil fremgå af de empiriske analyser.

Inden observationerne på Skole A skulle påbegyndes holdt jeg et indledende møde med Bente og Siv. Vi talte om hensigten med projektet og om de mest presserende praktiske spørgsmål. Skolen tilrettelægger meget undervisning på tværs af klassetrinnene, så jeg kunne påbegynde mine observationer i tre dage, men herefter ville der gå en måned, før lærerne igen havde klassen til 'normal undervisning'. De tre indledende dage fik status af pilotprojekt, som det vil fremgå nedenfor i afsnittet om teknisk udstyr, og efter en måneds pause fulgte jeg lærernes undervisning i 5.A i to uger.

### Lærerne på Skole B

Skolelederen på Skole B understregede i den indledende samtale, at lærerne meldte sig helt frivilligt, da de var hårdt prøvede i hverdagen bl.a. med elever fra meget belastede hjem og foretagelse af mange indberetninger, så hun ønskede ikke at presse sine medarbejdere til noget.

Derfor gentog jeg proceduren med at sende en besked ud til lærerne via deres intranet, da det gav lærerne maksimal frihed til at melde sig eller lade være.

Som på Skole A, var der igen to kvindelige lærere, der meldte sig. - Anette, der fandt relationen til eleverne uproblematisk, og Mette der oplevede mange problemer i sin undervisning. Anette har en universitetsuddannelse, og efter at have undervist voksne i mange år blev hun ansat på Skole B, hvor hun har været i 10 år og undervist elever fra 1.-7. klassetrin. Hun har haft 5. klasse, fremover kaldet 5.B siden 1. klasse. Mette har været lærer i 6 år. Efter at have haft forskellige klasser i forskellige fag, overtog hun 6. klasse, fremover kaldet 6.B, da eleverne gik i 3. klasse, og hun overtog 7. klasse, fremover kaldet 7.B, da de gik i 6. klasse, efter de havde haft en række forskellige klasselærere. Det er første gang, hun har en klasse i udskolingen.

Mette skulle holde orlov i en kortere periode, og jeg skulle derfor starte med at følge 5.B, som Anette underviste i en lang række fag. Klassen bestod af 12 drenge og 8 piger. Inden jeg påbegyndte

---

<sup>39</sup> For at sikre anonymitet er alle personnavne ændrede.

observationer og videoptagelser af alle Anettes timer i 5.B i to uger, var jeg forbi og hilse på klassen.

Da Mette kom tilbage fra orlov, fortalte hun, at det primært var i 7.B, hun fandt samspelet med eleverne udfordrende. Generelt gik det så godt i 6.B, at hun hellere ville fyres end at slippe dem, som hun sagde. Jeg valgte at fravige kriteriet om, at det alene var mellemtrinnet, jeg skulle følge, for at begge klasser kunne deltage i projektet. Imidlertid var der 5 elever i 7.B, der af deres forældre ikke måtte videfilmnes, og aftalen blev, at jeg blot var til stede og førte logbog i Mettes undervisning i 7.B, hvor der gik 4 drenge og 13 piger, og at jeg videfilmte og fulgte hendes undervisning i 6.B, hvor der gik 8 drenge og 6 piger. Jeg interviewede elever fra begge klasser.

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan det gik for sig at være til stede i de fire klasser.

## At deltage som observatør

Hver dag, når jeg trådte ind i de fysiske rammer for afhandlingens erkendelsesområde, bestræbte jeg mig på, at min tilstedeværelse fik så lidt indflydelse på deltagerne som muligt, uden hermed at benægte, at en fremmed tilstedeværelse påvirker et felt i et eller andet omfang. Perregaard skriver, at det "i højere grad [er] et spørgsmål om løbende at reflektere over sin tilstedeværelse end at fortrænge dens betydning." (Perregaard 2003:46). I et etnografisk inspireret feltstudie er spørgsmålet, i hvor høj grad påvirkningen ændrer deltageres adfærd, og om påvirkningen har en betydning for det, man som forsker er optaget af.

Antropolog Gitte Wind peger på, at feltarbejdet "står og falder med vores muligheder for at komme tæt på andre mennesker og deres liv" (2009:42). Ift. den centrale rolle interviews spiller i projektets feltarbejde, var opbygningen af en positiv relation til deltagerne afgørende for ikke at hindre etableringen af betydningsfulde elementer i interviewene – som tryghed, åbenhed, tillid og om muligt fortrolighed.

Jeg forsøgte at finde balancen mellem at fremtræde som en tillidsvækkende, bekendt person og undgå at min tilstedeværelse ændrede væsentligt på deltageres adfærd i forhold til, hvis jeg ikke var til stede. Jeg erfarede, at balancen ikke blev fundet ved ihærdigt at forsøge at agere 'fluen på væggen'. En bestræbelse på usynlighed kan nemlig virke så kunstig, at tilstedeværelsen paradoksalt nok gør endnu mere opmærksom på sig selv. Bedst fungerede det, når jeg vedkendte mig min forskerposition placeret i kanten af klasserummet med min bærbare computer på lårene, skiftevis kiggende ud i rummet og noterende på tastene, samtidig med at jeg lod mig inkludere af deltageres fælles tilstedeværelse ved fx at grine sammen med dem, når der var anledning til det og svare på eventuelle spørgsmål med naturlig volumen.

Lærernes praksis bar præg af en høj grad af umiddelbarhed, hvilket naturligtvis ikke er nogen garanti for, at deres interaktionelle adfærd ikke havde været anderledes, hvis jeg eller kameraerne ikke havde været til stede. Men flere af deres udtalelser tyder på, at det empiriske materiale ikke var særligt præget af min tilstedeværelse og af videokameraerne. I begyndelsen spurgte mange elever mig inden timens start, om kameraerne var tændte, og de kunne finde på at stille sig foran kameraet og spille op

til det. Derfor er det en styrke ved forskningsdesignet, at jeg tilbragte mindst to uger i hver klasse, da den opmærksomhed på kameraerne, som kunne fornemmes til at begynde med, tydeligt aftog, som dagene gik.

Projektets erkendelsesområde, lærerens relationskompetence som den kom til udtryk i relationen til eleverne, indebærer i sig selv et specifikt fokus, men jeg havde ikke på forhånd yderligere indsnævret, hvor jeg skulle rette mit fokus eller defineret noget som særligt betydningsbærende for karakteren af relationskompetencen og lærer-elev-relationen. Mine observationer var åbne, og jeg brugte ikke noget observationsskema. Sammenhænge og forbindelser imellem de talte ord, gjorde handlinger og iagttagede situationer er forsøgt kortlagt ved at relatere enkeltstående episoder til forudgående og efterfølgende hændelser. Både gennem ”detektiviske bestræbelser” og vha. deltagerens egne ord om deres oplevelse af interaktionerne, som jeg under feltarbejdet var meget opmærksom på at spørge ind til.

### ***5.A på Skole A***

I 5.A's kube sidder eleverne på indbyggede bænke langs kanten af de fem sider. Den sjette side er uden skillevæg, men med en tavle på hjul nedenfor forhøjningen. Foran tavlen står eller som oftest sidder læreren på en stol. Jeg sidder til højre for læreren og kan derved se læreren og alle elever på nær 2-3 stykker langs en af de fem sider, men de er indenfor kameraernes optagefelt.

Alle timer, hvor jeg er til stede i 5.A, indledes med, at eleverne samles i kuben i 5 - 30 minutter til fælles dialog eller tavleundervisning. Herefter rykker de ud i området omkring kuben for enten at arbejde enkeltvis eller i grupper med opgaver, typisk i deres bøger. De sidder her ved fire høje caféborde og høje stole samt en sofa ved et lavere bord.

Jeg valgte at lade videooptagelserne blive foretaget alene inde i kuben, da det ville være for omstændeligt at flytte videokameraerne flere gange hver dag. Når eleverne rykkede ud til bordene, bevægede jeg mig rundt og talte med dem, eller jeg blev siddende på min stol ved kuben og færdiggjorde mine notater fra samlingerne i kuben. Herfra kunne jeg også se området med cafébordene og høre alt, hvad der foregik. Nogle få elever blev ofte inde i kuben i stedet for at sætte sig ved cafébordene, og jeg har flere optagelser af situationer, hvor læreren kommer hen til de elever for at hjælpe dem.

To gange holdt klassen et klassemøde, hvor de rykkede over i et andet lokale, og en gang skulle eleverne løse en matematikopgave, hvor de bevægede sig rundt imellem hinanden i et større fællesområde. Nogle lektioner blev aflyst pga. julearrangementer, et teaterstykke, og noget undervisning skulle foregå i fysiklokalet, hvor jeg ikke kunne foretage videooptagelser. Derfor har jeg desværre kun samlet set 5 timer og 20 minutters videooptagelser fra Skole A.

### ***5.B på Skole B***

I 5.B er eleverne placerede ved to-mandsborde, der står på tre rækker med tre borde i to af rækkerne



og fire borde i en række. Klasselokalet er så stort, at der også er plads til et rundt bord til fire elever i venstre side af den bagerste del af lokalet, og i højre side står en sofa og en håndvask. På væggen til højre for tavlen hænger et smartboard. Jeg sidder i hjørnet til venstre for tavlen, hvor jeg har et godt udsyn til alle elever og til læreren.

Eleverne befinder sig stort set i alle observerede lektioner på deres plads. Et par gange er der 'læsetid', hvor nogen elever får lov til at placere sig ved det runde bord eller i sofaen. Dvs. at al undervisning i 5.B er blevet videooptaget, på nær en dag hvor der var brandøvelse. I fire lektioner deles klasserne op i drenge og piger, og læreren Anette underviser drengene i både 5.B og parallelklassen, og denne undervisning er naturligvis ikke videooptaget, da jeg ikke har udleveret samtykkeerklæringer til parallelklassens forældre. I alt har jeg 12 timer og 30 minutters videooptagelser af Anettes undervisning.

Tre gange var jeg til stede, mens to andre lærere underviste klassen. De to læreres undervisning lå imellem Anettes lektioner, og jeg fik lov af de to lærere til at blive i klassen og færdiggøre mine noter fra den foregående time. Kameraerne lod jeg være slukkede. Disse lektioner var særdeles værdifulde i forhold til interviewene af eleverne, da jeg kunne spørge ind til elevernes opfattelse af forskellige læreres praksis på baggrund af konkrete eksempler.

Som på Skole A, sad jeg generelt helt stille og tog noter på min computer, mens der var undervisning. Et par gange henvendte Anette sig direkte til mig omkring indhold i undervisningen, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet *Min rolle i forskningsfeltet*.

Der viste sig et meget pudsigt sammentræf, da jeg fortalte Bente på Skole A, hvilken skole jeg efterfølgende skulle hen til. Det viste sig, at hun nogle år forinden havde været ansat på netop denne skole, og hun bad mig hilse børnene i en bestemt klasse, hvis jeg stødte på dem. Det viste sig at være 5.B, hun havde undervist fra 1.-3. klasse, og jeg kunne derfor overbringe eleverne en kærlig hilsen fra Bente. De blev rørte og glade, fordi hun havde betydet meget for dem, og flere af dem sagde, at de savnede hende. Sammentræffet var i forhold til projektet berigende på flere planer. Dels kom jeg ad denne vej tættere på eleverne, fordi jeg pludselig var blevet forbindelsesled til en del af deres liv, der havde betydet meget for dem, hvilket var meget værdifuldt i interviewsituationerne, og dels kunne jeg i interviewene spørge meget konkret til elevernes oplevelse af forskellig lærer-adfærd, fordi jeg også kunne inddrage Bentes praksis, som jeg jo kendte efter at have fulgt hendes undervisning igennem flere uger. Derudover ville Bente og Anette, der havde haft et godt parløb som klassens primære lærere fra 1.-3. klasse rigtig gerne se hinanden igen, så vi fik aftalt et tidspunkt længe efter feltarbejdets afslutning, hvor de med stor gensynsglæde mødtes og blev interviewet.

## **6.B på Skole B**

I 6.B sidder fire elever ved tomandsborde, en elev sidder for sig selv, og ni elever sidder ved et 4-mands og et 5-mandsbord. Bordopstillingen ser ret tilfældig ud, idet bordene står meget spredt og fire elever fx sidder med ryggen til katederet, som står i venstre hjørne. Klasselokalet er samme størrelse

som i 5.B og er indrettet på samme måde med sofagruppe og håndvask bagerst i lokalet.

Jeg sidder ca. i midten langs den venstre væg. Jeg kan se læreren, men ikke ansigterne på de fire elever, der sidder med ryggen til katederet, men dette problem ville opstå, lige meget hvor jeg sad, med mindre vi rykkede rundt bordene. Det så jeg ingen grund til, fordi kameraerne har alle elever indenfor optagefeltet.

Eleverne sad i de fleste lektioner på deres plads. Indimellem fik nogen lov til at arbejde sammen nede i sofagruppen eller benytte et andet lokale i forbindelse med gruppearbejde. Et par gange skulle klassen arbejde i skolens computerlokale, jeg har optagelser derfra også. I alt er der 11 timer og 15 minutters videooptagelser af 6.B.

### **7.B på Skole B**

Alle bordene i 7.B står i to lange rækker, så alle elever sidder med front mod tavlen. Klasselokalet er arkitektonisk identisk med de to andre beskrevne klasselokaler på Skole B, men der er ikke indrettet noget sofahjørne. Jeg sidder i hjørnet til venstre for tavlen, hvor jeg kan se læreren og alle eleverne.

Klassen skulle på flere udflugter i den tid, jeg var på skolen. Jeg deltog ikke i disse udflugter, så jeg har kun været sammen med klassen, når de var i deres klasselokale, i alt 9 lektioner. Mange elever kom ofte langt inde i timen eller dukkede slet ikke op, og Mette fortalte, at det er et generelt problem i udskolingen, at mange elever enten møder for sent eller pjækker fra undervisningen.

## **Interviews af elever og lærere**

I det oprindelige forskningsdesign, beskrevet i projektansøgningen, indgik interviews af 3-5 elever i hver klasse, men da min tid på skolerne var afsluttet, havde jeg interviewet 17 elever i 5.A, 13 elever i 5.B, 12 elever i 6.B og 8 elever i 7.B! Værdien af det store interviewmateriale viste sig at overskygge arbejdet med at foretage, udskrive og analysere de mange interviews. En central årsag til, at jeg afveg fra den oprindelige plan, var, at elevernes udtalelser i de første interviews på Skole A var af væsensforskellig karakter, så der ikke kunne tales om empirisk mætning, med mindre antallet af elever blev udvidet. Interviewene bidrog væsentligt til det videre feltarbejde, idet elevernes udsagn blev kvalificerende både for de efterfølgende observationer og for interviews med lærerne.

Lærerne skulle være de styrende i forhold til at vælge eleverne ud, dog inden for de rammer, at drenge og piger var ligeligt repræsenteret, og at eleverne fagligt lå på forskellige niveauer. En grund til at antallet af interviews blev udvidet er imidlertid også, at tilfældigheder og følelser kan styre forskerens valg.<sup>40</sup> – Udover de elever, lærerne foreslog, deltog der langt flere i interviews af den simple grund, at jeg ikke nænnede at afvise alle dem, der med iver og entusiasme også ønskede at blive interviewet.

Interviews med både lærere og elever var semistrukturerede.<sup>41</sup> Jeg forfulgte ofte deltagernes udsagn,

<sup>40</sup> For eksempler herpå, se *Bilag 7. Med i forskerens maskinrum*, med en sammenfatning af feltnoter og elev-interviews skrevet umiddelbart efter observationsperioden i 5.A var slut.

<sup>41</sup> se *Bilag 4. Interviewguide til eleverne*, *Bilag 5. Interviewguide til lærerne under feltarbejdet* og *Bilag 6. Interviewguide*

der næsten altid viste sig som relevante for projektets emne. Dog måtte jeg ved nogle elev-interviews bringe eleverne tilbage på sporet, fx da tre elever i 5.A begyndte at tale om fødekæder og vegetarisme! Jeg interviewede alle elever og lærere i den periode, jeg foretog observationer på nær Bente og Anette, de to tidligere kolleger, som jeg også interviewede omkring to år efter, feltarbejdet var afsluttet. Jeg interviewede eleverne i mindre grupper,<sup>42</sup> dels for at de var så trygge som muligt, og dels da det, at de var i overtal, øgede sandsynligheden for, at de ikke bestræbte sig på at tale mig som interviewer efter munden.

Særligt to faktorer viste sig at have stor betydning for dybden og kvaliteten af interviewene. For det første kan jeg se, at jo længere tid, jeg har været til stede i en klasse, jo mere åbne og tillidsfulde forhold deltagerne sig i interviewene, det gælder både elever og lærere. For det andet var det bedst, hvis der var to-tre elever til stede i et interview. Én gang interviewede jeg fire elever, men der opstod indimellem en uheldig dynamik, hvor det kunne være svært at følge forskellige udtalelser til dørs med uddybende spørgsmål, fordi der simpelthen var for mange til stede med meget på hjerte. To-tre elever gav interviewene en dynamik, så der ofte blev tale om fokuserede samtaler, hvor eleverne entusiastisk elaborerede på hinandens udsagn, nuancerede dem, tilføjede noget og indimellem korrigerede dem. Det gav anledning til en større dybde og nuancering af svarene, fordi mine spørgsmål kunne følge nysgerrigt op på de nye informationer.

Elev-interviews varede omkring en halv time. Det fremgår af interviewguiden til eleverne, at der er mange spørgsmål om skældud. Fra min tid som lærer, havde de mange elever, jeg havde undervist været meget optaget af dette emne, og det var en gængs praksis på alle skoler, jeg havde været ansat på. Da skældud både i omfang og intensitet fylder meget i interaktionerne mellem lærere og elever, var jeg derfor interesseret i at høre elevernes oplevelser af fænomenet.

For at kunne nå omkring alle spørgsmål til lærerne blev de interviewet af to omgange i observationsperioden, ca. tre kvarter hver gang, på nær Anette, idet hun havde tid til at bruge 1 time og tre kvarter på interviewet, så her var et enkelt tilstrækkeligt. Jeg er ift. alle informanter generelt nået omkring spørgsmålene i interviewguiden, og desuden er mange interessante perspektiver omkring erkendelsesområdet, jeg ikke var opmærksom på, da jeg formulerede mine spørgsmål, blevet bragt på banen af deltagerne.

Interviewguiden varierede ikke afhængigt af, om jeg skulle interviewe Bente og Anette, der i overvejende grad fandt det let at indgå i positive relationer med eleverne, eller Siv og Mette, der fandt det vanskeligt. Ift. begge typer cases antog jeg, at alle lærere både har udfordrende og uproblematiske interaktioner med eleverne, og at erfaringerne primært varierer i intensitet og hyppighed. Mit afsæt var, at det vil virke befordrende for den viden, projektet tilvejebringer, at begge gruppers oplevelser af begge typer erfaringer beskrives.

Det indledende spørgsmål til alle fire lærere er, hvornår de synes, det er sjovest at være lærer. En positiv indledning bidrager til en let stemning og kan virke afvæbnende, og jeg fandt dette særligt

---

*til interviewet med Bente og Anette efter feltarbejdet var slut.*

<sup>42</sup> Dog med en enkelt undtagelse, se evt. redegørelsen herfor i Bilag 7.

relevant ift. Siv og Mette, der befandt sig i en sårbar position med deres åbenhed om, at de ikke altid finder det lige let at være lærere.

Jeg interviewede lærerne om fire primære punkter, jeg fandt relevante ift. at få indsigt i lærerens relationskompetence – forholdet til deres elever, herunder deres valg af handlemåder, hvis elevernes adfærd synes uhensigtsmæssig, deres opfattelse af undervisning og af lærerens formål, deres opfattelse af sig selv som lærer ift. udfordringer og styrker og deres oplevelse af deres arbejdsvilkår. Da jeg efter feltarbejdets afslutning interviewede Bente og Anette igen, spurgte jeg mere ind til lærer-elevrelationens betydning og forholdet mellem børns trivsel og faglighed i undervisningen bl.a. med afsæt i det, analyser af elev-interviews havde vist.

I de empiriske analyser fremgår det indimellem, at jeg først blev opmærksom på nogle interaktioner i undervisningen ved gennemsyn af videooptagelserne. Derfor vil det være optimalt at have indlejret tid mellem observationer og interviews, så man kan nå at gennemse videooptagelserne og få et mere kvalificeret afsæt for sine spørgsmål. På den måde kunne jeg også have anvendt metoden *video-stimulated comments* (Pomerantz 2005), hvor der i analysen af en interaktion integreres deltagerens refleksioner, som de kommer til udtryk, mens deltagerne ser videooptagelsen af den pågældende interaktion og fortæller om bl.a. de følelser og forståelser, de havde, mens interaktionen stod på. Desværre lod dette sig ikke gøre pga. tekniske vanskeligheder. Da jeg interviewede Bente og Anette efter feltarbejdet var afsluttet, viste jeg dem nogle sekvenser i videooptagelserne, men tidsforskydningen var imidlertid så stor, at de ikke længere kunne erindre de specifikke situationer.

Citater af deltagerne står sjældent alene, idet jeg gerne bringer mine spørgsmål, sådan at der er en transparens ift. baggrunden for svaret. Mine spørgsmål til eleverne viste sig få gange at være problematiske, når de fremstod som nærmest ledende (se eksempler herpå i *Bilag 7. Med i forskerens maskinrum*). Heldigvis talte eleverne mig nu sjældent efter munden, men afkræftede ofte mit spørgsmål og beskrev, at det forholdt sig helt anderledes. Som det ses ud af min interviewguide til børnene (se *Bilag 4. Interviewguide til eleverne*), så var ledende spørgsmål naturligvis ikke tilsigtet, men opstod spontant i situationen pga. forforståelser, jeg endnu ikke havde distanceret mig fra, eller en sympatiseren med eleverne, hvis de fx var meget oprørte over eller berørte af bestemte situationer. Mine erfaringer som lærer kvalificerede interviews af både lærere og elever, idet jeg bl.a. kunne give eksempler, der var relaterbare og velkendte for dem og dermed skabe en fælles referenceramme som et solidt udgangspunkt for en konstruktiv dialog.

Jeg indledte alle elev-interviews med at fortælle, at mit projekt skulle bidrage til, at flere lærere kunne have det godt med deres elever. På samme måde sagde jeg indledningsvist til lærerne, når de skulle interviewes, at det på ingen måde handlede om at tjekke eller kontrollere dem, men at "Du har en stemme, der er interessant, fordi du er lærer, og lever dagligt med det, der er mit projekts emne." Der var et stort engagement fra alle deltagere ift. at udvikle det fælles genstandsfelt; alle eleverne ønskede alle deres lærere agerede relationskompetent; de lærere, der syntes samværet med eleverne var udfordrende, ønskede at bidrage til, at læreruddannelsen blev bedre i fremtiden til at klæde de

lærerstuderende på til mødet med eleverne; og de lærere, der fandt samværet med eleverne generelt uproblematisk ønskede at bidrage til en generel højnelse af lærerstabens relationskompetence.

### *Børn som informanter*

Jan Kampmann beskriver om *børneperspektivet*, at der er enighed om, at der eksisterer:

”en væsentlig dobbelthed i begrebet: det er den voksne (forsker), der gennem refleksion skal forsøge at fremstille noget, vedkommende ikke selv er en del af, mens barnet er en del af det og midt i det, uden at det (nødvendigvis) reflekteres af barnet” (Kampmann 1998:6).

Formidlingen af et givet børneperspektiv rummer således min forståelse og tolkning af elevernes informationer, men ved at lade empirien være styrende for analysen ligger en bestræbelse på, at udlægningen er i overensstemmelse med elevernes faktiske meninger og forståelser. Det var en fordel, at der i alle elev-interviews, på nær ét, var flere deltagere med, da det, som Kampmann pointerer, øger muligheden for at børnene kan supplere og kommentere hinandens udsagn, hvorved de lettere kan komme til at ”præge samtalen ud fra deres logik, sprogbrug og perspektiv” (Kampmann 1998:22). Det empiriske materiale understøtter den pointe, at det er hensigtsmæssigt at tale om børneperspektiver i stedet for børneperspektivet, da børn naturligvis oplever de samme kontekster forskelligt (Kampmann 1998).

Struktureringsgraden af et interview med børn er afgørende for udfaldet deraf. Strukturen må ikke være for stram, da barnets perspektiv kan være væsensforskelligt fra forskerens voksenlogik, hvormed en åbenhed skal muliggøre, at barnet kan få sit blik på verden frem. Spørgsmålene må heller ikke være så åbne og dermed abstrakte, at de er uklare og giver en anden mening for barnet, end det var tilsigtet. Jeg kunne ikke bruge begreber som *relationer* og *relationskompetence*, og jeg valgte i stedet fx at spørge om, hvordan en god lærer er, hvornår man har det godt med en lærer, og hvordan det opnåes. Indimellem måtte jeg konkretisere mine spørgsmål, fordi nogle elever syntes, det var svært at svare på. Derfor kunne jeg fx i stedet for formuleringen *Hvordan er en god lærer?* spørge, om eleverne ville beskrive, hvad lærere gør, der er godt og modsat.

Jeg interviewede eleverne i ledige lokaler enten under undervisningen eller i frikvarterer, så ofte var afstanden mellem sanset erfaring og så beskrivelsen heraf meget kort. Betyder det, at umiddelbare emotioner, flygtige stemninger eller frustrationer farver elevens ord i en grad, så der ikke kan udledes valid viden om relationen generelt? Imidlertid stemte elevernes beskrivelser af konkrete episoder med lærere overens med mine observationer, hvis jeg selv havde været til stede, eller elever på tværs af klasser, der havde den samme lærer, gengav nogle af de typiske formuleringer fra læreren stort set enslydende. Desuden fremstår elevernes ord troværdige, da ingen udtaler sig som selvoptagede hedonister ved fx blot at kræve rundbold og smil, når de skulle beskrive det, der efter deres mening var af betydning for, hvordan de havde det med deres lærer. Det empiriske materiale viser, at eleverne i høj grad er interesserede i at lære noget. Dvs. at det ikke forholder sig sådan, at læreren står alene i den position at skulle håndhæve et centralt sigte med samværet – den faglige progression. Når elever udtaler sig negativt om lærere, er det, hvis deres praksis hæmmer et læringsudbytte, eller hvis

eleverne oplever ikke at blive draget omsorg for af læreren, fordi hun virker ligeglad med en. Optagetheden af, om læreren er god til at lære dem noget, stemmer overens med andre undersøgelser (fx Drugli der bl.a. interviewede 49 elever i 3., 6. og 8. klasse (2012) og Fibæk Laursen & Bjerresgaard 2009:1,79).

## Videoptagelser af undervisningen

Da feltarbejdet skulle bringe indsigt i interaktionerne mellem lærer og elever samt læreres professionelle relationskompetence, var det ikke kun den auditive side af undervisningen, der var relevant, men i lige så høj grad den visuelle, sådan at deltagerens gestik og mimik blev fastholdt. Derfor var lydoptagelser ikke tilstrækkelige, hvilket jeg også vurderede, at deltagerobservation alene ikke var pga. den relativt lave fastholdelsesgrad, der skyldes klasserummets kompleksitet og situationers flygtighed.

Pga. vanskeligheder med at afgøre hvilket teknisk setup, der ville være bedst egnet, måtte jeg påbegynde mine observationer uden noget optagemedie.<sup>43</sup> Hermed blev de tre indledende dage på Skole A først og fremmest sonderende og fik karakter af pilotprojekt, sådan at jeg blev i stand til at træffe en beslutning om den optagemetode, der var bedst egnet ift. projektets hensigt og tidsramme.

Udstyret endte med at bestå af to handycams hver med en vidvinkelkonverter, så hele klasserummet var i optagefeltet. En anden mulighed havde været, at jeg selv eller en medhjælper havde ført kameraet, men som et eksplorativt projekt ønskede jeg at styre dataindsamlingen så lidt som muligt. Endvidere fandt jeg det vigtigt ikke at skulle være opmærksom på det tekniske udstyr under observationerne, så jeg kunne koncentrere mig om at tage feltnoter og være så fokuseret som muligt på klasserummet, sådan at jeg efter timerne havde mulighed for at følge op med spørgsmål til både lærere og elever vedr. deres interaktionelle handlinger. Kameraerne stod ikke på stativ, men blev enten fastgjort på en glat overflade vha. en sugkopfunktion eller på et skab vha. en skruetvinge, hvormed de var så diskret placeret som muligt.

Videoptagelser kan virke besnærende pga. deres tilsyneladende overensstemmelse med virkeligheden. Der er imidlertid flere problemer ved denne antagelse pga. optagelsens både tidlige og rumlige begrænsning; kameraet er blevet tændt på et bestemt tidspunkt, det filmer kun et udsnit af skolehverdagen (Rasmussen 2011:236), og derudover transformeres videomediets simultanitet til skriftsprogets linearitet (Rønholt et al. 2003), og vil i den proces præges af forskerens fortolkning og udvalg (refereret fra Vitger 2014). Derudover kan man ikke tale om én virkelighed i et klasserum. Virkeligheden består ikke alene af objektiv og faktisk adfærd, men i lige så høj grad af subjektive erfaringer. Delamont viste som en af de første (Delamont & Hamilton 1976), at virkeligheden i høj grad varierer ift. hver deltagers forskelligartede oplevelser i og af klasserummet. Derfor skal det stadig ihukommes, at projektets videoptagelser repræsenterer den version af virkeligheden, to kameraer har kunnet indfange på baggrund af min vinkling, dvs. hvorfra der filmes, og framing, dvs. den

<sup>43</sup> Det betyder, at der er nogle empiriske analyser af undervisningen i 5.A, der er foretaget på baggrund af rekonstruktioner ud fra mine feltnoter. Jeg nævner, når det er tilfældet.

indramning af verden kameralinsen skaber.

Et centralt kriterie for videooptagelsers troværdighed er naturligvis den tekniske kvalitet. Hver gang, der er tvivl om, hvad deltagerne gør og siger, overlades fortolkningen til forskeren. Optagelserne er af en sådan kvalitet, at alle ytringer lærer og elever imellem i klasserummet er hørbare, og når det enkelte gange ikke er tilfældet, er det nævnt i udskrifterne.

Alle forældre gav skriftligt samtykke til, at deres børn måtte videofilmes på baggrund af det brev, jeg skrev til dem (se *Bilag 2. Brev til forældrene* og *Bilag 3. Samtykkeerklæring*), på nær fem i 7.B. Jeg har derfor alene feltnoter fra den undervisning, og den relativt lave fastholdelsesgrad gør, at jeg inddrager observationerne herfra i mindre omfang i de empiriske analyser end af Mettes undervisning i 6.B., hvor al undervisning er videooptaget.

## Udskrifter

Alle udskrifter viser en skriftvenlig repræsentation af deltagerens tale, der bevarer fornemmelsen af den naturlige samtale. Udskrifter af observationerne er foretaget ordret, men ved interviews er ordstillingen eller sætningsstrukturen nogle gange tilpasset ortografisk form for læsevenlighedens skyld. Fx har jeg generelt udeladt ytringer som *ik'* og *øh*. Der er ikke anvendt symboler til at forklare lydlig forhold eller sekventiel struktur. Talens tempo, tonefald, intonation; den sekventielle struktur med pauser, overlap og afbrydelser samt ikke-sproglig information med kontekstuelle forhold, herunder også gestik, mimik, er indimellem integreret i udskriften eller som en kommentar i firkantet parentes. Jeg skriver *indimellem*, da kommentarerne er indføjjet, når det er vurderet af betydning for analyserne. Bliver analyserne hermed ikke for afhængige af forskerens fortolkninger? Jeg mener, at forskningsprojekters subjektive aspekt er et uomgængeligt vilkår. Ingen gengivelse af det, der foregår i et klasserum, kan indfange al den interaktionelle adfærd, der foregår. Informationsmængden er så stor, at forskeren altid må vælge og reducere, og derfor er det afgørende, at valg og fravalg er meningsfulde ift. projektets sigte. Forhåbentlig bidrager afhandlingens første fire kapitler til, at mine valg fremstår transparente og begrundede.

Således fremstår udskriftnøglen til både interviews og videooptagelser meget simpel:

-	Den, der har turen, afbryder sig selv
...	Den, der har turen, afbrydes
[...]	Noget for sammenhængen irrelevant er udeladt
[bla bla]	Forklaringer og kommentarer
VERSALER	Råbende stemmeføring
<i>Kursiv</i>	Markant emfase

## Generaliserbarhed

Casestudier kan bringe grundig indsigt i bestemte fænomener, men til gengæld muliggør designet ikke, at der kan hævdes statistisk generaliserbarhed, men i stedet alene præciseres bestemte problemstillinger. Det empiriske materiale er øjeblikbilleder, som de fremstod for mit observatørperspektiv i de uger, jeg var i klasserne. Materialet belyser som cases fire læreres interaktioner med elever i undervisningen på tre klassetrin. Designet kan stadig understøtte hensigten om at bidrage til, at kommende og nuværende lærere i højere grad end i dag kan agere relationskompetent i undervisningen. Dels gælder det som nævnt, at hvis der viser sig fælles mønstre i cases med stor heterogenitet, er det sandsynligt, at resultaterne har bred gyldighed, og mine empiriske analyser vil vise sådanne fælles mønstre (Flyvbjerg 2010). Dels har det fremstillede øjeblikbillede i et studie et indlejret potentiale til at sige noget specifikt på et generelt niveau om en større orden indenfor sammenlignelige praksisfællesskaber. Wittgenstein beskriver begrebet *familielighed* (Wittgenstein 1953), hvor uens aspekter kan opfattes at være bundet sammen af beslægtede egenskaber (refereret fra Due 2014:55). Situationerne i det empiriske materiale er unikke, men kan i høj grad have ligheder med undervisningssituationer i andre klasserum. Disse ligheder muliggør konklusionernes bredere gyldighed, hvor den generelle lighed er mere interessant end den specifikke forskellighed (Due 2014). Både statistisk og naturvidenskabelig generaliserbarhed tilhører et kvantitativt paradigme, og jeg er enig med Michael Bassey, der foreslår, at man indenfor kvalitativ forskning opererer med begrebet *fuzzy generalization*, eller vag generaliserbarhed, hvor man på baggrund af studiet af enkelttilfælde slutter, at ”det er muligt, sandsynligt eller usandsynligt, at...” (Bassey 1999:12). Jeg skal dog understrege, at jeg med projektet ikke sigter efter at give en generel opskrift med handlingsforskrifter på, hvordan lærere skal agere i konkrete situationer, da den professionelle handling altid er situeret og afhænger af en kvalificeret dømmekraft. Projektet kan imidlertid bidrage med en viden, der kan kvalificere dømmekraften og dermed lærerens interaktionelle adfærd.

## Oversigt over feltarbejdet

Da feltarbejdet var afsluttet, var der gået otte en halv måned. Jeg havde foretaget 29 interviews – 9 interviews af lærerne og 20 af eleverne – havde ca. 29 timers videooptagelser af undervisningen samt feltnoter på baggrund af observationer i 70 lektioner.<sup>44</sup> I 5.A var jeg til stede i Sivs undervisning i 11 lektioner, i Bentes 8 lektioner, i 5.B var jeg til stede i 24 lektioner hos Anette og 3 hos andre lærere, og i Mettes undervisning var jeg til stede i 15 lektioner i 6.B og i 9 lektioner i 7.B.<sup>45</sup> Udover formelle lydoptagede interviews<sup>46</sup> havde jeg undervejs samtaler med både lærerne og mange af de 71 elever,

44 Det empiriske materiale udgøres af ca. 400 siders udskrifter af lærer- og elev-interviews, ca. 60 siders feltnoter fra observationer af undervisningen, og 78 siders udskrifter af udvalgte sekvenser af de 29 timers videooptagelser.

45 Se *Bilag 8. Oversigt over feltarbejdet* for et overblik over feltarbejdet på de to skoler.

46 På nær to interviews, valgte jeg selv at udskrive alle interviews og videooptagelser. Dels bidrog arbejdet til præliminære analyser og skærpede mit blik ift. centrale temaer i feltet, og dels blev de næste interviews kvalificeret af arbejdet med at udskrive. Flere gange ærgrede jeg mig nemlig over, at jeg dog ikke havde spurgt mere ind til dette eller hint, hvilket jeg så blev opmærksom på at gøre efterfølgende. De to interviews, jeg ikke selv har transskriberet, skylder jeg Sofie Ravn og Boe Przemyslak tak for, som i 2013/14 var i praktik hos mig som ph.d.-studerende.



der deltog i projektet.<sup>47</sup> Hele dette empiriske materiale fungerer som grundlag for de empiriske analyser.

Derudover består det empiriske materiale af interviews med to skoleledere, en anden lærer på Skole A<sup>48</sup> og professor i musikpsykologi Lars Ole Bonde, samt lydoptagelser af min undervisning af nyuddannede lærere i Københavns Kommune i 2011-13, feltnoter efter min undervisning af 1. og 2. års-studerende i 2012-13 på Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol, evalueringer og feedback fra en stor del af de ca. 1.000 lærere, jeg på efteruddannelseskurser løbende har fremlagt mine foreløbige forskningsresultater for i 2012-14 samt feltnoter fra deltagelse i møder fra 2011-14 på *Institut for Skole og Læring*. Denne empiri er, pga. tidlig begrænsning, bearbejdet mere løseligt eller slet ikke bearbejdet og inddrages derfor ikke systematisk i afhandlingen, da fokus er på interaktionerne mellem lærere og elever i den undervisning, jeg fulgte. Imidlertid er det relevant, at jeg har bevæget mig på tværs af den praktiske læringskontekst på mikroniveau, og den skolastiske og professionsorienteret læringskontekst på mesoniveau, da afhandlingens operationelle sigte bl.a. er at bidrage til dette niveau. Derfor er dele af denne empiri relevant ift. afhandlingens afsluttende kapitler.<sup>49</sup>

---

47 Fastholdelsesgraden af de uformelle samtaler var ret høj, da jeg flere gange spurgte, om jeg måtte tænde min diktafon, når jeg skulle tale med en elev om noget. Og samtalerne var ikke længere, end at jeg efterfølgende efter hukommelsen kunne gengive indholdet ret præcist, enten som noter eller indtalt på min diktafon.

48 Mange elever på Skole A omtalte en lærer særligt positivt, og derfor valgte jeg at interviewe denne lærer.

49 Jeg har desuden haft adgang til fagenes litteraturlister og har på den måde kunnet orientere mig i, hvilke teoretiske begreber, de lærerstudierende introduceres til.

## Kap. 4. Metodologiske overvejelser

Jeg vil i dette kapitel bidrage til forskningsprocessens transparens ved at redegøre for, hvordan teori blev valgt, analyser blev foretaget og fremstillingsformen blev afgjort.

### Kritisk etnografi

Efter mine erfaringer gennem ansættelser på flere grundskoler af den store forskel på, om lærere mødte elever respektfuldt og forstående, oplevede jeg en form for etisk forpligtelse til at bidrage til, at dette ikke er overladt til tilsyneladende menneskelige tilfældigheder. Jeg har derfor arbejdet udfra den kritiske etnografis ideal om at indtage en forskerposition, som kan forholde sig kritisk, også overfor de perspektiver, mønstre og handlinger forskeren møder i feltet, og ikke alene beskrive det observerede (Smyth et al. 2006; Robertson 2005; Robinson 2011.)

Brown og Dobrin forklarer, at forskningstilgangen kritisk etnografi indebærer:

redirecting the critical gaze of ethnography away from science and toward politics, away from the interests of the ethnographic Self and toward a concern for altering the material conditions that determine the lived reality of the Other (2004:3).

For Norman K. Denzin er det etisk-politiske aspekt ligefrem et kriterie for kvalitativ kvalitet. Forskning bør skabe social forandring og give stemme til dem, der ellers ikke bliver hørt (Denzin & Giardina 2007).

Den kritiske forskerposition havde betydning for både feltarbejdet, de empiriske analyser og afhandlingens perspektiverende kapitel, hvor jeg forholder mig kritisk til betingelserne for den praksis, jeg har observeret. Ift. feltarbejdet indebar den kritiske tilgang, at det, lærerne taler om og fokuserer på, det vælger jeg gerne at forfølge, men det, de tier om, forfølger jeg også. For de empiriske analyser betød det, at lærernes praksis og deres udtalelser om intentionerne med deres interaktionelle adfærd sammenholdes med elevernes oplevelser, som de blev beskrevet i interviews. Indenfor kritisk etnografi betragtes uddannelsesmæssige strukturer og praksisser netop fra elevernes perspektiv (Pasco 2000:31).

Smyth et al. skriver: "ethnographic approaches that have an overt agenda of changing the status quo, operate in ways that uncover perspectives and voices of those who are silenced or muted, and represent them as counter narratives" (2006:129).

Elevernes perspektiv står sjældent centralt ift. politiske, skoleledelsesmæssige eller mange læreres beslutninger om netop hverdagen i skolen og er derfor særligt vigtigt at bringe frem, hvilket Erik Sigsgaard ofte understreger i sin forskning af børne- og institutionsliv (fx 1998; 2002; 2014). Fx udtalte tidligere formand Vera Rosenbeck for *Danske Skoleelever* i radioen (Rosenbeck 2013), at eleverne, som den eneste gruppe, ikke var blevet hørt af de relevante udvalg i udarbejdelsen af folkeskolereformen.

## 'Børn' eller 'elever'

Som nævnt viste en del klasserumsforskning i 80'erne og 90'erne, at samtale elever imellem fylder utroligt meget af undervisningen. Heraf kan udledes den pointe, at læreren ikke alene underviser *elever*, for tilstedeværet er i lige så høj grad båret af, at eleverne er *børn* og *klassekammerater*. I projektets interviews er det også sådan, de oftest taler om sig selv. I min omtale i afhandlingen af de deltagende elever, vil jeg veksle mellem termene *elev* og *barn*. Elev-terminen kan være hensigtsmæssig, hvis det netop handler om at redegøre for enten lærer- eller elev-positionen i undervisningen, og derfor omtales de indimellem sådan. Men ofte bruger jeg ordet *barn*, bl.a. fordi interviewene viser overvejende, at der ikke tales fra et *elevperspektiv*, men fra et *børneperspektiv*, idet interaktionerne med læreren påvirker både emotionelt, socialt og har stor betydning for andre dele af børnenes hverdagsliv.

Undervisning er ifølge Borgnakke (1996:89) baseret på fire grundkomponenter, nemlig "*Fag/sag-Forløb/situation*" og "*Lærer-elev*". Her tages højde for det, der undervises i (fag/sag), måden hvorpå undervisningen er tilrettelagt indenfor den institutionelle ramme (forløb/situation) og de implicerede parter (lærer-elev). Afhandlingens empiriske analyser vil imidlertid vise, at interaktionen mellem lærer og elev ikke alene vedrører et møde af saglig karakter, hvormed det grundkategoriale udgangspunkt med fire komponenter ikke er tilstrækkeligt til at indfange lærer-elev-relationens kompleksitet. Begrebet *elev* er en position, et barn får, når det indtræder i en bestemt institutionel ramme, og den institutionelle position beskriver kun en brøkdel af hele barnet. Eleverne er også børn, kammerater, døtre, sønner, fodboldspillere, ryttere, og indgår kontinuerligt i et forhold til sig selv og omverden i og udenfor klasseværelsets vægge. Derfor hævder jeg, at der i lærerens interaktion med eleven også finder et møde sted af *eksistentiel karakter*. På overfladen træffer læreren i undervisningen måske eleven i et sagsforhold, og har netop dette på på sinde, men i det træf vil læreren samtidig træde ind i barnets livsverden og både påvirke dets selv- og omverdensforhold, hvormed der også er tale om et møde af eksistentiel karakter.

Ift. en klassisk didaktisk tænkning hævder jeg altså, at der er mere på spil i undervisningen end fire grundkomponenter, fordi læreren gennem sin interaktionelle adfærd og sine didaktiske valg møder og rammer eleven på et eksistentielt plan.<sup>50</sup> Dvs. at relationen ikke alene vedrører kundskabsformidling- og tilegnelse alene. Hermed ses omfanget af betydningen af lærerens valg, og hvilken omhu de derfor må være båret af. Som van Manen skriver: "The power of teacher recognition and belief in a student's identity, learning and development is truly inestimable" (van Manen 2002:89). Han beskriver konsekvensen heraf, nemlig at læreren må stille et overordnet pædagogisk spørgsmål i ethvert møde med eleven: "How does the child experience the situation" (Ibid. 2002:1).

En *elev* kan af lærerne opfattes som udvisende mere eller mindre passende elevhed, og er dermed gjort til objekt for lærerens undervisning, men betragtes barnet som altid befindende sig i et selv- og

<sup>50</sup> Forskere, der er optaget af undervisningens relationelle aspekter, understreger allerede dette (fx Tønnes Hansen 1997:54; Illeris 2001; Fibæk Laursen 2004; Kragh-Müller 2005:77; Løw og Jensen 2008:304; Aspelin 2010; Drugli 2012; Christoffersen 2014).

omverdensforhold, muliggøres et blik for, at der i barnets adfærd er langt mere på spil end det, der ses umiddelbart i de enkeltstående situationer i skolen.

Måske kan en højere udstrækning af brugen af ordet *barn* indenfor uddannelsesforskning bidrage til, at der kommer en større overensstemmelse mellem den alment kendte viden om betydningen af lærerens interaktionelle adfærd for barnets alsidige udvikling til betydelige beslutninger om og i skolens praksis. Dette vil ud fra et rent fagligt hensyn kunne svare sig. I meta-reviewet af Cornelius-White (2007) konkluderes det som nævnt, at lærere, der forholder sig til deres elever som personer og også udviser hensyn til deres unikhed, fremmer elevernes læringsprocesser.

## Uprofessionelle handlinger

Jeg var som nævnt meget optaget af at give stemme til deltagerne for at undgå en for høj grad af dekontekstualisering af deres levede og oplevede tid. Både lærere og elevers handlinger kan fremstå uberettigede eller endog håbløse set udefra eller fra kun den ene parts perspektiv. Derfor bestræbte jeg mig under feltarbejdet løbende på, at både læreren og eleverne kunne beskrive deres blik på konkrete situationer, så der i analyserne ikke kun fremstår den ene parts eller mine fortolkninger af interaktionerne, hvormed jeg på den måde også forsøgte at undgå bias.

I analyserne vil jeg indimellem konkludere, at konkrete situationer håndteres udygtigt og uprofessionelt af læreren, og dette bør naturligvis ikke læses som en pegen fingre af den enkelte lærer. Det uprofessionelle knyttes til hendes praksis i den specifikke situation, hvor jeg ser på, hvad den interaktionelle adfærd gør ved børnene. Overordnet vil jeg betragte en praksis som professionel ud fra kriteriet, at den både skal være i overensstemmelse med lærerens intentioner med undervisningen som helhed og vise sig hensigtsmæssig for hver elevs trivsel og alsidige udvikling. Der ligger naturligvis et langsigtet perspektiv i udviklingsbegrebet, der strækker sig udover indeværende projekts rammer. Jeg vil imidlertid hævde, at teorikompleksets forskningsresultater og elevernes egne udtalelser muliggør i en vis udstrækning at vurdere betydningen af lærerens praksis for elevernes alsidige udvikling.

Når man taler om professionalisme, er man naturligvis nødsaget til at tage de ydre omstændigheder og vilkår for lærerens virke i betragtning. De uprofessionelt håndterede situationer skal betragtes i et større perspektiv, sådan at der vedvarende af politikere, forskere og praktikere stilles kritiske spørgsmål til bagvedliggende årsager af strukturel og institutionel karakter, fx: Klæder læreruddannelsen i tilstrækkelig grad de studerende på til mødet med eleverne?; er kriterierne for at blive lærer de rette, både ift. optag og krav undervejs?; hvad betyder de vilkår, lærere arbejder under for deres praksis, og hvad er konsekvenserne heraf for eleverne?; hvordan understøttes læreres mulighed for professionelle håndteringer af undervisningen bedst?; og hvordan kontrolleres læreres praksis?

Jeg mener, der ligger en risiko i at konkludere, som Illeris gør, når han hævder, at læringens komplekse krav til læreren er idealkrav, og:

den enkelte må forholde den [sin forståelse af kravene] til sin egen person, sine idealer, væremåder og handlemåder, og skabe sin egen ufuldkomne, men meget gerne autentiske lærerrolle. [...] den enkelte lærer kan kun gøre sit bedste og være tro mod sine egne virkemuligheder (Illeris 2001:16 f).

Lærerens opgave og rolle er alt for vigtig til, at der kan gives carte blanche til, at læreren først og fremmest skal skabe sin egen autentiske lærerrolle. Læreren må for mig at se først og fremmest klædes bedst muligt på til at have en interaktionel adfærd i hverdagens myriader af forskelligartede situationer, der bedst understøtter alle elevers alsidige udvikling. Det indebærer indimellem en erkendelse hos den enkelte af at komme til kort, og en deraf følgende insistens på at få hjælp til at fremme positive kvaliteter ved relationerne til sine elever og ikke en accept af status quo, som jeg mener, Illeris kan læses at opfordre til. Og naturligvis en vedvarende bestræbelse på, både på politisk, forskningsmæssigt og praktisk niveau, at understøtte lærerens professionelle virke.

Samtidig må forskeren ihukomme alt det, der ligger bag den personbårne udførelse, og at lærerne som informanter agerer meningsfuldt i forhold til deres betingelser. Det kan bidrage til en respektfuld analytisk fremfærd, og at en kritisk etnografisk forskerposition ikke ender med at skade projektet. For hvis deltagerne fornemmer en kritisk holdning til deres praksis, kan det hæmme etableringen af en åben og tillidsfuld relation, der er af særlig betydning for dybden af interviews og observationer. Som nævnt er feltarbejdet i høj grad afhængigt af, hvor tæt forskeren kommer på deltagerne (Wind 2009:42). Antagelsen, at enhver agerer meningsfuldt ud fra sine betingelser, muliggjorde, at jeg i interviews med lærerne kunne bede dem beskrive handlemåder i undervisningen, der havde haft åbenlyse negative effekter – fx da en af lærerne havde fortalt en dreng, at hans boganmeldelse var røvdårlig – uden at virke fordømmende eller på anden vis negativt indstillet. Det ville være disrespektfuldt ud fra antagelsen om, ingen lærere intenderet handler uhensigtsmæssigt.

Men at en persons betingelser forårsager bestemte handlinger, der på de præmisser er *meningsfuld*, gør ikke nødvendigvis handlingerne *professionelle* og dermed hensigtsmæssige. Derfor skal den praksis beskrives, der gennem veldefinerede kriterier viser sig uhensigtsmæssig, da det netop kan lede til de strukturelle og institutionelle forandringer, der kan gestalte en positiv forandring i den enkeltes praksis.

## Grounded theory

Da sigtet med projektet er at tilvejebringe teori om lærerens relationskompetence *til* praksis forankret *i* praksis, var det nærliggende at anvende den kvalitative forskningstilgang *grounded theory*. Derfor forholdt jeg mig, mens jeg var til stede i felten, så teoriløst som muligt i overensstemmelse med *grounded theory*. *Grounded theory* både som forskningstilgang og analysestrategi beskrives bl.a. således af ophavsmændene Barney Glaser og Anselm Strauss:

Both substantive and formal theories must be grounded in data. Substantive theory faithful to the empirical situation cannot, we believe, be formulated merely by applying a few ideas from an established formal theory to the substantive area. To be sure one goes out and studies an area with a particular sociological perspective, and with a focus, a general question, or a problem in mind. But he can (and we believe should) also study an area without any preconceived theory that dictates, prior to the research, 'relevancies' in concepts and hypotheses. Indeed it is presumptuous to assume that one begins to know

the relevant categories and hypotheses until the 'first days in the field', at least, are over. A substantive theory generated from the data must first be formulated, in order to see which of diverse formal theories are, perhaps, applicable for furthering additional substantive formulations (Glaser & Strauss 1967:33f.).

Indenfor grounded theory bygger forskeren teorier med afsæt i kodning af sit empiriske materiale. Kodning handler om at skille data ad, se hvad der karakteriserer fænomenerne, undersøge under hvilke betingelser de optræder, begrebsliggøre de adskilte fænomener, sammenligne for ligheder og forskelle og relatere de begreber, der vedrører de samme fænomener, i kategorier og underkategorier, for herefter at sætte kategorierne, ofte benævnt *temaer*, sammen på nye måder (Strauss & Corbin 1990:57). Kathy Charmaz, der har videreført og udviklet Glaser og Strauss' oprindelige idéer i en konstruktivistisk retning (Charmaz 2014), beskriver den indledende åbne kodningsproces, hvor man går detaljeret til værks, som et heuristisk redskab, hvor viden søges gennem en systematisk bevægelse (Gibbs 2013), og senere i processen skabes der forbindelser mellem de kategorier, der er udledt på baggrund af kodningen (Strauss & Corbin 1990:97). På den baggrund bygges "grounded theories" - dvs. teorier der er funderet i og udspringer af den kvalitative data.

### *Mellem analyse og teori*

Over tid opstod der behov for at undersøge og finde forklaringer på bestemte fænomener og sammenhænge i det empiriske materiale. Behovet viste sig dels under tilstedeværelsen i felten og dels ved udskrivning af interviews og videoptagelser og induktive præliminære analyser, som skete på det empiriske materiales egne præmisser. Dvs. ud fra deltagernes måde at interagere og beskrive oplevelsen af interaktionerne med hinanden på. De forståelser, jeg oplevede, materialet kaldte på, ledte til inddragelse af fem teorier, jeg ikke kendte til fra projektets begyndelse (på nær et begrænset kendskab til neuro- og udviklingspsykologien). Lad mig kort skitsere de primære undringer, der ledte til valget af afhandlingens teorikompleks, som jeg fandt leverede meningsfulde og brugbare forklaringer på centrale fænomener i det empiriske materiale.

Selvom elevernes respons på lærernes interaktionelle adfærd var af meget forskellig karakter, oplevede jeg i mine observationer en systematik i sammenhænge mellem bestemte typer lærer-adfærd og elevernes respons og beskrivelser af, hvordan de oplevede adfærden. Det viste sig, at den psykologiske teori *selvbestemmelsesteorien*, udviklet af professor i psykologi Edward Deci og professor i psykologi, psykiatri og uddannelse Richard Ryan, på baggrund af mere end 30 års empirisk forskning havde beskrevet sådanne sammenhænge mellem det lærere gør, og sådan som det opleves af eleverne.

I interviewene af de 50 elever, slog det mig først og fremmest, hvor vidtrækkende betydningen af interaktionerne med deres lærer var. Interaktionerne vedrørte langt mere end et sagsforhold, men var af eksistentiel karakter. Det var rørende, hvordan der som en grundklang i alle børnenes ord lå et ønske om at opleve at have en betydning for og blive draget omsorg for af deres lærer. Professor i uddannelse af børn og tidligere lærer og skoleleder Nel Noddings har med sin *omsorgsetik*

udarbejdet et solidt fundament til at forstå den eksistentielle dimension af undervisningen, som børnene viste sig at være dybt optagede af.

Jeg behøvede et vokabular, der med præcise betegnelser kunne beskrive de interaktioner, der så ud til at indvirke enten positivt eller negativt på lærer-elev-relationen. Et vokabular der også kunne afdække emotionelle aspekter af interaktionel adfærd og eksempelvis beskrive, hvad der var på færde, når lærere eller elever lod til at handle i affekt. *Neuro- og udviklingspsykologien* leverede brugbar forskning ift. det behov. Her er hovedvægten lagt på professor i psykologi og psykiatri Daniel Stern, professor i neuropsykolog Antonio Damasio og psykolog Susan Harts syntetisering af bl.a. neurovidenskaben og udviklingspsykologien.

Eleverne var både i interviews og i undervisningen meget optaget af, hvordan de bedst lærte, og mange talte om undervisningens tempo. Samtidig kunne jeg i mine observationer indimellem blive kropsligt ramt af rytmiske fornemmelser eller modsat, fragmenterede forløb uden sammenhæng. Teorien *Kommunikativ musikalitet* med professor i børnepsykologi Colwyn Trevarthen og psykolog og dr. i musik Stephen Malloch i spidsen adresserede disse forhold.

Endelig var der i interviews af lærerne og i undervisningen markant forskel på, om lærerne generelt lød til at opfatte elevernes adfærd som meningsfuld eller ej, hvordan de reagerede på adfærden, om de bestræbte sig på at forstå baggrunden for børnenes adfærd, og hvordan de forholdt sig til deres egen betydning for børnenes adfærd. *Mentaliseringsteorien*, primært udviklet af professor i psykoanalyse Peter Fonagy og videreudviklet og formidlet herhjemme af lektor Christina Fogtmann, bidrog til forståelser af lærernes forskelligartede indstillinger til børnene og sig selv.

Feltarbejdet og de præliminære analyser viste som nævnt, at der i mange tilfælde er langt mere på færde i interaktionerne mellem lærer og elever end undervisningens faglige indhold, da interaktionerne påvirker, hvordan parterne er til stede i verden og forholder sig til sig selv og omverden. Materialet kaldte derfor på analyser, der rakte udover en klassisk didaktisk analyse af interaktionerne i klasseværelset som et forhold bestående af de to parter og så et fagligt indhold. De fem teorier vedrører alle et eksistentielt aspekt af menneskelig interaktion, og mit håb er, at anvendelsen af teorikomplekset på trods af, eller måske netop på grund af, divergerende begreber og videnskabshistoriske forankringer kan bidrage til nuanceret at beskrive både det eksistentielle aspekt af interaktionerne mellem lærer og elever og lærerens mulighed for at understøtte klassens læringsfællesskab og hver elevs alsidige udvikling.

Læseren ser, at den teoridannelse, projektet tilvejebringer, ikke alene er datadrevet og udsprunget af praksis. Den er sket i i spændingsfeltet mellem empiri, analyse og teori, hvor jeg efter det eksplorative møde med feltet, de induktive analyser, hvor materialet blev samlet i temaer, arbejdede abduktivt og efterhånden teoriinformeret og herefter bevægede jeg mig igen induktivt frem i analyserne, der nu fremstod både teoretisk funderet og empirisk begrundet henimod afhandlingens konklusioner.

Dele af denne bevægelse fremgår af den følgende redegørelse af kodningen af interviews og videooptagelser, og man kan diskutere, om grounded theory er den mest præcise betegnelse for hele

projektets analytiske proces. Det vil jeg mene, da der er sket modifikationer af Glaser og Strauss' oprindelige definition af metoden, sådan at det i dag er alment udbredt, at grounded theory ikke udelukkende er datadrevet (Mjøset 2009:54 f).

### *Kodning af interviews*

Alle udskrifter af lærer-og elev-interviews blev printet ud og læst igennem flere gange. Jeg kodede hver eneste udtalelse, der kunne relateres til lærerne og elevernes interaktioner med hinanden med enten en åben eller selektiv kode noteret i marginen. (Se *Bilag 9. Koder og kategorier*).

Teorikomplekset var ikke udarbejdet, da interviewguiden blev lavet, så de selektive koder var ikke valgt, før feltarbejdet fandt sted. De opstod i et samspil mellem teorikompleks og gennemgang af udskrifter, og er det, jeg – informeret af en specifik teoretisk viden – tolker, at en deltager udtrykker. De åbne koder er baseret på deltagernes egne udsagn, og dvs. at umiddelbart normativt formulerede koder som 'god lærer/dårlig lærer' ikke udspringer af min vurdering, men er baseret på deltagernes egne formuleringer. Disse koder blev efterhånden sorteret i kategorier, og i afsnittet *Analysestrategi* beskriver jeg, hvordan koderne og kategorierne blev brugt i den videre analyseproces.

### *Kodning af videooptagelser*

Jeg havde fra begyndelsen af gennemsynene af videooptagelserne besluttet at transskribere alle interaktioner, jeg i mine observationer havde oplevet som enten tydeligt positive eller negative. Hensigten var herefter at udvælge et antal nøglesituationer, som skulle analyseres dybere. Læseren ser hermed, at de præliminære analyser af videooptagelserne var af mere deduktiv karakter end arbejdet med interviewene.

Ved gennemsyn af optagelserne opdagede jeg imidlertid, at mange subtile og umiddelbart ikke iøjnefaldende interaktioner i undervisningen kunne have afgørende betydning for at begribe interaktionelle mønstre. Derfor måtte jeg mange gange i mine analyser transskribere sekvenser fra videooptagelserne, som jeg ved de første gennemsyn ikke havde betragtet som særligt relevante. Dvs. at både udvælgelsen og udførelsen af video-analyserne også i høj grad er empirisk drevet.

En anden vigtig erkendelse, der fandt sted under arbejdet med det empiriske materiale, var den værdifulde betydning af at have optagelser fra to kameraer. Naturligvis havde jeg været opmærksom på dette, siden jeg havde valgt et teknisk setup, der netop inkluderede to kameraer. De indledende gennemsyn af optagelserne blev imidlertid alligevel foretaget med den begrænset og nærmest naive opfattelse, at det i mange situationer var tilstrækkeligt at se optagelserne fra det kamera, der vendte mod læreren. Forestillingen var, at lærerens interaktionelle adfærd var primær ift. at give indblik i lærer-elev-relationen og lærerens relationskompetence. Men samspillet mellem den udviste relationskompetence og relationens kvalitet, dens udtryk, udfordringer og dens mulige virkninger er naturligvis ikke mulig at nærme sig en dyb forståelse af, med mindre man har et detaljeret blik på de parter, der indgår i relationen. Lærerens interaktionelle adfærd både påvirker og påvirkes af elevernes pga. interaktionens gensidighed. Centrale analytiske pointer har vist sig at være umulige at nå til, med



mindre jeg netop så begge optagelser.

Da størstedelen af videooptagelserne var transskriberede, anvendte jeg herefter de samme koder og kategorier som ved interviews.

### *Systematik*

Både interviews og videooptagelser blev lagt ind i softwareprogrammet *Transana*,<sup>51</sup> hvor også koderne og kategorierne blev oprettet. Herved kunne jeg gå systematisk til værks i mine analyser, da man via programmets søgefunktion kan få en samlet udskrift af alle udsagn, dvs. både fra interviews og videooptagelser, med de samme koder. Dette var meget værdifuldt ift. at sammenligne lærere og børns oplevelser og italesættelser af det samme emne. Den omfattende analyseproces ledte til det, jeg i hver case-analyse har benævnt *temaer*, og disse tematiske fokuseringer skitserer på baggrund af kodningerne centrale aspekter af hver lærers praksis. Da de analytiske pointer skulle opsummeres, bevægede jeg mig atter induktivt frem. Jeg vil vente med at redegøre for denne proces, til vi i kapitel 8 når dertil.

Man vil til de fleste forskningsprojekter kunne stille spørgsmålet, om valgte nedslag og analytiske pointer burde være nogle helt andre. Forhåbentlig fremstår mine valg velbegrundede, relevante og perspektivrige, og så kan jeg blot glæde mig til i fremtiden at behandle de interessante spor fra det empiriske materiale, som foreløbigt ligger parkeret på min computers harddisk. Det drejer sig først og fremmest om det materiale, der er knyttet til koden *Livet udenfor skolen* under kategorien *Børnenes verden*, og kategorien *Skældud*, som kun behandles perifært ift. materialets omfang. Førstnævnte fravælges, da forbindelsen til afhandlingens emne ikke er stærk nok, og sidstnævnte fravælges alene pga. kravene til afhandlingens omfang.

### **Analysestrategi**

Et af de mest udfordrende tidspunkter i forskningsprocessen var, da jeg skulle beslutte, hvordan analyserne skulle fremstilles i den endelige afhandlingstekst. For tænk, hvis jeg ikke ydede materialet retfærdighed - er det muligt at kondensere noget, der stemmer overens med alt det, man rent faktisk erfarede som deltagende observatør? Og først og fremmest; kan materialet fremstilles således, at deltagerne, der tillidsfuldt har ladet sig interviewe og observere i en længere periode og dermed tilladt en at komme tæt på sig - at deres handlemåder og ytringer rent faktisk fremstår meningsfulde? Analysens opsplittende natur dekontekstualiserer, og en sammenhæng, der begrundede deltagerens valg, kan let tone bort i fremstillingen, hvilket forstærkes af alle de nødvendige fravalg, jeg skulle træffe pga. materialets omfang.

Samtidig med jeg har bestræbt mig på at foretage analyserne, så de stemmer overens med virkeligheden, som den udspandt sig i de uger, jeg var til stede i hver lærers undervisning, så skal der ikke herske tvivl om, at analyserne skabes på baggrund af virkeligheden, som jeg erfarede den. Mange

---

<sup>51</sup> Woods & Fassnacht (2012).

nuancer går naturligvis tabt alene pga. analysernes fokus, der skal stemme overens med afhandlingens erkendelsesområde, lærerens relationskompetence, som den viser sig i interaktioner med elever og klasser. Jeg genskaber i analyserne en virkelighed, som den fremstod for mit sanseapparat, mens jeg var til stede blandt deltagerne, og når jeg så videooptagelserne af undervisningen. Jeg beskriver situationer, sådan som jeg oplevede dem, dvs. at jeg fx skriver ”siger læreren vredt”, hvis jeg registrerede, at den emotion, der kom til udtryk, var vrede. Dermed skulle der gerne opnås en transparens i analysernes progression, i og med det bliver for tydeligt for læseren, hvilken type registrering jeg konkluderer noget på baggrund af.

Jeg valgte den analysestrategi, der bedst muliggjorde, at analysens opsplittende tendens blev undgået. Observationer, optagelser og elev- og lærer-interviews blev flettet sammen og bygget op omkring hver af de fire lærere som fire arkimediske punkter i overensstemmelse med det casebaseret forskningsdesign. Til hver case gik jeg alt materialet igennem igen for at finde alt det, der knytter sig til denne lærer – interviews, små samtaler vi har haft undervejs, feltnoter og videooptagelser – ift. hendes virke som lærer.

Hver af de fire case-analyser er todelt. Første del viser på baggrund af interviews med lærerne og uformelle samtaler deres principper og overvejelser omkring centrale aspekter af jobbet som lærer med fokus på interaktionen med eleverne. Her giver jeg stemme til hver af de fire lærere og gør dem kendte for læseren. Løbende sammenfattes deres udtalelser, og jeg sammenstiller udtalelserne med elevernes beskrivelser af deres oplevelser af interaktionerne. Dvs. analysen her primært består i at identificere nogle mønstre, som forfølges i anden del af hver af case-analyserne, hvor der kortlægges både overensstemmelser og diskrepans mellem lærerens udtalelser i interviews og interaktionel adfærd i undervisningen.

Tilsammen har de fire empirisk begrundede og teoretisk funderede analyser til hensigt at levere svar på afhandlingens forskningsspørgsmål og på den måde forhåbentlig bidrage til en kvalificeret forståelse af lærerens relationskompetence, som den kommer til udtryk i interaktioner med eleverne. Lad mig uddybe, hvordan jeg har grebet hver case-analyse an.

### *Om første del af hver case-analyse – lærerens indstilling til centrale aspekter af sit virke*

På baggrund af de koder, jeg havde oprettet i Transana, voksede der tre kategorier frem, som har tjent som overskrifter i første del af hver case-analyse, nemlig *Indstillingen til undervisning*, *Indstillingen til elever* og *Indstillingen til lærerrollen*. Kategorierne er aspekter af lærerens virke, der er afgørende for, hvordan læreren relaterer til hver enkelt elev og klassen, og som alle interviews med lærerne berørte. De fleste formuleringer er lærernes egne, men ofte citeres læreren også direkte for at supplere eller nuancere mine gengivelser. Lærerens ord står imidlertid ikke alene, for idet de tre aspekter skal udsige noget om lærer-elev-*relationen*, vælger jeg indimellem at lade elevernes udsagn tone frem. Når der er skæringspunkter mellem situationer eller oplevelser, som både lærer og elever udtaler sig om, sammenholder jeg lærerens udsagn med elevernes udtalelser, som de er fremkommet gennem interviews og samtaler. Det greb vil både vise overensstemmende og modsætningsfyldte

udtalelser, hvoraf mange vil forfølges i anden del af hver analyse. Første del af hver case-analyse er alene empirisk drevet, og teorikomplekset inddrages ikke eksplicit her, da det primært handler om at give de fire lærere stemme og få indblik i hvilke principper, de underviser på baggrund af, og når det er muligt, at sammenholde dette med elevernes oplevelser af undervisningen.

### *Om anden del af hver case-analyse – lærerens praksis*

I anden del af analysen af hver case undersøger jeg lærerens praksis med fokus på, hvilke mønstre i lærer-elev-relationen lærerens interaktionelle adfærd skaber. Det undersøges, om der er kongruens eller diskrepans mellem lærerens udsagn i interviews og hendes aktuelle praksis, som den viser sig under feltarbejdet. Analysen indledes med en kort karakteristik af lærerens interaktionelle adfærd og undervisningens dramaturgi, dvs. dens generelle opbygning og udformning og følges af udskriften af en sekvens, der viser sig eksemplarisk for denne lærers praksis i de uger, jeg observerede undervisningen.<sup>52</sup> Analysen af hver lærers undervisning fokuseres dernæst omkring temaer, der rejste sig i materialet ved at vise sig gennemgående og centrale på baggrund af mine observationer i og feltnoter fra undervisningen, interviews med både lærere og elever samt gentagne gennemsyn af videooptagelserne.<sup>53</sup> I analysen af Sivs praksis er temaerne *Manglende takt* samt *Irettesættelser og skældud*; for Bente er det *Individ og fællesskab*, *Nærvær* samt *Ingen skældud*; for Anette er det *Tæt kontakt* samt *Fagligt engagement og kedsomhed*; og for Mette er temaerne *Negative forventninger og bebrejdelser* samt *Vilkårlighed*. Til hvert tema fokuser jeg på karakteristika ved og kvaliteten af lærerens interaktioner med både enkelt-elever og klassen som helhed. Der indgår udskrifter af både korte og længerevarende situationer i undervisningen, der knytter sig til det specifikke tema. Hermed bliver det muligt for læseren at danne sig egne forståelser af det empiriske materiale. Intet materiale er entydigt, og selvom jeg i den analytiske proces har forsøgt at forholde mig nuanceret og sensitiv ift. materialet, er de slutninger, jeg drager, naturligt ikke udiskutable sandheder. Bl.a. fordi de er foregået på baggrund af bestemte teoretiske forståelser. Til slut i hver case-analyse følger en opsummering centreret omkring centrale begreber fra hver af de fem teorier, og de er benævnt *Begrebsinformerende opsummeringer*.

### **”Thick descriptions”**

Den valgte forskningsmæssige fremfærd og fremstillingsform muliggør en kombination af empiriske nedslag og kontekstualisering, idet jeg primært foretager nedslagene på baggrund af situationer, der ikke er enkeltstående, men fremtræder eksemplariske, eller hvor jeg efterfølgende har talt med den ene eller begge parter om netop denne eller lignende situationer. Under feltarbejdet forfulgte jeg både lærer og elever med undrende spørgsmål om det, jeg havde observeret, og denne fremfærd lægger indimellem en implicit sti i materialet, der skulle gøre det muligt for læseren at se sammenhænge mellem deltagernes oplevelser, som de kommer til syne i interviews, med handlingerne i undervisningen. For at lade den konkrete situation, hvor en interaktion udspiller sig, fremstå så

<sup>52</sup> Ved analysen af én lærers praksis, Anettes, kan sekvensen ikke siges at være et karakteristisk eksempel på undervisningen generelt, men jeg redegør herfor, når vi når dertil.

<sup>53</sup> Dette uddybes inden de empiriske analyser i begyndelsen af kapitel 6.

levende for læseren som muligt, fremstilles alle deltagere med navne (som nævnt anonymiserede) og ikke blot positionerne 'lærer' eller 'elev'.

Der ligger i analyserne en bestræbelse på at efterleve Geertz' ideal om *thick descriptions* (1973). Begrebet anvendes særligt i antropologisk forskning, hvor både konteksten og deltagernes handlinger beskrives grundigt og dermed fremstår begrundede for udenforstående. Den forholdsvis omfattende afdækning er muliggjort pga. forskningsprocessens metodiske triangulering, hvor sammenhænge mellem og betydningen af deltagernes talte ord, gjorde handlinger, respektive selvforståelser og de observerede situationer er kommet til syne.

## Etiske refleksioner

Etiske refleksioner må være til stede i alle bevægelser i et forskningsprojekt om og med mennesker. Fra den første idé til den endelige formidling skal det sikres, at ingen deltagere krænkes. Lad mig i det følgende redegøre for, hvordan etiske refleksioner i mit projekt har været en "indre del af forskningsprocessen i alle dens stadier" (Brinkmann 2010:445). Ved de indledende samtaler med skoleleder og lærere blev projektets formål og min rolle som forsker forklaret og praktiske spørgsmål afklaret, og alle gav mundtligt informeret samtykke til at deltage i projektet. Herefter skrev jeg til alle forældre, der (på nær forældre til fem elever i 7.B) gav skriftligt informeret samtykke til, at deres barn måtte videofilmes i undervisningen og interviewes af mig, hvis han eller hun havde lyst.

Ingen deltagere frabad sig offentliggørelse af deres person. Tværtimod var der en bemærkelsesværdig åbenhed ift. at åbne døren til sin praksis. Bl.a. sagde Siv i et interview, hvor jeg igen fastslog, at alt ville blive anonymiseret, at det var hun slet ikke bekymret for, fordi:

"Min personlige holdning er, at det er den eneste måde man kan skabe en langt bedre uddannelse, når man gerne vil være lærer. Altså også på den anden side - at kunne stå frem med sit ansigt og sige 'prøv og hør, det er faktisk sådan min hverdag ser ud.' Jeg vil gerne blive set i den der situation, som alle spørger ind til. 'Hvad er det, der foregår?'. Jeg tænker også som forælder, må man da også være nysgerrig - altså, 'Hvad fa'en sker der i den halvanden time? Hvordan taler hun til mit barn? Og hvordan taler mit barn til hende? Eller til de andre'. Så jeg synes bare, det er spændende."

Jeg har imidlertid fundet det etisk korrekt at ændre alle navne på både skoler, lærere og elever.

Der er etiske problematikker forbundet med anvendelse af visuelle metoder, som bør lede til en særlig følsom behandling. Optagelserne af folks hverdagsliv giver adgang til en intim og personlig sfære, og interaktionel adfærd fastholdes og trækkes samtidig ud af en oprindelig situationsforankring (Vitger 2014). Jeg har bestræbt mig på, at samtykkeerklæringernes formuleringer imødekommer følsomheden.

Ved alle elev-interviews lovede jeg indledningsvist, at jeg ikke ville gå videre til nogen lærere med det, eleverne fortalte mig, men enkelte gange var jeg meget i tvivl om, hvad der var bedst at gøre. I nogle interviews betroede elever sig nemlig om bestemte læreres praksis af meget grov karakter (lærere der

ikke deltog i projektet, men var ansat på skolen), men jeg besluttede at fastholde den oprindelige beslutning, og opfordrede i stedet kraftigt eleverne til at sige det til deres klasselærer.

Spektret mellem at være helt tæt på sine deltageres sociale praksis, dernæst at forholde sig analytisk distanceret og endelig foretage det sårbare skridt at formidle syntesen af de to elementer, har jeg fundet udfordrende. Lærerne åbnede modigt og generøst døren til deres klasser op for mig, og både de og eleverne tog velvilligt imod mig, løftede sløret for det, der var vanskeligt både gennem deres nu blottede interaktioner og i deres betroelser, når vi talte sammen under få øjne. Når der fandt åbenlyse interaktionelle sammenbrud sted, når der fremstod en markant diskrepans mellem lærerens og elevens oplevelse af deres relation, når en lærer slet ikke var vidende om, hvor negativt hendes ord påvirkede en elev – når den slags negative lag i empiren blev synlige i det analytiske arbejde, hvordan skulle det så formidles?

Formidlingen behøver ikke korrespondere med virkeligheden i et en-til-en-forhold. Forskeren kan konstruere typefremstillinger (Tanggaard & Brinkmann 2010:506), der syntetiserer elementer fra det empiriske materiale og viser væsentlige dynamikker, men fuldstændig slører de konkrete deltagere. Foretog jeg et sådan greb, ville jeg sikre anonymitet ikke blot ift. omverden, men også for deltagerne selv og på den måde skåne dem for indsigter, der måske ville såre og forvirre. Dette syntes besnærende, særligt ift. de lærere, der havde meldt sig til projektet, fordi de ofte fandt samværet med eleverne vanskeligt.

Men jeg var bange for, at for meget ville gå tabt, hvis deltagerne blev fremsat som stereotyper. Der er så mange nuancer i det righoldige materiale, så mange tråde, som jeg i mine analyser har forsøgt at forfølge, afdække og forbinde, at jeg mener en typologisering ville forvrænge virkeligheden i for høj grad. Derfor risikerer jeg, at deltagerne måske bliver negativt berørt, hvis de læser afhandlingsteksten. Dette vil jeg imidlertid forsøge at råde bod på. Bodsøvelsen er knyttet til en ting, jeg undervejs har fortrudt: I min skriftlige henvendelse til lærerne på skolens intranet, var det formuleret, at lærere, der meldte sig, fordi hverdagen med eleverne ofte volder problemer, senere i mit ph.d.-forløb ville blive tilbudt et kompetencegivende forløb med redskaber til at øge deres professionelle relationskompetence. Både Siv og Mette var interesserede heri, men pga. tidsnød, blev det aldrig muligt for mig at realisere den oprindelige intention, og det må betragtes som et svigt, jeg er oprigtig ked af. Når ph.d.-forløbet er afsluttet, vil jeg vende tilbage til lærerne med tilbuddet og på den måde forhåbentlig bidrage til, at nye indsigter kan lede til afklaring og handlekraft i stedet for forvirring og magtesløshed.

## Kap. 5. Teorikomplekset

De fem centrale teorier, der inddrages i afhandlingens empiriske analyser, er kort blevet introduceret, men jeg vil i dette kapitel redegøre grundigt for hver af dem.

Lad mig starte med at beskrive noget af det, der er fælles for alle teoriene. Det ontologiske afsæt er at for at forstå, hvordan parterne i en interaktion påvirker hinanden, må begge parter betragtes som både handlende, følende, tænkende og villende væsener. Netop det blik glemmes ofte i diskussioner om, hvordan lærerne skal optimere børns læringsprocesser, og bl.a. derfor mener jeg, at teorikomplekset supplerer og nuancerer eksisterende forståelser af genstandsfeltet indenfor uddannelsesforskning.<sup>54</sup> Der ses en metateoretisk kohærens, idet det gennemgående betragtes, at muligheder og betingelser skabes både udefra og indefra, hvorved det, at vi er hinandens vilkår og det, at vi har indre dispositioner, bliver forenelige perspektiver. Indenfor alle teoriene betragtes barnet som et kompetent subjekt fra fødslen med medfødte unikke og almenmenneskelige dispositioner, der søger at være i et intersubjektivt felt med omverden. Samtidig understreges det, at menneskets fysiske, sociale og kulturelle miljø samt historiske omstændigheder påvirker i hvilken udstrækning, medfødte grundstemninger kommer til udtryk.

På baggrund af empirisk forskning og filosofisk fremanalyserede pointer bidrager de fem teorier til indblik i, hvilke betingelser der bidrager til, at børn og unge trives og udvikler sig og bliver i stand til at håndtere mødet med omverden konstruktivt. Teoriene bærer dermed i sig et normativt aspekt. Jeg er enig med Gerd Biesta, der hævder, at man ikke kan tale om uddannelse uden også at udtale sig normativt, og at det derfor er problematisk, hvis man *ikke* beskriver sit normative udgangspunkt, da ingen bedriver uddannelsesforskning fra et neutralt sted (2007).

Fra både forskningsmæssig og politisk side er der i dag en stærk optagethed af målstyring på baggrund af evidensbaseret forskning, men i mængden af tal forbigåes let det grundlæggende spørgsmål om, hvad målet med uddannelse antages at være. Herom skriver Biesta:

The problem is not only that the question of good education seems to have disappeared. I also believe that in many cases the question [...] has been replaced by other discourses. Such discourses often appear to be about the quality of education – think, for example, of discussions about the effectiveness of education [...] – but in fact never address the question of good education itself. They rather displace the normative question of good education with technical and managerial questions about the efficiency and effectiveness of processes, not what these processes are supposed to be for (Biesta 2010:1-2).

Et normativt aspekt fremstår i selvbestemmelsesteorien og omsorgsetikken eksplicit ift. uddannelsessystemet. Indenfor selvbestemmelsesteorien hævdes det, at uddannelse skal være katalysator for menneskelig selvbestemmelse, kompetence og fællesskab (Ryan & Niemiec 2009), og Noddings beskriver, at lærerens vigtigste opgave er at nære elevens etiske ideal, så han i videst muligt omfang kan møde omverden ud fra sin medfødte bestræbelse på at give og modtage omsorg. Neuro- og udviklingspsykologi, teorien om kommunikativ musikalitet og mentaliseringsteorien peger alle på,

---

<sup>54</sup> Teoriene er ikke alment anvendt i en dansk uddannelseskontekst, hvilket flere af dem er i udlandet. Jeg specificerer dette under præsentationen af hver enkelt teori.

hvordan den voksnes interaktionelle adfærd understøtter barnets sunde udvikling af sin medfødte evne til at indgå i positive samspil med omverden (primær intersubjektivitet) om verden (sekundær intersubjektivitet). Jeg deler teoriernes normative udgangspunkter.

Der anvendes forskellige begreber for nogle af de samme fænomener. Som udgangspunkt mener jeg, at de forskelligartede benævnelser – sammen med vidt forskellige fokuseringer – supplerer hinanden og nuancerer forståelsen af menneskelig interaktion, der for mig at se er så kompleks, at den aldrig vil kunne gribes fuldt ud af noget teoriapparat. Forskelle i terminologi og fokuseringer må nødvendigvis være til stede, idet teoriernes blik på fænomenet menneskelig interaktion udspringer af væsensforskellige videnskabshistoriske forankringer; selvbestemmelsesteorien af motivationsforskning, omsorgsetikken af pædagogisk filosofi, kommunikativ musikalitet af fænomenologien, mentaliseringsteorien af bl.a. psykoanalyse og neuropsykologi af neurologien og udviklingspsykologien. Jeg kan kritiseres for i et for lille omfang at beskæftige mig med teoriernes videnskabshistorie, men dette skyldes først og fremmest afhandlingens praktiske sigte.

Alle fem teorier beskæftiger sig med, hvordan vi mennesker overvinder dikotomien mellem selv og den anden – det vilkår at vi er sammen, samtidig med vi pga. vores fysiske form altid er adskilte – og alligevel kan opnå forståelse for hinanden. Malloch og Trevarthen lader dikotomien stå klart:

”How do we [...] share what is in each other's personal and coherent consciousness when all we may perceive is the touch, the sight, the hearing, the taste and smell of one another's bodies and their moving?” (2009:8).

Lad mig kort skitsere, hvordan teorierne forholder sig til det fundamentale dilemma, hvilket også vil tjene som eksempel på, hvordan forskellige begreber kan dække over det samme fænomen. Læseren er endnu ikke introduceret for de begreber, der nævnes, men det sker naturligvis ved redegørelsen af hver teori.

Noddings beskriver, at læreren, der handler omsorgsfuldt, befinder sig i en tilstand, hvor hun forsøger at begribe barnet og se virkeligheden fra barnets perspektiv for derigennem at dække dets behov.

Hun skriver:

When my caring is directed to living things, I must consider their natures, ways of life, needs, and desires. And, although I can never accomplish it entirely, I try to apprehend the reality of the other. This is the fundamental aspect of caring from the inside. When I look at and think about how I am when I care, I realize that there is invariably this displacement of interest from my own reality to the reality of the other (1984:14).

Mentaliseringsteorien understreger ligeledes, at selvom vi aldrig kan opnå fuld indsigt i en andens virkelighed, kan vi gennem *anden-mentalisering*, hvor objektet for mentaliseringen ikke er en selv, bestræbe os herpå og lykkes hermed i en vis udstrækning (Bateman & Fonagy 2012). Indenfor neuro- og udviklingspsykologien beskrives det, hvordan spejlneuroner og et resonansfelt med den andens nervesystem bidrager til, at man til en vis grad kan opleve, hvordan den anden har det, da nervecellers svingninger i én person aktiverer medsvingninger i en anden (Hart 2006a:324 ff). Malloch og Trevarthen forklarer med teorien om kommunikativ musikalitet, at vores samstemte musikalitet muliggør oplevelser af forbundethed (interconnectedness) (Malloch & Trevarthen 2009:7). Endeligt

understreger selvbestemmelsesteorien, at det er afgørende, at læreren forsøger at tage elevens perspektiv for at kunne understøtte hans selvbestemmelsesbehov og elevens respons vil indikere, om dette lykkes eller ej (Reeve & Halusic 2009).

I det følgende vil jeg beskrive hver af teorierne med fokus på bestemte forskningsresultater og begreber, jeg finder særligt knytter an til det empiriske materiale. Hermed lægges et nødvendigt fundament for at forstå de empiriske analyser i kapitel 6.

## Selvbestemmelsesteorien<sup>55</sup>

Selvbestemmelsesteorien har sit afsæt i motivationsteori, da Edward Deci i begyndelsen af 70'erne på baggrund af eksperimenter formulerede den tese, at hvis personer oplever en indskrænket autonomi, pga. at deres adfærd forsøges kontrolleret vha. ydre stimuli, så reduceres deres motivation for en given aktivitet (Deci & Ryan 1985). De oprindelige eksperimenter sammen med mange andre, ledte Deci og kollegaen Richard Ryan frem til den hypotese, at alle mennesker har et medfødt behov for autonomi eller selvbestemmelse<sup>56</sup> – et behov for at opleve, at vi ikke primært styres af noget udenfor os selv, men at vi så at sige sidder ved rattet i vores eget liv. I mere end 30 år har de to efterfølgende, sammen med andre forskere fra store dele af verden, undersøgt hypotesen igennem eksperimenter og feltforskning indenfor et bredt spektrum af områder som sundhed, organisation og arbejde, sport, miljø, psykoterapi og uddannelse<sup>57</sup>, og op gennem 80'erne udviklede selvbestemmelsesteorien sig til en bredere psykologisk teori, idet fokus primært er på menneskelig *oplevelse*.

Selvbestemmelsesteorien betragter mennesket som en aktiv, vækstororienteret organisme. Menneskers iboende interesse for at lære, dygtiggøre sig, være nysgerrige og engagere sig i aktiviteter, der interesserer dem, fører naturligt til vækst og udvikling, og individet behøver som udgangspunkt ikke at blive tilskyndet eller presset til at handle. Vi ser dette hos børn, der alle fra begyndelsen er aktive og udforsker verden.

Mennesket er ifølge teorien ikke udelukkende formbar og plastisk, men rummer en dyb indre struktur, og samtidig antages det, at en dialektisk relation mellem mennesker kan føre til stadigt forbedrede og forfinede indre processer og strukturer. I dialektikken ligger dette, at mennesker gensidigt skaber hinandens betingelser, fordi en persons initiativer og reaktioner vedvarende er knyttet til den andens. Sund psykologisk udvikling udvikler efterhånden personen henimod en mere hel

---

<sup>55</sup> Teorien hedder på amerikansk *Self Determination Theory*, og omend den ikke er så udbredt i dansk sammenhæng, oversættes den gerne med *selvbestemmelsesteorien*. Begrebet er ikke så mundret, men betydningsmæssigt er det passende. 'Selvbestemmelse' defineres i den danske ordbog som *frit valg af egen handlen og afgørelse uden indblanding udefra*.

<sup>56</sup> Dette er grunden til teoriens navn, nemlig at det menneskelige behov for *selvbestemmelse* var det første, som grundlæggerne blev opmærksomme på. Deci og Ryan bruger begreberne 'self-determination' og 'autonomy' i flæng. Jeg har valgt alene at bruge begrebet 'selvbestemmelse'.

<sup>57</sup> På hjemmesiden [www.selfdeterminationtheory.org](http://www.selfdeterminationtheory.org) er der hundredevis af artikler på baggrund af videnskabelige studier og meta-reviews. Herhjemme er de tre almenmenneskelige, psykologiske behov integreret i Jan Tønnesvangs selvspsykologi, der undervises i på Metropols læreruddannelse. Selvbestemmelsesteorien står centralt i lærebogen *Motivation for læring* (Skaalvik & Skaalvik 2015, i Dorte Ågårds ph.d. (2014) om gymnasielæreres relationskompetence er teorien anvendt, og den virker også som baggrund for Hanne Møller Andersens ph.d. (2007). Siden 2014 er der på Metropols læreruddannelse, igangsat flere forskningsprojekter med selvbestemmelsesteorien som teoretisk fundament.



samling af sine psykiske elementer, dvs. adfærdsmæssige, emotionelle og kognitive processer og strukturer (Deci & Ryan 2000). Hermed ser vi, at mennesket både antages at have indre tendenser og behov og at behøve støtte fra omverden for at fungere optimalt, og teoriens fokus er på, hvad der fremmer eller modvirker den menneskelige naturs blomstring.

Mennesket har en inklination til at skabe sammehæng og undgå fragmentering både indadtil og udadtil. I det indre ift. at integrere sine psykiske elementer til et integreret selv, en forenet selvopfattelse og i det ydre ved at integrere sig i større sociale strukturer og undgå adskillelse. Her anes et umiddelbart modsætningsforhold. For kan tendensen til at søge efter samhørighed med andre ikke være i konflikt med vores selvorganiserende tendens og trang til selvbestemmelse? Her skal man være opmærksom på, at selvbestemmelse betyder, at individet handler *i overensstemmelse* med sin selvforståelse. Det indebærer ikke en adskillelse eller uafhængighed i forhold til andre. Undersøgelser har dog vist, at forholdet mellem de to kræfter henimod selvbestemmelse og samhørighed kan være antagonistisk under negative omstændigheder (Deci & Ryan 2000:253).

### **Basale behov**

Som alle biologiske organismer behøver mennesket næringsstoffer. Grundet vores bevidsthed behøver vi ikke kun fysiologisk, men også psykisk næring for at fungere optimalt fysisk, psykologisk og socialt (Ryan 1995).

Menneskets positive, naturlige tilbøjeligheder udfolder sig kun fuldt ud, når der gives den nødvendige psykiske næring fra omgivelserne, eller i den udstrækning en person har tilstrækkelige indre ressourcer til at opsøge eller konstruere den nødvendige næring. Dvs. at mennesket har basale psykologiske behov, og behovene betragtes som medfødte og essentielle for en stadig psykologisk vækst, integritet og trivsel. Deci og Ryan har udspecificeret tre behov – behov for oplevelser af en vis grad af *selvbestemmelse*, *kompetence* og *samhørighed* (Deci & Ryan 2000:263). For at trives og være motiveret for de aktiviteter, man indgår i, har man med andre ord behov for imens at opleve en grad af fri vilje og personligt initiativ (selvbestemmelse), at fungere effektivt (kompetence) og at føle fællesskab med andre (samhørighed).

Udspecificeringen af de tre behov er ikke foregået a priori, men er udsprunget af arbejdet med store datamaterialer. I 1980 erkendte Deci og Ryan, at de ikke kunne nå til en meningsfuld fortolkning af forskningsresultater vedr. intrinsisk motivation<sup>58</sup> og internalisering<sup>59</sup> på baggrund af eksisterende motivationsteori, og det ledte frem til tesen om de tre basale behov. Specifikationen af yderligere behov udelukkes ikke, men nye behov vil kun tilføjes på baggrund af stærke teoretiske argumenter og empirisk understøttelse (Vansteenkiste et al. 2010:131).

Der er empirisk evidens for en mangfoldighed af positive effekter af behovsopfyldelsen; for helbredstilstanden og trivsel fra den tidlige barndom til voksenlivet (Ibid:140), men grundlæggende kan man sige, at når behovene opfyldes, fører det til intra- og interpersonel balance, højere intrinsisk

<sup>58</sup> Selvbestemmelsesteorien kalder det *intrinsisk motivation*, når mennesket frivilligt engagerer sig i noget.

<sup>59</sup> *Internalisere* handler om at indoptage ydre værdier og normer og gøre dem til sine egne.

motivation, ligesom evnen til selv-regulering fremmes (Deci et al. 1996:172). Vi er tilbøjelige til at stræbe efter de forhold og de relationer, der giver sådanne oplevelser og dermed understøtter tilfredsstillelsen af vores basale behov. Men når behovene er rimeligt tilfredsstillende, vil mennesker beskæftige sig med det, de finder interessant og vigtigt, for det er ikke behovstfredsstillelsen per se, vi stræber efter. Stræben efter behovstfredsstillelse er med andre ord en nødvendig, men ikke tilstrækkelig beskrivelse af den menneskelige natur og adfærd. Der er en erkendelse af menneskets kompleksitet, idet selvbestemmelsesteorien hævder, at menneskelig adfærd differentierer på baggrund af evner, værdier og relationer (Deci & Ryan 2000:230). Selvom behovene kan variere i styrke, antages de dog at udgøre en slags fælles arkitektur i alle mennesker, og de har en central betydning for alle menneskers overskud og mentale sundhed (Ibid:247,252).

Selvbestemmelsesteorien underkender ikke betydningen af fysiologiske behov, men fokus er på de psykologiske behov, der betragtes som primære i udforskningen og forståelsen af læring, relationer og administrationen af menneskers fysiske og sociale miljø<sup>60</sup> (Ryan & Niemiec 2009:268).

Ifølge selvbestemmelsesteorien vil viden, vaner, værdier og forordninger fra omgivelserne kun internaliseres i individet, hvis de er kompatible med de tre basale behov. Heraf følger, at kulturelle normer som fx 'drengene græder ikke' ikke integreres, men udførelsen af dem har i stedet skadelige konsekvenser for individets psykologiske vækst, integritet og trivsel (Deci & Ryan 2000:248 f).

Internaliseringen af de ydre normer sker ifølge selvbestemmelsesteorien vha. evnen til dels at finde mening i rationalet bag forordningen og dels til at gennemføre internaliseringen. Understøttelse af samhørighed og kompetence faciliterer internalisering, men for at normerne integreres fuldt ud, er understøttelse af behovet for selvbestemmelse også nødvendig. Dvs. at der skal være mulighed for, at individet kan forholde sig til og acceptere normerne (Ibid:238). De tre basale behov kan dermed betragtes som den faktor, der afgør, om omverdens krav og værdier integreres i personen ved at være forenelig med tendensen til udvikling og trivsel. (Ibid:262 f).

Når mennesket ikke får tilfredsstillende sine tre basale behov pga. omgivelser, der er overdrevent kontrollerende, overudfordrende eller afvisende, hindres organismens naturlige tilbøjelighed til selvorganisering og tilknytning til sociale strukturer. Menneskets mentale sundhed påvirkes negativt, ligesom vedholdenhed, engagement og præstationsevne. Manglende behovstfredsstillelse leder endvidere til fremmedgørelse og selvbeskyttende processer, som under de ugunstige betingelser tjener en funktion, men som på langt sigt er uhensigtsmæssige, da de vil mindske muligheden for at få de tre behov opfyldt (Ryan & Powelson 1991:53).

### ***Selvbestemmelse, kompetence og samhørighed i en uddannelseskontekst***

Der er forskningsbaserede indikatorer på, om elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed imødekommes i undervisningen, hvormed teorien rummer et operationelt aspekt, da den muliggør en vurdering af, hvorvidt interaktionen mellem lærer og elev hæmmer eller fremmer behovsunderstøttelsen. Kort kan man sige, at understøttelse af elevens behov for selvbestemmelse

---

60 Jeg finder dette syn mangelfuldt, netop hvis en udforskning vedrører læring, og jeg vender tilbage hertil i analyserne.

sker gennem valgmuligheder og meningsfulde rationaler, når muligheder indsnævres. Understøttelse af elevens behov for kompetence kræver, at en bestemt mængde af information og vejledning står til rådighed, og understøttelse af behovet for samhørighed indebærer opmærksomhed. Når læreren kender den enkelte elev godt, kan valgmulighederne, informationerne og opmærksomheden gives, så det opleves som ægte, nyttigt og omsorgsfuldt. Essensen af appliceringen af selvbestemmelsesteorien inden for uddannelsesforskning beskrives her, og teoriens normative aspekt fremstår tydeligt:

”Indeed, the thrust of SDT [Selv-Determination Theory] is to broaden the idea that schools are just about skills and contents for some future employment. Instead, in this view they are about developing capacities that include curiosity, interest, confidence, access to resources, and empowerment. When schools and educators embrace such a view, they can become liberators and help students become the critical thinkers they need to be in a changing world. In this regard, SDT is again aligned with those who understand that education can be a subjugating force in society, or a catalyst to human autonomy, competence, and community” (Ryan & Niemiec 2009:270).

Overordnet kan man se, at i klasser, hvor elevers tre basale behov understøttes, er det forbundet med større intrinsisk motivation<sup>61</sup>, fagligt engagement, selvværd, vedholdenhed, villighed til at engagere sig i mindre interessante opgaver, større værdsættelse af det, skolen tilbyder og bedre læringsresultater (Niemiec & Ryan 2009:134,140). Modsat kan kontrollerende og straffende, overudfordrende eller kaotiske samt afvisende læringsmiljøer, der ikke understøtter elevernes psykologiske behov resultere i indre konflikter, fremmedgørelse, apati, bekymring, depression, oprørskhed og kedsomhed. Alt sammen noget der vender elever væk fra læringsmuligheder (Deci & Ryan 2000:248 f).

Det er vigtigt at fremhæve, at da de tre behov er almenmenneskelige, så er det afgørende, at arbejdsmiljøet på skolen også understøtter lærerens behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed, da det er en central forudsætning for, at læreren trives og er motiveret for sit arbejde (Fernet et al. 2012; Pelletier & Sharp 2009; Skaalvik & Skaalvik 2011b).

I det følgende redegør jeg for væsentlige aspekter af de tre behov og uddyber dernæst, hvordan hvert behov bedst understøttes i en uddannelseskontekst, og hvad konsekvenserne har vist sig at være, hvis behovene imødekommes eller negligeres. Man ville formentlig kunne foreslå langt flere måder, hvorpå behovene kan tilgodeses eller overses, men det følgende er alene baseret på veldokumenterede resultater baseret på empirisk forskning.<sup>62</sup>

### Selvbestemmelse

Selv-bestemmelse eller auto-nomi refererer til organismens trang til selv-styring. Det indebærer det at regulere sig selv og styre hvilke handlinger, man indleder og i hvilken retning, de skal gå, så de er i overensstemmelse med ens selvopfattelse. Indenfor selvbestemmelsesteorien vedrører selvbestemmelse som nævnt ikke uafhængighed og individualisme, men oplevelsen af integration og frihed som et essentielt aspekt af menneskelivet (Deci & Ryan 2000:231). Fællesskaber fungerer

61 Intrinsisk motivation fører generelt til viden, der huskes længe, hvor ydre motivation leder til kortvarig viden (Murayama et al. 2010).

62 I afhandlingens empiriske analyser vil jeg supplere mange af de følgende forskningsresultater med konkrete eksempler, der levendegør de nøgterne resultater. Behovet herfor fremgår af konklusionen i Furrer & Skinner 2003:158 ”Future studies, which include indicators of the quality of actual social interactions, as well as multiple measurement points, might begin to capture some of these motivational dynamics more fully.”

bedst, når folk frivilligt engagerer sig, men selvbestemmelse vil ikke sige anarki uden regler. Oplevelsen af selvbestemmelse forudsætter blot, at reglerne og kravene er meningsfulde og ikke arbitrære.<sup>63</sup> Jeg kan fx godt opleve selvbestemmelse, når jeg i lufthavnens security bliver beordret til at tage mit bælte og mine sko af. I og med jeg kan se rationalet bag kravet, vil jeg ikke føle min selvbestemmelse krænket.<sup>64</sup> Vægten lægges på individets *oplevelse*. Dvs. at for en handling kan betragtes som selvbestemt, skal individet have en oplevelse af helljertet at være bag det, der gøres og udføre aktiviteten med fuld tilslutning. (Deci et al. 1996:165). Ifølge Deci og Ryan vedrører oplevelsen af selvbestemmelse også dette at være *værdsat* som den, man *er* – at ens væren i verden accepteres og respekteres.<sup>65</sup>

### Selvbestemmelses-støttende undervisning

Undersøgelser tyder på, at selvbestemmelses-støttende læringskontekster har en lang række positive effekter for eleverne på mange planer. Der er igennem feltstudier og eksperimenter målt øget:<sup>66</sup> Begrebslig indlæring, kreativitet, internalisering af eksterne værdier, oplevet kompetence, trivsel og selvværd, interesse, motivation, indsats, ønske om udfordringer, faglige resultater og højere karakterer, funktion af spejlneuronerne,<sup>67</sup> positive emotioner, tryghed, sandsynlighed for uddannelsesmæssig fastholdelse samt selv-regulering.

Det er også blevet undersøgt, hvilken lærer-adfærd der virker selvbestemmelses-støttende.<sup>68</sup> Det drejer sig om, at læreren er lydhør, støttende, giver valgmuligheder og meningsfulde rationaler, når muligheder indsnævres samt begrundes sine krav. Læreren lever sig ind i elevernes perspektiv ved bl.a. at spørge til elevernes input og anerkende deres følelser omkring kedelige opgaver og bruger en eventuel negativ emotionalitet som brugbar information. Læreren gennemfører formative evalueringer<sup>69</sup> og stiller reflekterende spørgsmål over egen praksis set fra elevernes perspektiver. Læreren minimerer brugen af kontrollerende sprogbrug og fx straf, trusler, kritik, der fremkalder skyldfølelse og skam (Reeve & Halusic 2009; Deci et al. 1996; Koestner et al. 1984).

Lærere skal hver dag præsentere regler, lektier og fagligt stof, som mange elever slet ikke har nogen intrinsisk motivation for at engagere sig i. Lærerne må derfor bruge eksterne tilskyndelser, samtidig med de skal forsøge at fremme integration af forskrifterne og undervisningsindholdet. Det sker bedst, når elevernes selvbestemmelse samtidig understøttes, og der fokuseres på elevens personlige vinding (Brophy 2008). Eleven skal opleve det formålstjenligt at investere sin tid og energi i det, læreren

---

63 Det er interessant, at behovet for selvbestemmelse også påvises fra en helt anden videnskabelig tradition, nemlig den neurovidenskabelige, idet det kan ses i venstre hemsfære af præfrontal cortex, at der søges mening og sammenhænge i vores bevidste erfaringer (Hart 2006a:230).

64 Deci og Ryan's oplæg på *5th international conference on Self-Determination Theory*, juni 2013.

65 Ibid.

66 Bl.a. af Reeve et al. 2004; Ryan & Brown 2005; Ryan & Deci 2000; Koestner et al. 1984; Deci et al., 1981; Ryan & Grolnick 1986; Deci et al. 1996; Pelletier & Sharp 2009:174; Sarrazin et al. 2006.

67 Spejlneuroner er nerveceller i hjernen, der kan styre handlinger og følelser i os. De bliver også aktive, når vi iagttager handlingerne og følelserne hos andre personer. Dvs. vi får, ved at være sammen med andre, oplevelser af at have det på samme måde som dem. Spejlneuronerne betragtes derfor som en central årsag til, at vi udvikler empati (Gallese et al. 2011; Pedersen & Diedrichsen 2011).

68 Bl.a. af Reeve & Halusic 2009; Deci, Ryan & Williams 1996; Koestner et al. 1984, Assor et al. 2005.

69 Formative evalueringer er fremadrettede i modsætning til summative evalueringer, der vedrører, om et afsluttet arbejde lever op til bestemte krav.

præsenterer, for at det sker frivilligt og dermed med langt større læringsudbytte.

Målet med den selvbestemmelses-støttende undervisning er at nære og udvikle de indre motiverende ressourcer, der allerede er i eleven. Når det lykkes, betragter eleverne deltagelsen i undervisningen som en mulighed for at erfare og nå til dybere indsigt i personlige relevante interesser og mål. Det kræver ikke nødvendigvis en undervisning, der er tilpasset hver enkelt elev. Mange motiverende ressourcer er universelle (fx psykologiske behov og nysgerrighed) og kan imødekommes af læreren for klassen som helhed (Reeve & Halusic 2009:146 f).

### Hvordan modarbejdes elevens oplevelse af selvbestemmelse, og hvilken effekt har det?

Elevers oplevelse af selvbestemmelse hæmmes, når læreren forsøger at kontrollere elevernes tanker, følelser og handlinger vha. åbenlys pressende strategier som fx et kontrollerende sprog (Koestner et al. 1984), straffe eller mere skjulte måder som fx betingede hensyn (Assor et al. 2004) og fremkaldelse af skyldfølelse og skam (Vansteenkiste et al. 2005). Kontrollerende lærere leder eleverne til at give rigtige svar, motiverer gennem pres, som fx trusler og kritik, og tillader ikke elever at arbejde i deres eget tempo eller med opfattelser, der divergerer med lærerens egne (Pelletier og Sharp 2009:176). Man kan også formulere det sådan, at læreres interaktionelle adfærd, der hæmmer elevers behov for selvbestemmelse, er med til at krænke elevernes personlige integritet.

Kontrollerende lærerpraksisser, hvor elevens foretrukne tempo forstyrres, hvor der ofte gives direktiver, og hvor der ikke tillades særligt meget åben, kritisk diskussion i klassen, virker måske ikke særligt ekstremt eller skadeligt, fordi det ikke involverer fysisk vold eller tydelige krænkelser. Men forskning har vist, at meget kontrollerende læreradfærd har en betydningsfuld negativ effekt på elever i form af manglende motivation, som er forbundet med dårligere faglige resultater, følelser af vrede og ængstelse. Trusler mod selvet fremkalder vrede eller ængstelse afhængigt af, om truslen er en uretfærdigt angreb, som forstyrrer ens forsøg på at opnå et bestemt mål eller om truslen er overhængende, men svær at forudse og opleves som havende negative, men mere diffuse, personlige implikationer (Assor et al. 2005:408 f). En større undersøgelse på amerikanske skoler viste, at elever, der netop var startet i skole, allerede efter 5 ugers skolegang med meget kontrollerende lærere, tænkte dårligere om sig selv og havde lavere selvværd, end da de startede, sammenlignet med elever, der havde lærere, som understøttede deres behov for selvbestemmelse.<sup>70</sup>

Når vi oplever selvbestemmelse, griner vi *med* andre, bl.a. fordi vores spejlneuroner fungerer bedre, og vi er mindre aggressive. Når vi ikke oplever selvbestemmelse, har vi en mere fjendtlig indstillet holdning til andre og morer os mere på andres bekostning. Jo mere tid du tilbringer med en kontrollerende person, jo mindre holder du af samværet, og jo dårligere får du det (Weinstein et al. 2011).

### Kompetence

Det menneskelige behov for at opleve sig som kompetent vedrører oplevelsen af at kunne håndtere

---

<sup>70</sup> Ryan's oplæg på konferencen *Self-concept, motivation and identity*, september 2013.

de udfordringer, man står overfor.<sup>71</sup> Det drejer sig ikke om evner eller dygtighed som absolutte størrelser, men mere om at opleve, at man slår til, og at udfordringerne ikke fuldstændigt overstiger ens forudsætninger. Oplever vi ikke os selv som kompetente i de sammenhænge, vi indgår i, daler vores motivation for de givne aktiviteter.

Når man har undersøgt behovet for at opleve sig som kompetent, kan man se en tilbøjelighed til at de udfordringer forfølges, som er lige over elevens nuværende niveau, da de både kan udvikle eleven og muliggøre en følelse af selvtilid og selvværd (Ryan & Powelson 1991:52 f).

### Kompetencestøttende undervisning

Når opgaverne i skolen er optimalt udfordrende, får elever oplagt tilgodeset behovet for kompetence. Selvbestemmelsesteoriens opfattelse af aktiviteter som 'optimalt udfordrende' er i overensstemmelse med Chikszentmihalyi's flow-teori, hvor en opgave ikke skal være for let, da den dermed vil lede til kedsomhed og ikke for svær, da den så fører til uro og tilbagetrækning (Deci & Ryan 2000:260). Er opgaven derimod optimalt udfordrende, vil individet opleve flow, hvormed der er fuld koncentration om opgaven og en oplevelse af mestring. Elevens behov for at opleve sig som kompetent og dermed bevare sin læringslyst sker bl.a. gennem struktur i undervisningen med opstilling af klare og realistiske mål, opgaver der er tilpasset elevens niveau, ros der fokuserer på indsats og udførsel i stedet for på evner eller sammenligninger med andre elever, og feedback der er informativ og ikke kontrollerende.<sup>72</sup> Struktur kan stilladsere elevens oplevelse af kompetence og er afgørende for en effektiv forfølgelse af den enkeltes mål. Det leder til, at elever udviser større indsats og vedholdenhed (Skinner & Belmont 1993:572,578). Ved man, hvor undervisningen er på vej hen, kan der skabes en trykthed, som er afgørende for, at elever er læringsparate,<sup>73</sup> særligt for de elever, der mangler forudsigelighed i deres liv udenfor skolen.

En struktureret undervisning med tydelig klasserumsstruktur med klare forventninger, retningslinier for elevernes adfærd og konstruktiv feedback understøtter elevernes behov for kompetence, men står dette i et modsætningsforhold til en selvbestemmelse-støttende undervisning? Måden, hvorpå elevernes behov for kompetence og selvbestemmelse tilfredsstilles, karambolerer ikke nødvendigvis. At understøtte elevernes behov for selvbestemmelse er nemlig ikke det samme som laissez-faire pædagogik uden retningslinier, hvor der gives ubegrænset frihed. Et sådan læringsrum ville være modsætningen til et velstruktureret miljø. Selvom retningslinier strukturerer og begrænser adfærd, så opleves de ikke nødvendigvis som kontrollerende og dermed hæmmende for selvbestemmelse-behovet. Det, der får strukturen til at opleves kontrollerende af eleverne, er *måden* grænser sættes på, og når elevernes perspektiver tilsyneladende tilsidesættes eller betragtes som ligegyldige, idet der fx

71 Behovet for kompetence er i høj grad sammenligneligt med Bandura's begreb om *self-efficacy* (Bandura 1989). Der er dog den væsentlige forskel, at selvbestemmelsesteorien postulerer, baseret på mange eksperimentelle forsøg, at tilfredsstillelsen af både kompetence- og selvbestemmelsebehovet er essentielt for at bevare en persons iboende motivation. (Deci et al. 1999). Dvs. at elever, der føler sig kompetente, men ikke autonome, ikke vil opretholde en iboende motivation for læring. Bandura betoner derimod ikke en funktionel betydning af selvbestemmelsen, men mener, at oplevelsen af at mestre et felt er tilstrækkelig til at bevare menneskers iboende motivation.

72 Deci og Ryan's oplæg på *5th international conference on Self-Determination Theory*, juni 2013.

73 Hart 2006c:131; Michael Wahl Andersens oplæg på konferencen *Hjernen og læring*, november 2014.



ikke gives nogen begrundelse, hvis elevernes handlemuligheder indskrænkes (Reeve & Halusic 2009:148).

Undervisning, der både støtter behovet for selvbestemmelse gennem bl.a. valgmuligheder og forståelse og for kompetence gennem struktur, er, udover at understøtte elevens faglige udvikling, centralt for en hensigtsmæssig socialisering. Selvbestemmelses-støtte vedrører hvilke normer, der introduceres og på hvilken måde, og kompetencestøtte handler om klarheden og tydeligheden af normerne. Understøttes de to behov, har det vist sig, at mennesker er tilbøjelige til frivilligt at følge og støtte de givne sociale normer, regler og forventninger og dermed internalisere dem (Deci et al. 1996:177).

### Hvordan modarbejdes elevens oplevelse af kompetence, og hvilken effekt har det?

Hvis elever ikke oplever at kunne forstå og mestre aktiviteterne i skolen, daler deres intrinsiske motivation for at engagere sig i aktiviteterne. For at undgå det kræver det som minimum, at de informationer, der er nødvendige, for at eleven kan løse en opgave, er til rådighed (Niemiec & Ryan 2009:139). Det er også af stor betydning, at lærerens tilbagemeldinger er af en bestemt karakter; negativ feedback med kritik, vurderinger eller givet på en kontrollerende måde har tendens til at fjerne oplevelsen af at være kompetent og vil dermed mindske den intrinsiske motivation (Deci et al. 1996:177).

### Samhørighed

Behovet for samhørighed (relatedness) viser sig i menneskers stræben efter kontakt med andre og efter at holde af og blive holdt af. Dvs. behovet vedrører de følelsesmæssige og personlige bånd imellem individer. Vi har ifølge selvbestemmelsesteorien en grundlæggende drift efter at skabe og bevare et vist antal af kontinuerlige, positive og betydningsfulde interpersonelle forhold (Deci & Ryan 2000:231)

Menneskers behov for samhørighed imødekommes gennem interpersonel støtte. Det sker, når vi møder lydhørhed, venlighed, lindrende respons på evt. lidelse, og sammen deltager i behagelige eller fornøjelige aktiviteter. Når behovet for samhørighed tilfredsstilles, fremmer det en fornemmelse af forbundethed, positive følelser og forståelse indenfor relationerne (Vansteenkiste et al. 2010:131 ff).

Det fremgår af forskning inden for selvbestemmelsesteorien, at oplevelsen af samhørighed også er baseret på en oplevelse af, at ens selvbestemmelse respekteres og støttes. Dvs. at samhørighed næres af den erfaring, at andre er åbne for og responderer på udtryk af den, man ér (Ryan & Powelson 1991:61).

Men behovet for samhørighed implicerer mere end kontakten mellem mennesker i sig selv, idet fællesskabet skal være af en sådan karakter, at kontakten understøtter alle de involveredes trivsel. Dvs. at behovet ikke dækkes, hvis nogen i fællesskabet oplever at mistrives (Ryan & Powelson 1991:52 f).

Når menneskers behov for samhørighed dækkes, har det mange positive virkninger, bl.a. for vores

empati, ydeevne og mængde af positive følelser (Vansteenkiste & Ryan 2013). Endvidere er det sådan, at børn, der oplever betydningsfulde andre som støttende på svære tidspunkter, er mere energiske, fleksible og har en mere konstruktiv adfærd (Sandler et al. 1989). Mennesker har desuden tendens til at internalisere og dermed acceptere værdier og handlemønstre fra dem, de føler samhørighed med, hvilket letter børn og unges socialisering (Deci & Ryan 2009).

#### Samhørighedsstøttende undervisning<sup>74</sup>

Elevens behov for samhørighed er i klasserummet tæt forbundet med oplevelsen af, at læreren virkelig kan lide, respekterer og værdsætter eleven. Elever, der oplever den form for samhørighed, er mere tilbøjelige til at kunne håndtere de vanskeligheder, der er forbundet med læring (Niemi & Ryan 2009), og de har en højere intrinsisk motivation ift. skolearbejdet og oplevelser af et tilfredsstillende skoleliv (Ryan et al. 1994).

Når eleven får dækket sit behov for samhørighed, ses ydermere øget oplevelse af selvbestemmelse, fagligt og følelsesmæssigt engagement, præstationsevne, humør og trivsel. Dvs. at børn og unges emotionelle oplevelse er meget central for deres udbytte af læringsaktiviteter. (Bl.a. Ryan et al. 1994; Wentzel 1997; Skinner & Belmont 1993; Furrer & Skinner 2003).

#### Hvordan modarbejdes elevens oplevelse af samhørighed, og hvilken effekt har det?

Det har en række negative konsekvenser for elever, der ikke oplever at få imødekommet behovet for samhørighed. Man kan se et lavere engagement og større fremmedgørelse ift. de faglige aktiviteter, og at følelser som kedsomhed, frustration, tristhed, vrede og nervøsitet forværres (Furrer & Skinner 2003;158).

Der har vist sig en gensidighed mellem elevs engagement og positiv lærer-adfærd – og modsat. Engagerede elever mødes med større engagement fra lærernes side og en mere selvbestemmelsesstøttende praksis, hvorimod der er en tendens til, at læreren ift. mere passive elever responderer med mindre omsorg og mere tvang og kontrol. Den forskellige behandling betyder, at børn, der har et højt engagement behandles på en måde, der sandsynligvis øger deres aktive deltagelse i klassen, mens lærernes respons ift. børn med et lavt engagement vil forværre deres oprindelige passivitet og tilbagetrækning fra læringsaktiviteter og dermed påvirke deres faglige udvikling negativt (Skinner & Belmont 1993:578). Endvidere forholder det sig således, at elever, der generelt oplever sig afvist af lærere, er mere tilbøjelige til at flytte sig væk fra internaliseringsprocessen og i stedet kun respondere på ydre hændelser og kontrol (Niemi & Ryan 2009:139). Dette er imidlertid ikke bæredygtige mønstre, for hvis ikke omverdens normer internaliseres og opretholdes af den intrinsiske motivation, stopper den hensigtsmæssige adfærd generelt, så snart kontrollen bortfalder.

Forskningsresultaterne tilsammen understreger betydningen af hurtigst muligt at bryde negative

---

<sup>74</sup> Læreren kan tilgodese elevernes behov for samhørighed dels gennem den relation, hun skaber med eleven og dels gennem de muligheder for at indgå i fællesskaber med andre elever, undervisningen skaber. I meget af forskningen omkring elevens behov for samhørighed ses imidlertid ikke en klar skelnen mellem lærerens egen relation til eleven og så det generelle læringsmiljø i klassen. Jeg vil skelne herimellem i de empiriske analyser.



mønstre i lærer-elev-relationen.

## Omsorgsetik

Noddings skrev i 1984 bogen *Caring*<sup>75</sup> om omsorgsfulde relationer, både i privatsfæren og i en uddannelseskontekst, og hun gav hun dermed nyt liv til en forestilling, der har været central i pædagogik i mange år (fx Rogers 1958; Combs 1964; Mayeroff 1971), men som efterfølgende er blevet til en vægtig retning indenfor uddannelsesteori i USA (fx Weinstein 1998, Agne 1999, Goldstein 2002).<sup>76</sup> Jeg vil i det følgende redegøre for de elementer af Noddings' både filosofiske og praktiske tilgang til undervisning, som jeg finder relevante ift. afhandlingens genstandsfelt.<sup>77</sup>

I Noddings' filosofi er *relationen* det ontologiske fundament, og den omsorgsfulde relation (*the caring relation*) det etiske fundament. For at begrunde sin filosofi bevæger hun sig systematisk og logisk frem i en analyse af menneskers måde at være i verden på for at præsentere et kohærent og oplysende fundament, men hun hævder hverken at bevise noget eller præsentere sikker viden eller sandhed.

At relationen er et ontologisk fundament betyder, at det menneskelige møde og den affektive respons betragtes som en grundlæggende kendsgerning ved menneskelig eksistens – relationen er ikke til at komme udenom. Samtidig er det at give og modtage omsorg et basalt kendetegn ved mennesket og dets fundamentale mål; vi stræber efter samhørighed – at være i omsorgsfulde relationer og være omsorgsfulde – og når det lykkes, følges erkendelsen af samhørighed af glæde, hvorved også giverens trivsel styrkes, hvilket igen forstærker den omsorgsfulde bestræbelse. Noddings undgår den naturalistiske fejlslutning, idet hun skriver:

Is this description of the universal desire to be cared for sufficient to ground an ethic? It would not be sufficient if we insisted on moving from a description of what *is* to a prescription of what *should be* by means of strict syllogistic logic. But human reasoning and rationality run broader and deeper than syllogistic reasoning. It is entirely reasonable to say that the caring response is fundamental in moral life because the desire to be cared for is universal (2002:148-149).

Behovet for omsorg har forskellige manifestationer, der veksler afhængigt af kulturer, tider og personer – fx fra det påtrængende behov hos spædbarnet til den voksnes ønske om at blive behandlet respektfuldt for at bevare sin værdighed. Men ethvert menneske håber på ethvert tidspunkt af sit liv på en eller anden form for positiv respons fra andre mennesker, ingen ønsker at blive skadet af andre eller frygte dem (2002:88,148), og omsorgsfulde relationer antages generelt for at være grundlæggende godt.

Vores stræben efter at give og modtage omsorg giver os et etisk ideal, og styrken af det afgør, hvordan vi møder omverden. Det etiske ideal udspringer af to grundstemninger i mennesker – den naturlige sympati, vi har for hinanden, og længslen efter at fastholde og fortsat opleve de omsorgsfulde

---

75 De følgende afsnit bygger på Noddings' fremstilling af omsorgsetikken i *Caring* (1984:1-104). Refereres der til andre sider i værket eller til andre af Noddings' værker noteres disse referencer.

76 Herhjemme har hendes filosofi vundet indpas i sygeplejerskeuddannelsen, men i en uddannelsesteoretisk sammenhæng vedr. skolen, nævnes hun kun i Søren Duponts *Pædagogik og lænomenologi* (2013).

77 Diskussionen af det maskuline og feminine spiller en vægtig rolle i Noddings' filosofiske analyser. Jeg vil imidlertid afgrænse mig herfra, da køn som nævnt ikke er et element, der inddrages i denne afhandling.

øjeblikke. Noddings understreger, at hendes omsorgsetik ikke rummer et urokkeligt princip, for når mennesker er bange, vrede eller hadske vil deres handlinger udføres på et grundlag, der ikke er etisk, idet de negative følelser her er stærkere end det etiske ideal.

Det menneskelige møde er ikke blot uomgængeligt, det har også en vidtgående betydning – ifølge Noddings er vi mennesker gensidigt afhængige i en grad, der gør, at interdependensen til dels afgør realiseringen af det etiske ideal; hvorvidt jeg handler i overensstemmelse med min relationelle stræben afhænger ikke kun af mig selv, men også af hvordan du behandler og responderer på mig. Her ses en parallel til filosofen K.E. Løgstrups ord i *Den etiske fordring*: ”Vi er hinandens verden og hinandens skæbne” (1991 [1956]:25).

Noddings' tilgang er deskriptiv og pragmatisk ved at undersøge, hvordan omsorgsgivende agerer og effekterne heraf, og på den baggrund hviler hendes filosofis normativitet, nemlig at det er af stor betydning, at vi hele tiden arbejder på at bevare og skabe de betingelser, der tillader omsorgen at blomstre.

### *Omsorgens parter*

Noddings betegner de to parter i relationen *omsorgsgiveren* (the one-caring) og *omsorgsmotageren* (the cared-for), og der er en reciprocitet i relationen, da den omsorg, der gives, kun kan fuldbyrdes i og med den anden. Omsorgsmotageren skal opleve at blive draget omsorg for, hvis relationen skal betegnes som omsorgsfuld. Omsorgen sættes eller bestemmes af begge parter. Modtagerens respons har betydning for giverens omsorgsmulighed – elever gør det sværere eller lettere for lærere at undervise omsorgsfuldt, ligesom fx patienter gør det sværere eller lettere for plejepersonalet at give en god behandling (2002:150).

Ved ethvert møde vil man enten være primært omsorgsgiver- eller modtager. Denne anskuelse er jeg uenig i, da jeg mener, at Noddings ser bort fra, at vi mennesker ofte mødes helt jævnbyrdige samlet om fx en fælles interesse, hvor der ikke er enten en, der er giver og en, der modtager. Der kan i relationer være tale om et gensidighedsprincip, som udelukkes, hvis man mener, at vi enten er i den ene eller den anden tilstand. Men når der er tale lærer-elev-relationen, som rummer en indbygget asymmetri, er det hensigtsmæssigt at tale om en omsorgsgiver- og en modtager.

Omsorgsetik indebærer både den gode vilje og den rette handling. En omsorgsfuld motivering hos giveren er nødvendig, men det er en hensigtsmæssig virkning på modtageren også, hvis der skal være tale om omsorg. Dvs. at omsorg ikke er en individuel dyd, men kræver en relation for at opstå.

Opfatter modtageren ikke giverens handlinger som omsorgsfulde, er omsorgen kun delvist aktualiseret. At du har en betydning for mig, og du også ønsker at have en betydning for nogen, er ikke ensbetydende med, at der bliver skabt en omsorgsfuld relation i mellem os, for vi kan gå galt af hinanden (2002:88). Man kan formulere det anderledes; at læreren vil det bedste for eleven er ikke ensbetydende med, at det er det bedste for eleven.<sup>78</sup> Selvom konsekvenserne af giverens handlinger er

---

<sup>78</sup> Dvs. at hvis vi vil vurdere, hvorvidt lærere handler omsorgsfuldt eller ej, behøver vi beskrive oplevelser af begge parter i relationen. Det er centralt at være opmærksom på ift. designs af fremtidige forskningsprojekter om lærer-elev-

betydningsfulde, lægges vægten primært på den bevidsthed, der går forud for handlingen. Her er det hensynet til den anden og ikke til en regel, der ifølge Noddings afgør, om handlingen kan betegnes som omsorgsfuld:

What we do depends not upon rules, or at least not wholly on rules – not upon a prior determination of what is fair or equitable – but upon a constellation of conditions that is viewed through both the eyes of the one-caring and the eyes of the cared-for. By and large we do not say with any conviction that a person cares if that person acts routinely according to some fixed rules (1984:13).

Ligeledes beskriver van Manen, at læreren må åbne sig for barnet ved at gøre sit yderste for at forstå, hvordan det er være *dette* barn i *denne* situation (van Manen 2002:9) Den professionelle har hele eksistensen af det udviklende barn på sinde, og at være sig barnets unikhed bevidst er afgørende for at indgå kvalificeret i interaktionen. Hvis det unikke glemmes, og læreren i stedet er optaget af prædefinerede kategorier som diagnoser, køn eller etnicitet, vil læreren i interaktionen med barnet være tilbøjelig til at trække på en forudindtaget specifik måde at møde barnet på, der ikke nødvendigvis bidrager til netop dette barns alsidige udvikling (Ibid:25). Den professionelle handling er altid situeret.

Lad os se Noddings beskrivelse, hvad omsorg egentlig vil sige:

When my caring is directed to living things, I must consider their natures, ways of life, needs, and desires. And, although I can never accomplish it entirely, I try to apprehend the reality of the other. This is the fundamental aspect of caring from the inside. When I look at and think about how I am when I care, I realize that there is invariably this displacement of interest from my own reality to the reality of the other. [...] Kierkegaard has said that we apprehend another's reality as possibility. To be touched, to have aroused in me something that will disturb my own ethical reality, I must see the other's reality as a possibility for my own. [...] As Kierkegaard puts it: "Ethically speaking there is nothing so conducive to sound sleep as admiration of another person's ethical reality. And again ethically speaking, if there is anything that can stir and rouse a man, it is a possibility ideally requiring itself of a human being." But I am suggesting that we do not see only the direct possibilities for becoming better than we are when we struggle toward the reality of the other. We also have aroused in us the feeling, "I must do something." When we see the other's reality as a possibility for us we must act to eliminate the intolerable, to reduce the pain, to fill the need, to actualize the dream. When I am in this sort of relationship with another, when the other's reality becomes a real possibility for me, I care (1984:14).

At drage omsorg betyder, at min bevidsthed er rettet mod den anden, hvilket muliggør en oprigtig respons på den andens behov og virkelighed udfra min perception heraf. Omsorgsfulde handlinger tager udgangspunkt i den andens virkelighed og handler om den anden og ikke om en selv. Når vi virkelig ser den anden, skabes der en forbindelse imellem os, og vi mærker ikke blot muligheden for at opfylde vores etiske ideal, men der vækkes også den følelse, der kan lede til, at vi handler til gavn for den anden. Det er denne følelse, omsorgsfulde handlinger udspringer af og ikke nogle faste regler. Vi ser igen en stærk lighed med Løgstrup (1972), når han beskriver, at vi i nærværet med medmennesket udfolder de suveræne livsytringer, idet vi både gribes af fx medlidenhed og bestræber os på at leve op til det.

Essentielt i Noddings' omsorgsetik er en stadig interesse i den anden, forsøget på at percipere verden gennem hans blik på og bestræbelsen på at handle til gavn for ham. Selvom omsorg altid er karakteriseret ved en bevægelse væk fra sig selv, vil omsorgsfulde handlinger variere både i intensitet

---

relationer.

og art afhængigt af typen af relation og de situationelle betingelser.

Ved at drage omsorg for den anden, sætter du ham samtidig fri, idet det ikke handler om at fastholde ham i en relation til dig eller få ham til gøre præcis det, du finder bedst, men om at muliggøre hans finden sin vej i livet. Læreren accepterer eleven, som hun håber, at han vil acceptere sig selv, hvor det han rummer ses, forandringer overvejes og muligheder måske gribes. Hun bekræfter det bedste i eleven, og bekræftelsen hjælper ham til at realisere det, der styrker hans alsidige udvikling. Læreren viser eleven et opnåeligt billede af sig selv, der er bedre end det, der måske er udtrykt i hans givne handling. Beslutningen om at realisere bestemte muligheder er imidlertid kun op til eleven. Læreren engagement vedrører alene ham, så han aldrig oplever at stå alene, hvormed han styrkes.

Noddings skriver:

To confirm, I must see and receive the other – see clearly what he has actually done, and receive the feelings with which it was done. Out of what may be a mixture of feelings and motives, I choose the best to attribute to him. Thus, we are realistic; we do not hide from what-is-there. But we are also idealistic, in the important sense that our attention and educational efforts are always focused on the ethical ideal, on its nurturance and enhancement (1984:196).

Balancen er at se det største i hvert barn og være realistisk, så der ikke er tale om fornægtelse eller naivitet.

### *Et bredt omsorgsbegreb*

At læreren har elevens behov og virkelighed på sinde, handler aldrig alene om at danne gode lærer-elev-relationer, men leder til omsorgsfulde handlinger af både pædagogisk, faglig, og didaktisk karakter.<sup>79</sup> Noddings skriver: "To suppose, for example, that attention to affective needs necessarily implies less time for arithmetic is simply a mistake. Such tasks can be accomplished simultaneously." (Noddings 1986:498). Et bredt omsorgsbegreb, hvor det er centralt, at lærerens omsorg vedrører alle interaktionelle valg, og ikke isoleres til at handle om den personlige relation, beskrives også af andre uddannelsesforskere (Hargreaves & Tucker 1991; Weinstein 1998; Agne 1999; Aspelin 2010:69 ff). På baggrund af mange studier konkluderer Weinstein (1998), at nyuddannede lærere har for snævre opfattelser af omsorg. Omsorg handler for dem alene om varme og empati og står i modsætning til klasseledelse, som de forbinder med at være autoritær eller ligefrem ondskabsfuld! Hun skriver:

If teachers are primarily concerned about establishing warm, nurturing relationships with children, they may not recognize that caring can be enacted through teaching well. Moreover, they may not appreciate the link between caring and expectations and may be reluctant to exert the authority needed to create an orderly, productive environment for learning. [...] Prospective teachers need to understand the ways that positive interpersonal relationships and engaging, well-orchestrated lessons contribute to order. They also need to appreciate that caring can be enacted by teaching well and by creating safe, productive classrooms. If teachers are fearful of jeopardizing the quality of their interpersonal relationships with students, they may be reluctant to establish norms for behavior and to enforce expectations; ironically, this may lead to a classroom environment characterized by inappropriate behavior and disrespect – hardly an environment in which caring relationships can flourish (Weinstein 1998:155,162).

Læreren tager ansvaret for undervisningen på sig ved at skabe meningsfulde strukturer, så man ikke

---

<sup>79</sup> Noddings' omsorgsbegreb er helt oplagt forbundet med selvbestemmelsesteoriens beskrivelse af samhørighedsbehovet. Men i og med Noddings opererer med et bredt omsorgsbegreb, vil den omsorgsfulde lærer i lige så høj grad imødekomme elevernes behov for selvbestemmelse og kompetence som for samhørighed.

risikerer et klassemiljø præget af grænseoverskridende og respektløse handlinger (Weinstein 1998:155,162). Dette er ikke ensbetydende med at være autoritær, uvenlig eller striks. Her ses en overensstemmelse med den nyere forståelse af begrebet *klasseledelse* i en dansk kontekst, der ikke handler om disciplinering henimod ro og orden, men ”lærerens kompetence til at skabe en positiv, dialogisk og inkluderende klassekultur gennem lydhørhed og medinddragelse af eleverne” (Haxø & Secher Schmidt 2011:14).

### *Den omsorgsfulde relation*

At drage omsorg indebærer, at læreren er optaget af eleven og ikke sig selv. Når eleven fx besvarer et spørgsmål fra læreren, modtages ikke blot responsen, men eleven. Hans ord har en betydning, hvad enten de er korrekte eller ej, og forsigtigt søger læreren præcisering og uddybelse. Ikke i en søgen efter svaret, men efter elevens deltagelse og engagement. Han er altid langt vigtigere end emnet. Baggrunden for lærerens handlinger må både have at gøre med elevens behov og ønsker og med hans evt. problematiske situation. Noddings beskriver, at når læreren viser eleven omsorg, modtager hun ham åbent (*engrossment*), lader ikke egne opfattelser stå i vejen for det, han siger eller gør, og sætter ham derved i stand til at etablere en referenceramme, som hun kan inviteres ind i (1995:191). Som dialogen imellem de to folder sig ud, bygger de sammen videre på referencerammen ”but this is always a sensitive task that involves total receptivity, reflection, invitation, assessment, revision, and further exploration” (1995:191). Van Manen formulerer den samme pointe om vigtigheden af, at læreren indstiller sig på barnet og sætter ham i forgrunden: ”True pedagogy requires an attentive attunement of one's whole being to the child's experience of the world” (van Manen 2002:49).

Nogle elever er dog svære for nogle lærere at drage omsorg for, men læreren må sørge for, at eleven alligevel får opmærksomhed og støtte, da det er helt afgørende for elevens deltagelsesmuligheder og dermed det faglige, sociale og personlige udbytte af undervisningen. Noddings skriver:

I do not need to establish a deep, lasting, time-consuming personal relationship with every student. What I must do is to be totally and nonselectively present to the student – to each student – as he addresses me. The time interval may be brief but the encounter is total (1984:180).

Fibæk Laursen understreger på baggrund af sin klasserumsforskning, at omsorgsfuldhed ikke er identisk med et nært, personligt forhold til eleven, men om en professionel vilje til at forholde sig positivt ift. alle elever (2004).

Omsorgen kan styrkes gennem følelsen af forbindelse med eleven, ved at læreren bringer sig i en modtagende tilstand, der gør det muligt at fornemme eleven på et dybere plan. Det kan fx ske ved at lytte koncentreret til elevens fortælling om noget, hvorved begges øjne pludselig sammen ser det, han beskriver. Læreren mærker elevens oplevede angst, forlegenhed, skyldfølelse eller glæde og vil kunne betragte eleven i et nyt lys. I den receptive tilstand modtager man den anden uden at opgive sig selv, og den skabte forbindelse mellem parterne muliggør den omsorgsfulde handling. Modtageligheden bevarer og fremmer oplevelsen af samhørighed, og i lærer-elev-relationen vil det samtidig styrke elevens receptive evne. Noddings skriver bl.a. om denne modtagelighed:

When I care, when I receive the other [...] there is more than feeling; there is also a motivational shift. My motive energy flows toward the other and perhaps, although not necessarily, toward his ends. I do not relinquish myself; I cannot excuse myself for what I do. But I allow my motive energy to be shared; I put it at the service of the other (1984:33).

Noddings refererer Martin Buber (1984:63), der omtaler den relationelle proces, hvor den omsorgsgivende modtager barnet og ser hans verden gennem begges øjne, som *inklusion*.<sup>80</sup> Den omsorgsgivende accepterer barnets motiver og rækker ud mod hans hensigt, men kun så længe, hun ikke dermed må opgive sin egen etik. Den holdning hos læreren, der opfattes af eleven som omsorgsfuld, kommer ud af lærerens bestræbelser henimod inklusion, som accepterer, bekræfter, udfordrer ham og leder ham fremad fagligt og menneskeligt. Inklusionen er nødvendig, hvis lærerens undervisning skal lykkes. Det kræver dels, at læreren er omsorgsgiver og dels, at hun er kyndig indenfor sit fag. Er hun ikke tilstrækkelig kyndig, kan hun ikke give sin fulde opmærksomhed til eleverne, der har brug for at nærme sig fagets indhold og tilegne sig det på mange forskellige måder. I stedet vil hun forsøge at bevare en kontrol i undervisningen, for at tingene bliver gjort præcis på den måde, hun kender og føler sig tryk ved (1984:197 f, 1992:178). Det omtalte meta-review af Clearinghouse konkluderer ligeledes, at en høj faglighed sætter læreren i stand til at improvisere og ændre undervisningen (2008).

Den omsorg, læreren drager for eleven, afhænger af, om læreren er fuldt og helt nærværende. Men meget kalder på lærerens opmærksomhed, både i klasserummet, og også udenfor, og det kan hindre et nærvær. Den, der er fysisk til stede, men ikke er disponibel, fremstår som fraværende, værende et andet sted. Noddings citerer Gabriel Marcel:

When I am with someone who is indisposible, I am conscious of being with someone for whom I do not exist; I am thrown back on myself (1984:19).

Er læreren fraværende i kontakten, kan eleven ikke behandles som et individ, og det sker let i institutionelle sammenhænge. Fraværet giver eleven en oplevelse af ikke at have betydning for læreren, som efterlader eleven med en følelse af at stå alene uden samhørighed, selvom læreren er fysisk til stede.

Men hvordan indtages i konfliktfyldte situationer den position, der gavner barnet, fx hvor børnenes behov divergerer, hvis nogle er koncentreret om det faglige og behøver hjælp til deres opgaver, og andre behøver læreren nær sig for at falde til ro? I sådanne dilemmaer mener Noddings ikke, at vi kan hente hjælp i faste principper. Læreren må træde ind i konflikten med et idealbillede af sig selv som omsorgsfuld, da den naturlige tilskyndelse til at handle omsorgsfuldt ikke nødvendigvis er i spil, når man af forskellige grunde udfordres. Her må læreren i stedet sætte en reflekterende, overordnet menneskelighed, der kan træffe de beslutninger, som i et større perspektiv forhåbentlig er de bedste.

Det hævdes imidlertid, at den naturlige tilstand af medmenneskelighed ikke er tilstrækkelig til at skabe de omsorgsfulde relationer – det kræver hårdt arbejde at sætte sig udover vrede, frustrationer og skuffelser og konstant forsøge at gøre det, der er bedst for eleverne. Noddings kritiseres for at

---

80 Interessant perspektiv i disse tider, hvor inklusion i den grad er på dagsordenen.

overse den emotionelle indsats, som det kræver at skabe et omsorgsfuldt læringsmiljø (Isenbarger & Zembyla 2006:132).

Dette vil Noddings medgive, idet vi har set, at det etiske ideal ikke kun er betinget af vores naturlige tendenser til medmenneskelighed, men er afhængigt af vores følelser og af mødet med den anden. Og hun agiterer også kraftigt for, at skolen rummer de rammer, der bedst muliggør omsorg. Det er bestemt ikke alene op til den enkelte lærer, om omsorgsetikken realiseres eller ej, da det kalder på, at bestemte parametre er opfyldt – Noddings fremhæver bl.a. betydningen af mindre skoler, at lærere og elever følger hinanden i mindst tre år, at lærere underviser deres elever i mere end et fag, og at fastsatte krav om det, alle børn skal lære, ændres (1992:174 ff).

### *Det etiske ideal*

I det følgende citat ser vi, hvordan Noddings' ord om lærer-elev-relationen ikke er luftige abstraktioner, men praktisk orienterede. Hun beskriver nødvendigheden af omsorg ift. at understøtte udviklingen af elevens færdigheder:

The teacher works with the student. He becomes her apprentice and gradually assumes greater responsibility in the tasks they undertake. This working together produces both joy in the relation and increasing competence in the cared-for [...] The child wants to attain competence in his own world of experience. He needs the cooperative guidance of a fully caring adult to accomplish this. The one-caring as teacher, then, has two major tasks: to stretch the student's world by presenting an effective selection of that world with which she is in contact, and to work cooperatively with the student in his struggle toward competence in that world. But her task as one-caring has higher priority than either of these. First and foremost, she must nurture the student's ethical ideal (1984:177 f).

Læreren må udvide elevens virkelighed og bidrage til udviklingen af færdigheder, så han kan begå sig i den større virkelighed. Vi ser, at omsorgen understøtter elevens behov for kompetence og står derfor ikke i modsætning til en fælles, faglig fordybelse. Læreren kan simultant arbejde med elevens faglige og menneskelige udvikling gennem omsorgen, hvorved der kan skabes et arbejdsfællesskab, som handler om elevens vej mod at opnå færdigheder indenfor læseteknikker, at save, andengradsligninger osv. Det er vigtigt, kan være fornøjeligt og kontinuerligt styrke relationen, men for Noddings er der noget, der står højest ift. lærer-elev-relationens formål, nemlig at nære elevens etiske ideal. Vi husker, at det er styrken af det etiske ideal, der afgør, hvordan vi møder omverden, og at evne det i positiv forstand sætter Noddings højest. Dette er ikke idealisme uforeneligt med virkelighedens realiteter. Flere meta-reviews konkluderer, at det er sociale kompetencer, der afgør succesken indenfor både uddannelse og erhverv (for overblik over meta-reviewene se fx Garzía 2014; Kautz et al. 2014).

Noddings redegør for fire komponenter i den undervisning, der styrker elevens etiske ideal: rollemodeller, dialog, praksis og bekræftelse (1999:232 ff). At sørge for *rollemodeller* betyder, at elever ikke blot kræves at udvise omsorg og måske læser tekster herom, men at omsorgen demonstreres af læreren i undervisningen, ved at hun så at sige lever det etiske ideal. Det gode eksempel kan ikke sættes uden *dialog*, hvor læreren sammen med eleven konstruerer en fælles referenceramme, udvider hans verden og hele tiden holder sig åben for elevens virkelighed og derved



opnår større indsigt i den, hvilket letter bestræbelsen på at udøve omsorg. I dialoger må læreren også opmuntre eleven til at forholde sig personligt til det, han siger og gør, og lade ham forstå, at han bærer et personligt ansvar som subjekt. *Praksis* handler om muligheden for, at eleverne konkret kan udvikle deres etiske ideal, og det sker fx, når elever samarbejder eller bidrager til klasse- og skolefællesskabet og det større samfundsfællesskab på forskellig vis. Dog er det centralt, at lærerne taler med eleverne om vanskelighederne og glæderne ved dette, så ydre krav ikke opfyldes mekanisk. *Bekræftelse* appellerer til det bedste i andre, og forudsætter at læreren tillægger eleven de bedst mulige og dog realistiske motiver.<sup>81</sup>

### *Effekter af omsorg*

Helt afgørende er det, at læreren ser det bedste i eleven og erkender ham som et bidragende og frit subjekt. Når det blik generelt præger relationen, vil eleven mærke den voksnes erkendelse af hans selvbestemmelse og vokse under erkendelsens frigørende støtte. Lærere får eleven til at "gro" og "stråle" – Noddings skriver: "the cared-for 'grows' and 'glows' under the perceived attitude of the one-caring" (1984:67), og han oplever, at noget er blevet tilført ham. Det kræver, at læreren signalerer, at eleven er vigtigere end faget, hvilket blot kan være gennem et øjeblikks øjenkontakt.

I klasser, hvor læreren baserer sin undervisning på en omsorgsetik leder det til opmuntrende dialoger, sensitivitet ift. elevernes behov og interesser samt engagerende og meningsfulde materialer og aktiviteter (Rogers & Webb 1991). Flere studier har vist, at effekten heraf bl.a. er en atmosfære af tillid, som styrker elevernes selvværd og gør dem i stand til at tage risici (McDermott 1977; Charney 2002). Ydermere er det blevet dokumenteret, at elever ønsker at efterligne deres lærere, der nu virker som rollemodeller, at de i højere grad tror på lærerens ord om, hvad de kan opnå, og at de har en højere arbejdsmoral (Owens & Ennis 2005:405). Derudover ved man, at det også fører til stor professionel tilfredsstillelse hos lærerne (Nias 1989; Hargreaves 1994).

Noddings fremhæver i tråd hermed, at den omsorgsgivende i lige så høj grad vil opleve at modtage som at give. Når omsorgen strømmer fra menneskers naturlige impuls og ind i den tilstand af forbundethed med eleven, der allerede er etableret, er det det modsatte af byrdefuldt. Jo oftere man kan sætte sig i den naturlige tilstand, som omsorgen udspringer fra, jo færre konflikter vil læreren også opleve med eleverne (1984:52).

Der kommer en respons fra eleven, der viser, at omsorgen er givet og modtaget. Det kan være eksplicit i form af ord eller et blik, eller det kan være en glad og energisk fordybelse i det faglige – som netop har været lærerens hensigt med interaktionen.

Læreres omsorgsfuldhed kendetegner ikke få "bløde" personer, men kan betragtes som en central del af enhver lærers professionalisme, hvilket flere studier understreger. Lynn M. Owens og Catherine D. Ennis opsummerer forskning herom:

Master teachers' interactions with students are characterized first and foremost by their call to care

81 I Helle Bjergs ph.d. (2011) om tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen fra 1945-2000, fremgår det, at det generelt har stor betydning at have en lærer, der ser det gode i en.



(Agne, 1999). This statement summarizes the research findings of educators and scholars who are beginning to examine the qualitatively different and uniquely human essence of the expert teacher. [...] The practice of the teacher requires, at the very least, a connection to the needs of the common person (Welker, 1991). Agne (1992, p. 121) writes that "serving to empower others presupposes commitment and deep caring" [...] This facilitation [of the learning of others] occurs through the presentation of ideas in a setting that has been prepared by teachers to be the most conducive to each student's level, a setting that offers the most care (Agne, 1999) (Owens & Ennis 2005:418).

## Neuro- og udviklingspsykologi<sup>82</sup> og kommunikativ musikalitet<sup>83</sup>

Neuro- og udviklingspsykologien og teorien kommunikativ musikalitet har flere fælles kilder, og jeg introducerer derfor de to teorier samlet. Udviklingspsykologien og kommunikativ musikalitet er først og fremmest udviklet på baggrund af undersøgelser af mor-spædbarn-relationen, der naturligvis adskiller sig væsentligt fra lærer-elev-relationen, bl.a. fordi denne relation er professionel. Men relevansen af forskning om de tidlige relationer ift. projektets genstandsfelt understreges bl.a. i Cornelius-White's store metareview om uddannelsesforskning, hvor han konkluderer:

"Attachment theories (e.g. Bowlby, 1969, Stern, 1977) are influential on teacher-student relationship research and originate from the perspective on mother-child relationship. Attachment research emphasizes the long-lasting and personality-forming nature of relations. Secure and reciprocal attachments are important for students to engage in their relationships with teachers, peers and subject matter and develop healthy self-concepts and senses of well-being" (Cornelius-White 2007:115).

Pianta skriver ligeledes, at den viden, man har om, hvad der definerer kvaliteten af børns tilknytning, har hjulpet med at definere de centrale komponenter og mekanismer, der er nødvendige for at skabe børns positive relationer med lærere (Sabol & Pianta 2012:214), og andre studier har også peget på ligheder i de to former for relationer.<sup>84</sup>

Gennem årtiers empiriske studier af interaktionen mellem mødre og deres spædbørn udledte Trevarthen, at mennesket har en medfødt evne til at kommunikere med andre, kaldet *primær intersubjektivitet*, som er aktiv fra fødslen (Trevarthen & Malloch 2000; Malloch & Trevarthen 2009). Stern og Edward Tronick (1980) konkluderer ligeledes på baggrund af deres forskning et medfødt interpersonelt potentiale (Stern 1991,1994). Samme konklusion drages indenfor neuropsykologien. Det antages, at der i hjernens struktur og processer er iboende muligheder for at kunne etablere fællesskab med og opnå indsigt i andre mennesker (Hart 2006a:22 ff; Gallese et al. 2011).

Idéen om barnet som et kompetent subjekt fra fødslen, der søger at være i et intersubjektivt felt med en anden, kan lignes med behovet for samhørighed, som det er beskrevet i selvbestemmelsesteorien, Noddings' beskrivelse af to grundstemninger i mennesket - en naturlig sympati overfor andre og en længsel efter at oppebære omsorgsfulde øjeblikke - og hænger også naturligt sammen med mentaliseringsteorien, som i vid udstrækning er baseret på samme forskningstradition som neuro- og udviklingspsykologi.

82 Susan Hart har i sit forfatterskab koblet neurovidenskaben med herskende viden om emotioner og den biologisk-dynamiske udviklingspsykologi og benævnt koblingen neuroaffektiv udviklingspsykologi (Hart 2006a, b og c). Jeg inddrager i redegørelsen af relevant neuro- og udviklingspsykologisk forskning meget af den viden, hun har syntetiseret.

83 Dele af litteratur indenfor neuro- og udviklingspsykologien er integreret på Metropols læreruddannelse, fx Bowlby's tilknytningsteori, dele af Stern's forskning og artikler af Hart, men ikke teorien om kommunikativ musikalitet.

84 Goossens & Van Ijzendoorn 1990; Howes & Hamilton 1992; Kesner 2000; Riley 2011.

Umiddelbart efter fødslen formår babyer at organisere sig ift. omgivelserne ved fx at række ud, give respons og blive beroliget af kærtegn og vuggen. Nogle børn kan endda fra fødslen påbegynde, bevare og afslutte social kontakt med andre, bl.a. gennem blikkontakt. Trevarthen konkluderer, at følelser er den essentielle regulerende faktor i intersubjektiviteten (Trevarthen & Aitken 2001:18). Børns samhørighedsskabende evner som at imitere og bruge mimik og gestik er medfødt, men spædbarnets fulde kommunikative potentiale udfoldes kun, hvis omsorgspersonen giver hensigtsmæssig respons på barnets behov og signaler og udviser kærlighed (Hart 2006a:22 f,43). At opbygningen af vores personlighed afhænger af de interaktioner, vi har med vores sociale miljø, er igen i overensstemmelse med mentaliseringsteorien, selvbestemmelsesteoriens forskning i de grundlæggende psykologiske behov og Noddings' understregning af, at mødet med den anden i høj grad påvirker realiseringen af medfødte grundstemninger og dermed realiseringen af det etiske ideal.

Børns tilknytningsbehov er så stærkt, at selv når de omsorgssvigtes og udsættes for overgreb af deres tilknytningsperson, vil de stadig søge tilknytning hos den, de svigtes af (Stern 1991). Overgrebene er fra en 'evolutionær costbenefit-analyse' midlertidige sammenlignet med, at eksistensgrundlaget ville bortfalde, hvis tilknytningspersonen ikke var der til at sørge for beskyttelse og næring. Det betyder også, at børn i overvejende grad indoptager tilknytningspersonens adfærd og former sig derefter, hvis andet ikke er muligt (Hart 2006a:178 f). Indoptagelsen er meningsfuld ift. det dybe behov for at få dækket sin samhørighed i et fællesskab, hvor man anerkendes som værdifuld, men bliver problematisk, når barnet udviser en fx asocial adfærd i en skolekontekst.

Neurovidenskaben har tilvejebragt vigtig viden om hjernens plasticitet, og man ved i dag, at udviklingsmuligheder ikke er forbipasserede, når barnet når en bestemt alder. Biologiske processer er nært forbundet med samspilsprocesser (Deacon 2011), og hvorvidt et barn realiserer mange sider af sit væsen afhænger i høj grad af i hvilken udstrækning, barnets kontekst tilvejebringer de nødvendige ressourcer gennem en blanding af støtte og udfordring, og lærer-elev-relationen spiller her en helt central rolle. Lærere tilbringer ofte langt flere timer sammen med børnene end deres forældre i hverdagen, hvilket rummer mulighed for at hele emotionelle og kognitive vanskeligheder hos barnet, forårsaget af opvækstbetingelser med uhensigtsmæssig eller fravær af stimulering. Hart skriver:

I relationen skabes et unikt mønster af neurale kredsløb, og på den måde er hvert menneskes hjerne helt unik og skabt både igennem genesen og miljøet. Når barnet responderer på stimuli, aktiveres bestemte neuroner, der indgår i kredsløb med hinanden og danner neurale mønstre. Når dette mønster senere aktiveres, indgår det i en konstant forandringsproces, som ændrer og forstærker det oprindelige mønster. Når et neuralt kredsløb er etableret, vil det let kunne aktiveres igen af implicite (ubevidste) hukommelsesspor (Hart 2006a:51).

Da de neurale kredsløb udvikles konstant, kan enhver betydningsfuld relation – og dermed også lærer-elev-relationen – forandre hjernens organisering, hvilket jeg vender tilbage til.

### *Det fælles tredje*

Fra barnet er ca. 7 måneder gammelt, vil det indimellem lige så gerne rette opmærksomheden mod objekter og forsøge at gøre noget med dem, som det vil rette opmærksomheden mod mennesker og

kommunikere med dem. Ved 9-måneders-alderen fører det til en integration af en ny form for samarbejdende intersubjektivitet – en person-person-objekt-bevidsthed – hvor barnet sammen med en anden er optaget af et objekt. Dette kalder Trevarthen for *sekundær intersubjektivitet* (Trevarthen & Aitken 2001:5), som kan udtrykkes som en aktiv stræben efter at være fælles om begivenheder og objekter (Hart 2006a:21) Det stemmer overens med Fonagy's beskrivelse af intersubjektivitet som en delt opmærksomhed på den ydre realitet (Fonagy & Target 2007) og med selvbestemmelsesteoriens beskrivelse af vores medfødte motivation til at undersøge omverden.

Den gode relation har en frigørende effekt, der muliggør parternes fælles rettethed ud mod omverden og for så vidt væk fra hinanden i én forstand, men netop gensidigt beriget gennem fordybelsen i et fælles tredje.<sup>85</sup> Børn vil begribe verdens objekter, begivenheder og kulturelle koder gennem delte oplevelser og delt mening (Trevarthen & Aitken 2001:18), og Trevarthen understreger den sekundære intersubjektivitets betydning:

When subjects act collaboratively with joint and mutually aware interest in their common world of objects and places where they may act and plan actions together, they gain intersubjective understanding of common meanings. This is the “companionship” that leads to cultural learning of all kinds (Trevarthen & Aitken 2001:15).

Den sekundære intersubjektivitet med en fælles rettethed mod omverdens objekter og begivenheder er naturligvis central i denne afhandlings kontekst. Lærere og børn tilbringer tid sammen i skolen med det primære formål, at børnene skal gennemgå en alsidig udvikling. De to parter er ikke blot rettet mod hinanden, fordi det i sig selv er rart. De indgår ikke kun i et dyadisk forhold, idet relationen næsten altid vil være trianguleret, da der tilstræbes et fælles opmærksomhedsfokus på et objekt – et fælles tredje. Der er en sag, som relationen tjener som redskab til at opnå indsigt i.

Den sekundære intersubjektivitet er som udgangspunkt ikke en udfordring, når der er tale om meningsfyldte aktiviteter pga. børns undersøgende natur, der søger at begribe objekter. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil et menneske, hvis grundlæggende psykologiske behov er opfyldt, rette opmærksomheden ud mod det, der findes interessant og vigtigt, hvormed barnets fordybelse i et fælles tredje fordrer en grundlæggende tilfredsstillelse af både selvbestemmelse, kompetence og samhørighed.

Samhørighedsbehovets betydning for barnets motivation til at begribe omverden er nøje undersøgt af læge og psykoanalytiker John Bowlby, der grundlagde tilknytningsteorien, idet han gennem sine undersøgelser konkluderede, at børns udforskningstrang og nysgerrighed er stærkest, når de handler ud fra en sikker base, dvs. har et trygt tilknytningmønster. I modsætning hertil står det barn, der er utrygt, der – ligesom et sygt eller træt barn – har en enten omklamrende og tryghedssøgende adfærd eller forholder sig passiv og initiativløs. Trivsel er en betydningsfuld forudsætning for læringsprocesser, da det utrygge barn ikke let vil fatte interesse for nye ting (Bowlby 1999).

I skolen vedrører barnets samhørighedsbehov ikke kun relationen til læreren, og bl.a. har Stanek vist

---

85 I artiklen *Det fælles tredje. Om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde* (1996) beskriver filosofen Michael Husen ”det fælles tredje” som noget, der ligger udenfor den indbyrdes relation mellem de interagerende parter, som de kan være ægte fælles om.

(2011), at roen til børns deltagelse i skolens dagsorden skal findes i børnefællesskabet. Hun skelner mellem *undervisningsro* og *læringsro*, og et givent barns læringsro forudsætter, at han eller hun trives i børnefællesskabet, da han ellers vanskeligt retter opmærksomheden mod det faglige stof, men er optaget af bl.a. at søge samhørighed med andre børn (Stanek 2011:213 ff).

Barnets engagement i den eksterne verden forudsætter omsorgspersonens umiddelbare involvering, og sker det ikke, fastholdes barnet i sin egen verden (Hart 2006a:374). Her skabes selvsagt en stor udfordring i skolen, når læreren er alene med mange børn, idet børn uden et trygt tilknytningsmønster til nære omsorgspersoner behøver lærerens involvering for at kunne fatte interesse for fagenes indhold og engagere sig deri.

### *Afstemning*

Lad os se, hvad man har undersøgt, at der sker i mikrosamspillet, når en interaktion opleves som positiv. Stern er ophavsmand til begrebet *afstemning*, som er det begreb, jeg vil benytte og redegøre for i det følgende.<sup>86</sup> Afstemning finder sted, når der er overensstemmelse mellem personers indre følelsetilstande, som instrumenter der spiller i samklang, og det opleves som at være på bølgelængde med hinanden. Da fokus er på den følelseskvalitet, der ligger bag adfærden, kalder Stern det også for *affektiv afstemning* (Stern 2004). Gennem fornemmelser af den andens indre tilstand, mærkes afstemningen og det opleves som en følelse af at være forbundet (Hart 2006a:63 f). Kontakten forstærkes og vitaliseres gennem den delte oplevelse af sympati og rettethed mod hinanden.

Imitation spiller ift. afstemningen en central rolle (Trevarthen 1978; Stern 1991). Ved bl.a. at imitere et barns udtryk, så barnet kan genkende den emotionelle oplevelse, bekræftes barnet, og det muliggør en afstemning. Er imitationen identisk, kan den forstærke den emotionelle tilstand, barnet befinder sig i, og dermed også fx arousal. I stedet for en identisk imitation viser man ved at skifte modalitet, fx fra bevægelse til ord, at man ikke blot er et spejl, men forholder sig til den anden, samtidig med man deler en indre tilstand, hvilket kan hjælpe barnet selv-regulering (Stern 2010:41 f). Hvis læreren fx fornemmer et barns frustration over en opgave, der er for svær, kan hun spejle følelsen ved også at se frustreret ud eller sige 'øv'. Hermed mærker eleven, at hans følelse er genkendt, og der kan finde en afstemning sted, men samtidig knytter læreren til imitationen sin egen ro eller sin overbevisning om, at barnet godt kan løse opgaven. Afstemning indebærer altså ikke, at lærer og barn oplever det samme, men at de mødes et fælles sted, idet læreren træder ind i barnets verden, hvormed barnet oplever sig set og hørt, og herfra kan de sammen komme konstruktivt videre og fordybe sig i fagets indhold.

Smilet er utroligt effektivt ift. at skabe afstemning (Hart 2006a:44). Den venlige imødekommenhed, som smilet udtrykker, vil ofte virke selvforstærkende og frembringe gensidig glæde og måske latter. Latteren er en af de mest effektive måder, vi mennesker kan afstemme os med hinanden på,<sup>87</sup> og det er centralt for læreren at være opmærksom på dette efter en situation eller en hel lektion med en

<sup>86</sup> Trevarthen bruger begrebet *synkronisering* (Trevarthen 1989)

<sup>87</sup> Susan Harts oplæg på konferencen *ICDP og Langsommelighed*, maj 2013.

klasse, som har været udpræget negativ. Bølgelængden med eleverne kan genfindes, hvis man sammen kan grine af noget. Imødekommende og opmuntrende ord vil også have en afstemmende effekt. Det fremgår af flere af mine elev-interviews, hvilken stor betydning en lærers positive ytringer kan have, bl.a. for motivationen og den emotionelle tilstand. Lara i 5.B siger bl.a.: "Når læreren er glad og roser, så siger vi til os selv 'Vi har fået ros, vi er rigtig dygtige, så lad os vise at vi er dygtige i virkeligheden'. Så har man rigtig meget lyst til at lave videre." Natasja i 6.B siger: "Man bliver varm om hjertet", og Adam følger op: "Ja, varm og tryk".

Er der opbygget en relation med en vis grad af tryk, er berøring og blikkontakt centralt i afstemningen og kan styrke båndet mellem læreren og eleven. Rolig berøring fra et menneske, man synes om, kan sænke cortisolniveauet og dermed reducere stress samt udløse oxytocin.<sup>88</sup> Ofte vil en hånd på skulderen skabe den ro, irettesættende ord ikke kan. Blikkontakt fører gennem veje i hjernen ind i det autonome nervesystem, og kan i en relation præget af tillid og tryk aktivere den parasympatiske del og dermed virke beroligende, men omvendt sker der en sympatisk, og dermed frygtsom, aktivering i en relation, der ikke er tryk (Hart 2006a:323).

Ansigtets finmotorik spiller en central rolle i kommunikationen, bl.a. idet vi registrerer og efterligner ansigtsudtryk og følelser, vi ikke bevidst perciperer. Idet den mest magtfulde person i grupper med en asymmetrisk magtrelation som nævnt påvirker den emotionelle tilstand i gruppen mest (Dimberg et al. 2000; Rizzolatti & Sinigaglia 2008; Goleman 2014), viser det hvilket stort ansvar, læreren bærer for, hvordan stemningen i klasserummet er.

Bestemte områder i hjernen aktiveres dobbelt så meget, når der ses på et ansigt end på andre ting (Bower 2001). Betydningen af lærerens ansigtsudtryk beskrives af flere elever i det empiriske materiale.

Malek i 5.B fortæller om lærerens smil: "Når en lærer smiler, tænker man bare inde i sig selv 'Yes, jeg håber, det bliver en god dag'." Lara i 5.B, der bliver interviewet sammen med Althea, siger:

"Det er ligesom man kan sige, at vi kender Anette udenad. Vi kan se det på hendes ansigt, når hun skal skælde ud, og vi kan se det på hendes ansigt, når hun er glad, og hvornår hun er sur og sådan noget." Althea afbryder: "Og hvornår hun kan tåle lidt sjov." Lara fortsætter: "Hvornår hun kan tåle os, og hvornår hun er rigtig stolt overfor det, vi har gjort og sådan noget. Vi kan se det hele på Anette."

Deniz i 6.B siger om sin matematiklærer:

"Hvis han har skældt en anden ud, så gider jeg ikke spørge ham, indtil man kan se på ham, han er rolig. Så venter jeg, og når jeg kan se, han er rolig, så kan jeg godt spørge ham." Jeg spørger, hvordan man kan se det? "Ansigtstrykkene." Jeg spørger: "Så de behøves ikke sige, 'Jeg er ikke vred mere', man kan bare mærke det?" Deniz svarer: "Man kan bare mærke det i kroppen selv, og så ansigtstrykkene."

Den neurologiske forklaring på, at vi kan mærke, hvordan den anden har det, er de nerveceller, der

---

88 Hormonet oxytocin har bl.a. vist sig at øge menneskers tillid til hinanden (Kosfeld et al. 2005).

kaldes spejlneuroner, idet de, som tidligere beskrevet, aktiveres, når vi blot iagttager en andens emotioner og handlinger, og giver os tilsvarende oplevelser, selvom vi ikke selv agerer (Gallese et al. 2011; Pedersen & Diedrichsen 2011). Vha. spejlneuronerne får vi adgang til en umiddelbar forståelse af hinanden, og det er et centralt fund, at anspændelse og stress reducerer spejlneuronernes signalrate, hvorved lærerens sensitive registrering af elevens signaler daler (Hart 2007). Ved negativ aroused tilstande, fx vredesudbrud, sker der ikke nogen opfattelse i hjernestammen og det limbiske system af den anden, og afstemningen finder vanskeligt sted (Hart 2006a:63). For lærerens vedkommende vil det betyde en forringet sensitivitet og for barnet vil det gælde, at der ikke er modtagelighed for rationelle ord og krav om fx at sige undskyld. Modtagelighed for fornuft kræver aktivitet i hjernens frontallapper, men det er ikke muligt, når barnet regredierer og har brug for al sin opmærksomhed til at regulere sig selv. Er barnet meget ophidset eller helt handlingslammet befinder det sig i en tilstand reguleret af det autonome nervesystem, som er meget anstrengende, hvormed der lukkes af for ydre stimuli og interpersonel kommunikation (Hart 2006a:180) Barnet behøver fred for krav, og læreren kan understøtte selv-reguleringen gennem tydelige afstemmere og dermed udtrykt forståelse, som kan bane vej for en afstemning.

Man ved, at afstemningen sammen med lærerens engagerende facon fanger elevernes måske flagrende opmærksomhed, øger deres gåpåmod og hjælper med til at fastholde deres koncentration gennem en fælles motivation og opmærksomhed (Trevorthen 1989; Kraemer 1992). En høj grad af opmærksomhed øger indlysende læringudbyttet. Neurologisk skyldes det, at graden af opmærksomhed, hjernen har på en given stimulus, betinger hvor detaljeret informationen vil blive fastholdt (Medina 2008:77).

Når læreren afstemmer sig med barnet, virker det som en hånd, der rækkes ud og kan gribes. Præsenterer læreren blot faglige informationer, har børnene ikke nødvendigvis fået tag i hånden og kan derfor ikke altid følge læreren. Afstemningen kan siges at bygge den bro, som gør det muligt for det faglige indhold at flyde uhindret imellem lærer og elev. Effekten af afstemningen kan beskrives vha. det maorianske bebreb *ako*, der både betyder at undervise og at lære. Det er baseret på et princip om gensidighed og beskriver et undervisnings- og læringsforhold, hvor underviseren også lærer af eleven. Dette muliggøres af afstemningen, hvor læreren tager ansvar for at opbygge en samhørighed med eleverne, sådan at begge parter gensidigt kan lære hinanden noget (van Manen 2002:60).

### *Dynamiske øjeblikke*

Stern beskriver, hvordan der kan opstå *mødeøjeblikke*<sup>89</sup> både i samspillet mellem mor og barn og mellem terapeut og klient, når deres nervesystemer er gensidigt justeret (2004). Begge parter indgår i en fælles aktivitet, erfarer den samme oplevelse af at være afstemt og fuldt ud til stede lige nu med en høj grad af klarhed og føler sig forbundet (Hart 2006a:63). Mødeøjeblikkene har en vitaliserende effekt på begge parter og skaber åbning for, at der dannes positive forestillinger om fremtidige møder

---

<sup>89</sup> Begrebet er oprindeligt introduceret af Louis W. Sander (1995) (refereret fra Hart 2006a:38).

(Gotthold & Sorter 2006:106). Afstemningen, og dermed forbindelsen imellem to nervesystemer, indebærer en resonans, og hvis der sker en fuldstændig synkronisering af forbindelsen, fremkommer mødeøjeblikket, som opleves højere i intensitet og endnu mere vitaliserende end afstemningen. Mødeøjeblikket forudsætter et blik for den andens subjektive realitet (Hart 2006b:63), hvilket understreger den positive effekt af, at en lærer formår at skabe en konstruktiv relation til hvert barn i klassen og ikke udelukkende betragter individet som en del af en mængde, som vi også så Fibæk Laursen fremhæve betydningen af (2003).

Van Manen skriver om, hvordan der kan finde *sande møder sted* mellem lærer og elever, og jeg mener, denne omtale af mødet svarer til Sterns benævnelse mødeøjeblikke:

Ved hvert sandt møde er der et øjeblik af gensidighed, der lukker resten af verden ude. Der ligger muligheden for dyb interpersonel kontakt. Når vores smilende ansigter responderer på den andens gestus, skaber vi et delt rum. Smilet opleves som en invitation til en åbenhed. Vores øjne mødes og i dét øjeblik, er vi der kun for hinanden (van Manen 2002:33) (Min oversættelse).

Jeg vil som van Manen hævde, at disse øjeblikke kan opstå i interaktionen mellem lærer og elev, men vil jeg benytte en anden term, jeg har udviklet, nemlig *dynamiske øjeblikke*. De tre begreber, sande møder, mødeøjeblikke og dynamiske øjeblikke, refererer i det store og hele til det samme. Jeg hævder, at et dynamisk øjeblik kan opstå uden indledende fælles aktivitet, men fx ved at den ene løfter den anden ind i et fælles nu vha. sit nærvær og vitalitet, og det kan både gøres af eleven og læreren. Derudover vedrører de dynamiske øjeblikke ikke nødvendigvis kun to parter, men kan opstå mellem alle deltagere i en undervisningssituation og præge den med en intensiv synergieffekt.

Man ved, at positive interaktioner øger resiliensen i nervesystemet og fleksibilitet over for stresspåvirkning, og støtter selvreguleringsprocesser over længere tid (Hart 2006a:325). Den lærer, jeg interviewede, fordi mange elever på Skole A udtalte sig meget begejstret om hende, var meget bevidst om betydningen af at indgå i positive interaktioner med sine elever. I interviewet havde hun beskrevet, hvordan hun griber arbejdet med meget udfordrende klasser an og forklaret, at hun er meget tydelig og velforberedt ift. det faglige felt, så eleverne kan trives i det, og så fortsatte hun:

Og så sørger jeg også for med sådan en klasse, at samtidig med at jeg er meget faglig, så sørger jeg også for, som en skjult lærerplan at få nogle rigtig gode oplevelser med dem. Altså jeg sørger også for, at der er stearinlys på bordet, når undervisningen går i gang, eller der står noget te, hvis vi skal læse, eller at vi tager en dag, hvor jeg går med dem ud og spiller rundbold i pauserne, fordi jeg ved, at noget af føden til det, at jeg så også kan komme igennem, når der er konflikter, det er, at vi har haft noget godt sammen. Det gør jeg bevidst. Selv de strideste klasser sørger jeg for det, fordi jeg kan også se det, at man skal ligesom have noget i rygsækken hos dem, man kan trække på – sørge for, vi også har nogen gange, hvor vi griner sammen.

Afstemninger og dynamiske øjeblikke giver både elever og lærer modstandskraft til lettere at kunne håndtere stressfyldte situationer i klasserummet, som når der er konflikter mellem nogle elever, når eleven ikke kan løse stillede opgaver, eller når læreren er presset i tid. Relationen bliver hermed en ressource, der gør, at undervisningen ikke så let bryder sammen.



## *Fejlafstemning*

Interaktioner mellem mennesker bevæger sig typisk frem og tilbage mellem afstemninger og mangel på afstemninger – dvs. fra koordinerede til fejlkoordinerede tilstande, som også kaldes fejlafstemninger. Fejlafstemninger kan opstå, når den ene eller begge ikke nøjagtigt forstår betydningen af den andens udtryk og derfor reagerer uhensigtsmæssigt (Hart 2006a:42), eller hvis lærer og elever ikke oplever, at deres intentioner er samstemte, fordi de er styret af dagsordener, der karambolerer. Som det vil fremgå af mine analyser, kan der ved fejlafstemninger mellem lærer og elever ske en underkendelse af barnets tre psykologiske behov, hvorved eleven efterlades i en negativ aroused tilstand, der virker hæmmende for en udvikling både personligt, socialt og fagligt.

Foregår der ikke en jævn vekslen i kontinuet mellem afstemning, dynamiske øjeblikke, manglende afstemning, fejlafstemning og reparation af fejlafstemning, men har manglende afstemninger og fejlafstemninger overvægt, er relationen fastlåst i et negativt mønster. En negativ lærer-elev-relation kan have en række skadevirkninger som manglende tillid til voksne, lavt fagligt engagement og mindre socialt overskud (Howes et al. 1994; Pianta & Stuhlman 2004).

Selvom fejlafstemninger er stressfyldte oplevelser, er de uundgåelige og kan også rumme et udviklende aspekt (Hart 2006a:303). Læreren og eleven lærer hinanden bedre at kende, eleven får erfaringer med de mange nuancer i en relation, og der kan ligge en nødvendig socialisering i fejlafstemningen, hvilket jeg uddyber nedenfor. Det kræver dog, at læreren gør sig primært ansvarlig både for fejlafstemningen og for reparationen af den, i stedet for at placere ansvaret hos eleven. Hvis fejlafstemningens stressende elementer ikke overstiger kapaciteten i barnets nervesystem, og hvis den følges af den afbalancerende afstemning, kan den medvirke til at integrere og konsolidere neurale kredsløb. Er det ikke længere en optimal stress, idet den sympatiske aktivering er for voldsom, forstyrres de integrative funktioner (Hart 2006a:291).

Ved skældud sker der en overdreven fejlafstemning bl.a. via tonefald- og højde, blik- og ansigtsudtryk, som efterlader barnet med en oplevelse af at være forkert og med en skamfølelse (Hart 2006a:43). Etymologisk er ordet 'skam' knyttet til 'afkortning' eller 'forringelse', og skammen får netop mennesket til at føle sig mindre, hvilket både kan ses i kropsholdning og manglende handlekraft. Skammen hæmmer øjeblikkeligt børns nysgerrighed og deres undersøgelsesadfærd ved at lave et pludseligt skift fra høj- til lavarousal, hvilket giver barnet en følelse af ubehag. Samtidig kan den understøtte en selvregulering, da den letter impulshæmning og derved virke som en effektiv socialiserende mekanisme, hvis den er kortvarig (Hart 2006a:100).

Skammen er en uundgåelig del af barnets udvikling, da mange grænser nødvendigvis overskrides, inden hjernen er færdigmodnet. Orbitofrontal cortex, som er relateret til impulsstyring og selvregulering, regnes først for fuldt udviklet ved 21-års alderen (Giedd et al. 1999). Denne viden betyder meget for tolkningen af elev-adfærd. Fx kan nogle forstyrrelser – og dermed en manglende hensyntagen til fællesskabet – i det lys ses som en endnu uudviklet evne og ikke en bevidst overlagt strategi.



Den overdrevne fejlfestemning som fx skældud er så kraftfuld, at den er skadelig over tid, hvis den sker hyppigt, er langvarende og ikke følges af en afstemning, idet barnet vil få meget svært ved at modulere sin negative skamtilstand. Når læreren mister besindelsen og bliver vred på en elev, skal eleven ikke blot forholde sig til sin skam og selv forsøge at genskabe en positiv affekttilstand, men eleven skal også håndtere angsten for lærerens vrede. Hvis barnet ikke støttes ud af skamtilstanden, fastholdes et højt cortisolniveau, hvorved hormonet ikke længere tjener til at højne koncentrationsevnen og understøtte orbitofrontal cortex' hæmmende funktion, og dermed selvreguleringen (Hart 2006a:104). I stedet nedbrydes barnets selvregulerende funktioner, og sker det ofte, vil cortisolreguleringen bryde sammen. Et kronisk belastet nervesystem hos et barn, vil ofte medføre, at barnet er svært at aflæse, samtidig med det hurtigt reagerer negativt eller uforudsigeligt (Hart 2006a:145).

### *Udsatte børn*

Menneskers nervesystem har ikke nogen objektiv grænse for sin styrke. Man ved, at nogle fødes med en høj neural sårbarhed og påvirkes kraftigt af blot lave stressniveauer. Andre kan fra fødslen have et højere toleranceniveau i nervesystemet, før det disintegrerer, og det barn er derfor mere resilient og kan tåle højere niveauer af fejlfestemninger. (Hart 2006a:228). Det tidlige samspil med omsorgspersonerne præger barnets nervesystem henimod yderligere smidighed eller sårbarhed, dvs. at de medfødte strukturer ændrer sig. (Ift. mentaliseringsteorien vil det sige, at en persons switch point kan ændre sig, jf. afsnittet om teorien nedenfor).

Et barn med medfødt neural sårbarhed, der lever i et utrygt miljø, kan hele tiden risikere at disintegrere og gå ind i en autoreguleret sym- eller parasympatisk tilstand, afhængigt af barnets medfødte tendens, fordi det har fået skader i det limbiske system og præfrontal cortex<sup>90</sup> (Hart 2006a:183). Barnets nervesystem har skullet tilpasse sig et uforudsigeligt miljø, og desværre vil børnenes handlinger, der i det utrygge miljø er nødvendige, ofte virke meningsløse og utilpassede, når de gentages i en tryk skolekontekst (Dockett & Perry 2004; Jensen 2009). Det er svært for barnet at afstemme sig med omgivelserne og at håndtere de mange kaotiske elementer, alle relationer består af. Derved undermineres barnets grundlæggende psykologiske behov let; ift. kammerater vil barnet have svært ved at forstå de andre børns intentioner og ofte respondere upassende, og derfor vil oplevelser af *samhørighed* sjældent optræde. Barnet vil ikke forstå de andre børns afvisninger og derved føle sig *inkompetent* i det sociale samspil, samtidig med det både er uden kontrol over dels sine egne reaktioner og dels hvordan andre indgår i interaktionen, så oplevelsen af *selvbestemmelse* er ligeledes begrænset. Dette står i modsætning til de børn, som generelt indgår i afstemte interaktioner, der gør, at de internaliserer positive forventninger til andre og til egne kompetencer (Hart 2006a:49).

Vigtigt er det imidlertid, at uanset et barns udgangspunktet fra fødslen og dets samspilsbetingelser i opvæksten, så er måder at relatere på og opfattelser og forventninger til voksne aldrig helt fastlåste, men kan altid transformeres (Beebe & Lachmann 2002; Deacon 2011). Alle vores erfaringer

<sup>90</sup> Præfrontal cortex er den forreste del af hjernen, også kaldet pandelapperne, og processer med langtidspanlægning, impuls kontrol og abstrakte ræsonnementer er knyttet hertil, ligesom den sociale intelligens er det.

organiseres i neurale kredsløb, der konstant udvikles, fordi nervesystemet er plastisk, hvilket indebærer, at enhver betydningsfuld relation – og dermed også lærer-elev-relationen – kan forandre hjernens organisering. Det positive møde med en lærer, kan give eleven tillid til voksne og har bl.a. en effekt i hjernens limbiske struktur, hvor der sker neural vækst, idet synapsedannelsen styrkes og fleksibilitet udvikles, og i forvejen etablerede neurale mønstre ændres (Hart 2006a:291,325).

Relationen rummer dermed som nævnt et udviklende potentiale for at bidrage positivt bl.a. til barnets fastholdelse af koncentration, selvregulering, evne til at afstemme sig med omgivelserne og nervesystemets resiliens ift. påvirkning af stress (Ibid.:173,325). I og med mødeøjeblikke (som jeg i en skolekontekst benævner dynamiske øjeblikke) muliggør, at der dannes positive forestillinger om fremtidige møder (Gotthold & Sorter 2006:106), rummer de et særligt betydningsfuldt udviklingspotentiale for de elever, der ikke har fået en grundlæggende tillid til voksne etableret i deres opvækst, men øjeblikkene er naturligvis befordrende for alle elever.

Interaktionen kan på det limbiske niveau regulere den umiddelbart følte tilstand (Stern 2004), og barnets mangel på oplevelser af samhørighed kan kun heles gennem afstemningen, som etablerer en behøvet tilknytning. Som Noddings beskrev, så sætter mødet med en respektfuld anden barnet fri og skaber rum for, at nuancer i barnets væsen kan udfolde sig.

Barnets neurale reorganisering kan foregå i en tryk relation med afstemninger og dynamiske øjeblikke, så der skabes et resonansfelt med barnets nervesystem. Her kan barnets neurale kredsløb samordne sig helt ned i de autonome og limbiske dele af hjernen. Disse er ikke blot knyttet til barnets følelser, men også med til at regulere kropslige funktioner som hjerterytme, blodtryk, åndedræt, hormoner og fordøjelse. Samordningen er afgørende for barnets udvikling, for hvis en tidligere interaktion er etableret som et neuralt mønster, behøves der forbindelse på samme niveau til at ændre den oprindelige (Hart 2006a:62,291). Dvs. at for mange børn er mange afstemte og dynamiske øjeblikke med deres lærere af helt afgørende betydning, fordi de udenfor skolen har relationer til voksne, der primært er prægede af fejlafstemninger.

Som nævnt forud behøver børn uden et trykt tilknytningsmønster hjælp til at etablere og fastholde en interesse i undervisningens indhold, og dette kompliceres af, at børnene med erfaringer med voksne i relationer, der har været forvirrende, uforudsigelige eller negative, ikke som udgangspunkt betragter læreren som pålidelig og værdifuld, hvorved læreren vanskeligt kan trænge igennem med sin hjælp og sit faglige input. Ændres barnets negative forventning gennem etableringen af en positiv relation med gensidig tillid og respekt lærer og elev imellem, er det en særdeles betydningsfuld intervention. Får børn erfaringer med, at voksne er troværdige og nyttige ressourcer, har studier vist, at det påvirker deres tilbøjelighed til ikke at droppe ud af skolen, til at undgå højrisiko adfærdsmønstre, og til hvordan de lykkes fagligt og socialt (Pianta 1999:146; Murray & Zvoch 2011). Det kræver imidlertid lærerens vedholdende indsats, sådan at læreren ikke lader sig afvise af barnets indledende fejlafstemmende adfærd, hvormed barnet blot vil få bekræftet sin mistillid til voksne i mødet med læreren.

## Kommunikativ musikalitet

Forskerne, der vha. lydoptagelser og videofilmning fokuserede på mikrosamspillet mellem mødre og deres spædbørn, opdagede synkroniserede adfærdsmønstre, som udspiller sig gennem det, der ligner en nøje planlagt koreografi og kreative samspil. Barnet *svare*r ikke blot på moderens udspil, idet der er tale om en gensidig udveksling og reguleret turtagning. Mary Catherine påpegede i slutningen af 70'erne en "shared rhythmic foundation for turntaking" efter at have observeret, hvordan babyer viste deres nysgerrighed efter og rettethed mod andre mennesker gennem responderende og henvendende lydige og kropslige udtryk allerede få måneder efter fødslen (Malloch & Trevarthen 2009:1). Man opdagede endvidere, at mødre kommunikerede med deres børn med ensartet rytme og tonefald steder så forskellige som Sverige, Japan, Nigeria og Skotland (Malloch & Trevarthen 2009:2).

En dag i 1996 lyttede Malloch til nogle af Trevarthen's lydoptagelser af 'pludren' mellem mødre og babyer. I kraft af sin profession var Malloch vant til at fornemme rytmen i den musik, han hørte, og pludselig opdagede han, at han sad og tappede sin fod i en jævn rytme, og han var ikke et øjeblik i tvivl om, at der var en bestemt musikalsk kvalitet ved moren og barnets "dialog". Efter noget tid fik han idéen til udtrykket *kommunikativ musikalitet* som en måde til at beskrive det, han havde hørt - grundmusikalske træk, som formidler følelser og intentioner gennem stemmen og kroppens gestik og dermed er byggesten for socialt samspil (Malloch & Trevarthen 2009:1).

Jeg vil hævde, at neuro- og udviklingspsykologien viser, at mennesket fra begyndelsen af sit liv er rettet mod og kompetent til at indgå i samspil med omgivelserne, og at teorien om kommunikation som musikalsk funderet viser, *hvordan* dette finder sted. Malloch har netop defineret tilgangen som en "theory of how human will and emotion are immediately shareable with others through gestures of the body and voice" (Malloch 1999:47). Stern og Damasio forklarer også, hvordan vitalitetsaffekter og baggrundsemotioner kommer til udtryk non-verbalt gennem bl.a. gestik og tonefald, men Malloch og Trevarthen udfolder den musikalitet, der er indlejret i de kropslige udtryk. De skriver om musikaliteten:

[...] the ability to act musically underlies and supports human companionship; [...] the elements of communicative musicality are necessary for joint human expressiveness to arise, and lie beneath, to a greater or lesser degree, all human communication (Malloch 1999:47).

Musikaliteten er et fundament for menneskers forbundethed, *interconnectedness*, da vores indre tilstand kommunikerer til omverden gennem grundmusikalske træk. Trevarthen og Malloch understreger, at *musik* for dem at se er knyttet til en komponist og en eller flere, der spiller, mens *musikalitet* refererer til iboende evner i mennesket, der muliggør en lang række kulturelle og menneskelige bestræbelser:

We define musicality as expression of our human desire for cultural learning, or innate skill for moving, remembering and planning in sympathy with others that makes our appreciation and production of an endless variety of dramatic temporal narratives possible - whether those narratives consist of specific cultural forms of music, dance, poetry or ceremony; whether they are the universal narratives of a mother and her baby quietly conversing with one another; **whether it is the wordless emotional and motivational narrative that sits beneath a conversation between two or more adults or between a teacher and a class. In the coordination of practical tasks, a shared, intuitively communicated understanding is**

**necessary for succes** (Min fremhævelse) (Malloch & Trevarthen 2009:4 f).

Der er ikke tale om sproglige koder til fortolkning, men om latente udtryk der opfattes og forstås umiddelbart. Den medfødte musikalitet vedrører både evnen til producere musikalske udtryk og til intuitivt at forstå musikalske indtryk (Malloch & Trevarthen 2009:5) Interaktioner er præget af en stærk gensidighed, da parterne konstant påvirker og justerer sig ift. hinanden. Frederick Erickson, der beskæftiger sig med klasserumsforskning og kommunikativ musikalitet skriver:

Speaking and listening are relexively related in an ecology of mutual influence. In the 'now' of the immediately present moment, all the parties engaged in interaction are adjusting their actions to one another in the light of what they perceive the others to be doing at that moment as well as in the light of what others were perceived to be doing in the moment just past (Erickson 2009:450).

Teorien om kommunikativ musikalitet viser, at det er utilstrækkeligt at lave rene sproganalyser af interaktioner, hvor parterne er fysisk til stede i samme rum. Kropslige bevægelser som gestik, ansigtsudtryk og blikkets retning rummer et semantisk indhold, og dette aflæses mere eller mindre vellykket af de tilstedeværende i rummet.

Erickson beskriver, hvordan læreren gennem musikaliteten i sine udtryk kan etablere en fælles puls, så der opstår overensstemmelse mellem retningen for lærer og elevs opmærksomhed, hvilket understøtter kommunikationen og stemningen i rummet:

When teachers and students share a similar implicit musical signalling system for the coordination of attention and action in talk, they tend to understand one another clearly and to have positive feelings toward one another (Erickson 2009:461).

Nogle af de kropslige bevægelser er intenderet kommunikative henvendelser, fx hvis læreren peger op mod tavlen, fordi hun vil have elevernes opmærksomhed rettet derhen, mens andre andre henvendelser ikke bevidst er tilpasset en modtager. Tanja Westfall-Greiter og Johanna Schwarz skriver i artiklen *Planning for the unplannable: Responding to the (Un)articulated calls in the Classroom* om elevs *pedagogical calls*, der er diskrete og non-verbale henvendelser, som det kræver nærvær fra læreren at opfange.

A "call" is a sound and therefore must be heard, but the pedagogical appeals of children must often be seen or sensed in the gestures, postures and facial expressions of students. This is a nearly impossible task (2013:131).

Lærerens instruktioner kan planlægges, men elevernes pædagogiske kald er ofte ubevidste appeller, der opstår her-og-nu. I løbet af handlingen bruger jeg ikke begrebet pædagogisk kald, men jeg taler om eleverne signaler og behov, som læreren mere eller mindre sensitivt registrerer. Inddrages neuropsykologien, er det her centralt, at spejlneuronerne, der understøtter den umiddelbare forståelse af hinanden, fungerer mindre effektivt, når man er anspændt og stresset (Hart 2007). Perceptionen af subtile nuancer i de grundmusikalske træk forudsætter en vis grad af emotionel ro, idet stærk arousal hæmmer opfattelsen af den anden i hjernestammen og det limbiske system (Hart 2006a:63).

## Grundmusikalske træk

I al menneskelig kommunikation hævder Malloch og Trevarthen, at der bor *puls* og *kvalitet*, som indeholder en række underbegreber (Malloch 1999:47; Malloch & Trevarthen 2009:2 f) Lad mig redegøre herfor.

*Pulsen* handler om, i hvilket tempo lydlig såvel som kropslige udtryk pulserer, og man kan tale om langsom, hurtig, regelmæssig eller uregelmæssig puls. Når pulsen organiseres i bestemte mønstre, kaldes det for *takten*, og man kan tale om en blød eller hård takt. *Rytmen* sættes af de utallige måder, som tonernes – og i denne sammenhæng også bevægelsernes – længde og mønstre organiseres på indenfor en taktart, i det tempo der sættes af pulsen. Dvs. at rytmen differentierer det, der sker indenfor takterne.<sup>91</sup> Parternes udtryk kan være koordinerede og timede ift. hinanden eller skabe brud ved fx at være foregribende eller tøvende. Når vores udtryk koordineres, så de er i overensstemmelse med en regelmæssighed, kan vi foregribe, hvad der kan ske hvornår.

Stemme og gestik har musikalske *kvaliteter*, og for de verbale udtryks vedkommende vedrører det variationer i udtrykket som intonation, tonehøjde, volumen og tonefald. De gestiske udtryks kvalitet ses ved bevægelsers intensitet og retning. Intonationen af ord har stor indflydelse på, hvordan modtageren opfatter ytringen. Opadgående intonation ses ofte i forbindelse med spørgsmål, hvor bevægelsen til en højere toneart virker inviterende på modtageren. Erickson benævner det *continuing intonation* (Erickson 2009:452).

Jeg mener, at både Trevarthen, Malloch og Erickson fejlagtigt fremstiller de kommunikativt musikalske elementer positivt ladet, og at dette er for ensidig en fremstilling. Hvis grundmusikalske træk ved vores non-verbale og verbale kommunikation formidler følelser og intentioner, så er trækkene ikke nødvendigvis af positiv karakter. Man kunne også sige, at musikaliteten vedrører de bevægelser og lyde, der i menneskelig interaktion har *potentiale* til at synkroniseres til en duet, uafhængigt af hvilket sprog vi taler. Grundmusikalske træk er nødvendige grundelementer i velfungerende kommunikation. Men musikalske mønstre kan også opretholde en kommunikation, der muliggør, at afsenderen får sit budskab igennem, men som ikke understøtter menneskeligt fællesskab, og derfor kun meget snævert betraget kan siges at være velfungerende. Dvs. at musikaliteten kan have et negativt indhold, og dog bidrage til at opretholde den velfungerende kommunikation, fordi man er vant til at indgå i sådan en rytmisk udveksling. Dette sker let i skolen, hvor fx skældud har en bestemt form og kan komme til udtryk på ritualiserede, genkommende måder, sådan at parterne ved, præcis hvordan de skal agere i det negative rum. Derfor er det så afgørende i klasserumsforskning at inddrage elevens oplevelse af samværet med deres lærere, da observationer alene kan lede til konklusionen om, at undervisningen fungerer, fordi der eksempelvis er ro. Måske fungerer undervisningen kun i overfladisk forstand, for selvom eleverne forstår, hvad læreren siger og gør, hvad de bliver bedt om, kan det, de forstår, være noget, der ødelægger deres selv- og omverdensforhold. Dvs. at genkommende rytmiske mønstre med bestemte musikalske

---

<sup>91</sup> Det er professor i musikpsykologi, Lars Ole Bonde, der tålmodigt har forklaret mig forskellene på de musikalske begreber puls, takt og rytme.

kvaliteter, der muliggør, at lærer og elever kan foregribe begivenhedernes gang i interaktionen, ikke er ensbetydende med, at undervisningen kan karakteriseres som hensigtsmæssig. Undervisningen sker måske nok i overensstemmelse med lærerens hensigt, men vil ikke understøtte elevens trivsel og alsidige udvikling.

Jeg vil i de empiriske analyser forsøge at beskrive, hvad der sker musikalsk, både når interaktionen former sig positivt og negativt. Dermed suppleres Trevarthen's og Malloch's undersøgelser på to niveauer: Et deltager-niveau, da vi har at gøre med lærere og elever, og ikke mødre og spædbørn, og et indholds-niveau, da negative interaktioners musikalitet også undersøges. Hermed suppleres også Erickson's resultater, da vi vil se, at der kan etableres et kommunikativt musikalsk mønster, der ikke fremmer parternes positive emotioner ift. hinanden.

Kommunikativ musikalitet muliggør både afstemninger og fejlafstemninger, idet en persons indre tilstand udtrykkes gennem blik, stemmeføring, gestik, timing og mimik. Jeg vælger at kalde de verbale og non-verbale udtryk, som formidler de emotioner, opfattelser, forventninger og intentioner hos læreren, der kan lede til afstemninger med eleverne, for *afstemmere* og til fejlafstemninger for *fejlafstemmere*.

## Organisk undervisning<sup>92</sup>

Jeg foreslår, at undervisning kan karakteriseres som *organisk* eller *uorganisk* på baggrund af, om den er karakteriseret ved kommunikativt musikalske træk som gensidig imitation, timet turtagning, afstemninger og dynamiske øjeblikke. *Organisk* beskrives i Ordbog over det danske sprog som *Karakteriseret ved naturlig, harmonisk sammenhæng*. I naturen ses den forunderlige kombination af ro og bevægelse, som netop også har en både afslappende og livgivende effekt, der fremmer menneskelig trivsel. I den organiske undervisning er etableret en fælles pulsopfattelse mellem lærer og elever, hvor lyd- og kropslige udtryk er timede ift. hinanden, samtidig med at kvaliteten ved de grundmusikalske træk udtrykker parternes positive emotioner. Dialogen følger et rytmisk mønster, og der er mulighed for, at både lærer og elever kan byde ind. Miljøet er fleksibelt, og meget kan finde sted, fordi ingen af parterne bliver afbrudt i den indre, kropslige opfattelse af, hvad der foregår.

Organisk undervisning forudsætter et fælles tredje, som parterne stemmes om og stemmes af. Det fælles tredje, de er samlet om - undervisningens melodi kunne man sige - bliver det fokuspunkt, ytringerne stemmes i forhold til. Gensidigheden fremstår tydeligt, idet den enes bidrag leder til den andens fortsættelse. For en stund forsvinder asymmetrien i relationen, da der ses et lige engageret og koncentreret fokus på en fælles opgave - at søge indsigt i undervisningens indhold.

Modsat minder den uorganiske undervisning om et stykke musik, der skifter takt hele tiden, så det ikke er til at få fodfæste og falde til ro. Undervisning hvor pauser bliver talt ihjel, hvor takten stadigt skifter, så oplevelsen af en fælles puls aldrig etableres, og som i sidste ende ikke giver plads til eller understøtter læring og udvikling.

---

<sup>92</sup> Inspirationen til dette afsnit er fra et møde med Lars Ole Bonde d. 8.1.14, hvor han bl.a. så nogle af videooptagelserne fra det empiriske materiale, mens han uformelt kommenterede dem.

## Mentalisering

Mentaliseringsbegrebet er oprindelig udfoldet i relation til psykologiske forstyrrelser, men er i de senere år blevet bredt ud til også at dække et almenmenneskeligt felt.<sup>93</sup> Evnen til at mentalisere defineres som en fundamental og almenmenneskelig mental aktivitet, der gør os i stand til at forsøge at forstå og fortolke vores egen og andres adfærd i forhold til mulige bagvedliggende mentale tilstande (Bateman & Fonagy 2012:3).<sup>94</sup> Mentaliseringsteorien bidrager til en forståelse af, hvordan mennesker indgår i relationer med hinanden og belyser, hvordan vores psykiske sundhed bevares eller øges (Fogtmann 2014:129). Som det vil uddybes nedenfor, kan mentaliseringsevnen skitseres ud fra kontinuet mellem god mentalisering og dårlig mentalisering. Det er vigtigt at understrege, at vi alle hele tiden bevæger os frem og tilbage indenfor kontinuet.

I overensstemmelse med de fire andre teorier, der inddrages i afhandlingen, hævdes det indenfor mentaliseringsteorien, at mennesket er født til at leve i fællesskab med og forstå andre. Det ontologiske udgangspunkt er neurologisk baseret, hvormed det antages, at hjernen er skabt til at kunne opnå indsigt i egne og andres mentale tilstande og kan udvikle sig, så det bliver muligt (Hart 2006a:22 ff; Gallese et al. 2011). Evnen til at mentalisere udspiller sig således både intra- og interpersonelt. Potentialet til at forstå sig selv og andre i et fællesskab realiseres i vidt omfang af, om trykke tilknytninger i barndommen har etableret de strukturer, der er nødvendige for at indgå i sociale fællesskaber. På denne måde er mentaliseringsevnen latent og udvikles gennem samspillet med andre (Bateman & Fonagy 2012:4). Det er en dynamisk kapacitet, der udvikler sig gennem livet og kan være til stede i højere eller lavere grad afhængigt af, hvilke sammenhænge vi indgår i (Holmes 2006:32), da den er både relationelt, situationelt og emotionelt betinget (Luyten et al. 2012:51). Den relationelle betingelse kommer fx til udtryk ved, at mentaliseringsevnen fremmes eller svækkes af, i hvor høj grad den person, man kommunikerer med, mentaliserer. Disse forhold medfører, at man først og fremmest kan tale om en persons mentaliseringsevne i en given relationel kontekst. Dette skal forenes med, at vi på baggrund af kvaliteten af vores tidlige tilknytning har mere eller mindre gode forudsætninger for at bringe evnen i anvendelse (Fogtmann 2014:69). Dvs. at forskellige personer i de samme kontekster ikke vil udvise den samme grad af mentaliseringsevne, og at den samme person i ensartede kontekster heller ikke vil udvise samme grad af mentaliseringsevne.

Overlæge Poul Lundgaard Bak har i en årrække arbejdet med mentalisering,<sup>95</sup> og han mener, at evnen par excellence på det neuropsykologiske plan er forudsætningen for psykisk robusthed, hvad enten det vedrører børn, forældre eller fagpersoner. I et interview har han udtalt til Christina Fogtmann:

---

93 Siden jeg skrev kapitlet om afhandlingens teoretiske fundament, er mentaliseringsteorien blevet relateret til læreruddannelsen med antologien *Lærereens grundfaglighed - mentalisering som arbejdsredskab* (Jacobsen 2014). Der er indenfor litteratur om lærer-elev-relationen brugt termer, der har lighed med mentaliseringsbegrebet. Fx taler Løw & Jensen om perspektivbevidsthed (2008:306) og Tønnes Hansen om psykologiske refleksioner (1997:49). Disse tekster anvendes af nogle undervisere på Metropols læreruddannelse.

94 *Mentale* tilstande skal ikke alene knyttes til det kognitive spektrum, men forstås mere bredt som *indre* tilstand, da det fx også dækker over emotioner, ønsker og overbevisninger (Choi-Kain & Gunderson 2008:1127).

95 Bak er initiativtager til OmTanke-projektet i Århus kommune, hvor flere tusind lærere, pædagoger, forældre og børn er blevet undervist i mentalisering formidlet som dette at være i stand til at tænke tanker om sine egne og andres tanker og følelser (Bak 2013).



Hvis jeg kan mentalisere, har jeg styr på og kan reflektere over, hvad der foregår i de relationer, jeg indgår i. Jeg opnår med mentaliseringsevnen også en bedre mulighed for ikke at gå i panik i vanskelige situationer, og jeg har en bedre evne til at finde det frem, jeg skal bruge for at kunne løse situationen. Jeg bliver stærkere i at kommunikere (Ibid.:125).

Vi ser teoriens relevans ift. både lærer og barn.

Affektregulering er centralt ift. at kunne mentalisere, og gennem bevidstheden om sine emotioner, bevæger individet sig henimod at kunne regulere disse. Dette forudsætter imidlertid erfaringer som barn af, at ens emotionelle tilstand ikke blot blev genkendt og forstået, men også håndteret (Bateman & Fonagy 2012:7 f). En lang række studier har vist, at børns afhængighed af forældres affektregulerende samspil er afgørende for deres udvikling af evnen til affektiv selvregulering (Fogtmann 2014:58), idet barnet bl.a. generaliserer og internaliserer mønstre i samspillet (Hart 2008). I hvor høj grad en person evner at udforske sin egen og andres indre verden, afhænger fortsat af den tilknytningsrelation, man aktuelt indgår (Luyten et al. 2012:52). Sekundære omsorgspersoner er også betydningsfulde for, at barnets latente egenskaber udvikles, og denne læring fortsætter gennem hele livet (Fogtmann 2014:54,64), hvilket igen understreger mentaliseringsteoriens relevans ift. lærer-elevrelationen.

### *God Mentalisering*

Som Fogtmann skriver, handler en god mentalisering i høj grad om at kunne indtage en *mentaliserende indstilling* (2014:7 f). Med en sådan indtilling vil man kunne betragte en andens og egen adfærd som meningsfuld, selvom meningen endnu ikke står klart for en. Derfor vil man nysgerrigt og uden skråriskerhed søge at nå til større indsigt i den andens og egne bevæggrunde, intentioner og oplevelser. Den mentaliserende indstilling er endvidere karakteriseret ved, at man er bevidst om, at andres mentale tilstand adskiller sig fra ens egne. Det har en stor betydning for den, man kommunikerer med, om man mentaliserer: "At være mentaliserende i forhold til den anden fremmer [...] oplevelsen hos den anden af at blive forstået, at blive mødt og at føle sig tryk; trygge relationer etableres således, når mentaliseringen foregår" (Fogtmann 2011:10). Ligesom mentaliseringsevnen udviklede sig på baggrund af den trygge tilknytning til omsorgspersonerne og den voksnes interesse i barnets indre tilstand (Bateman & Fonagy 2012:4,13), finder god mentalisering først og fremmest sted, når vi er emotionelt afbalancerede og oplever tryghed med dem, vi er sammen med. Opleves en relation tryk understøttes muligheden for at udforske fx håb, tanker, følelser og behov (Jacobsen 2014:17).

Studier har vist, at teenageres mentaliseringsevne er afhængig af, om de er sammen med lærere, de kan lide eller ikke lide (O'Connor & Hirsch 1999). Dette kan skabe en god eller ond cirkel, idet mentaliseringsevnen bl.a. er afhængigt af, i hvor høj grad den anden part mentaliserer. Dette er centralt for, at der kan skabes bæredygtig proces eller det modsatte, da god mentalisering er forbundet med reduktion af stress og frustrationer (Fogtmann 2014:128).

Indenfor mentaliseringsteorien betragtes evnen til at mentalisere som mulig at vurdere på baggrund af narrativer, der opstår af dybdegående interviews (Luyten et al. 2012:53, Fonagy et al. 1998). I den



refleksive funktionsmanual (Fonagy et al. 1998), som anvendes til en sådan vurdering af en persons mentaliseringsevne, noteres fire overordnede forhold, som indikerer en høj grad af mentalisering, hvis disse udtrykkes gennem narrativerne.<sup>96</sup> De fire overordnede forhold vedrører: 1: En bevidsthed om mentale tilstandes natur som ikke-gennemsigtige, 2: Et eksplicit forsøg på at forstå egne og andres mentale tilstande og en bevidsthed om, at mennesker opfatter situationer forskelligt, 3: En bevidsthed om, at mentale tilstande hos en selv og andre kan ændre sig over tid, og 4: En bevidsthed om informantens mentale tilstand ift. interviewer, fx at interviewer ikke har samme viden om de forhold, der tales om (Ibid:19 ff).

### *Dårlig mentalisering*

Ved det, der kan karakteriseres som dårlig mentalisering, ses først og fremmest et fravær af fokus på indre tilstande og dermed en manglende bestræbelse på at betragte egne og andres handlinger som indre motiverede. Dermed anerkendes tidligere eller ubevidste forhold ikke, som kan påvirke den nuværende adfærd hos en selv eller den anden eller mulige konflikifulde forhold i én selv, og der er ingen opmærksomhed på, hvordan ens egen tilstand påvirker opfattelsen af den anden. Der tales om mentale forhold på en skråsikker måde uden åbenhed for, at den anden kunne befinde sig i en anden mental tilstand samt en mangel på fleksibilitet, sådan at den opfattelse man har af personer eller begivenheder meget svært lader sig ændre (Fogtmann 2014:12). Samtidig tillægges ens egen forforståelse og umiddelbare emotion ofte den anden (Fogtmann 2014:35). Der ses en tendens til ikke at se mennesker og forhold som unikke, men i stedet generalisere, og både ens eget og den andens perspektiv tages ikke i betragtning (Luyten et al. 2012:52).

*Pseudomentalisering* er ifølge Bateman og Fonagy en bestemt form for ikke-mentalisering (2006), hvor man tilsyneladende beskæftiger sig med mentale tilstande hos andre, men ens gæt er ikke kvalificeret af den andens adfærd, og man vil eksempelvis tilskrive den anden følelser, vedkommende slet ikke udtrykker at have, gerne ledsaget af bebrejdelser. Ved pseudomentaliseringen ignoreres det faktum, at vi aldrig præcist kan vide, hvordan og hvorfor andre har de mentale tilstande, de har, og udfordres de skråsikre udtalelser, kan der fremkomme påstande som 'Det ved jeg bare' (Fogtmann, 2014:14 f).

Karakteristisk for den mentaliserende indstilling er erkendelsen af, at ens mentale tilstande ikke nødvendigvis er identiske med en andens, men at de netop er ens egne. Stadier på vej til mentaliseringen, både i barnets udvikling, og som oplevelsesmåder den voksne med en udviklet mentaliseringsevne kan befinde sig i, når mentaliseringen af en eller anden grund ikke er fremtrædende, er dels et modus, hvor ens egen mentale tilstand forveksles med virkeligheden - *psykisk ækvivalensmodus* - og et modsat modus, hvor virkeligheden adskilles fuldstændigt fra ens indre tilstand - *forestillingsmodus* (Fogtmann 2014:59 ff). Den psykiske ækvivalensmodus er på færde, hvis fx en lærer ikke ser andre grunde til elevs adfærd end at det er for at genere læreren. En negativ forventning mister sin repræsentationelle værdi og antager en virkelig form, idet der sættes

<sup>96</sup> Et problem ved refleksiv funktionsmanualen er, at den ser bort fra mentaliseringsevnen som situationelt betinget og dynamisk, og at den kun kan måle eksplicit mentalisering (Fogtmann, 2014:87).

lighedstegn mellem det, der opleves i det indre, og så hvordan det forholder sig i det ydre. Et eksempel på forestillingsmodus kan være den lærer, der rundt om sig ser elever, der behandler hinanden respektløst, men som alligevel oppebærer en indre oplevelse af at lykkes med sit ønske om at lære eleverne at behandle hinanden med respekt, idet virkelighedens aspekter ikke inddrages i forestillingen.

### ***Mentalisering indenfor fire dimensioner***

Udover at mentalisering kan beskrives helt overordnet indenfor et kontinuum mellem god og dårlig, kan evnen også som en mangefacetteret kapacitet karakteriseres mere specifikt indenfor de fire kontinuummer selv/anden-mentalisering, eksplicit/implicit mentalisering, affektiv/kognitiv mentalisering og indre/ydre mentalisering (Bateman & Fonagy 2012:19 ff; Fogtmann 2014:19 ff). God mentalisering forudsætter dels, at de fire dimensioner er afbalanceret i forhold til hinanden, dels at hver dimensions poler indgår med ligevægt i mentaliseringsprocessen, og dels at man fleksibelt kan bevæge sig mellem polerne efter behov (Fogtmann 2014:7 f).

1: *Selv- og anden-mentalisering* handler meget fundamentalt om objektet for mentaliseringen, om det er ens egen eller den andens mentale tilstand, man forsøger at forstå. De to poler er tæt forbundet, da man indenfor mentaliseringsteorien, i tråd med neuro- og udviklingspsykologi, antager, at det er intersubjektiviteten, der etableres med betydningsfulde andre, som sætter os i stand til at forstå os selv og i samme proces også får et betydningsfuldt indblik i andre, ligesom det at være mentaliserende ift. andre er relateret til, i hvor høj grad vi er mentaliserende ift. os selv.

2: *Eksplicit og implicit* mentalisering vedrører, at en person enten reflekterer over og beskriver den mentale tilstand, sin egen eller en andens, eller den proces, der foregår ubevidst og automatisk. I dagligdags interaktioner vil den mentalisering, vi benytter os af oftest være implicit, da den sker ubevidst, hvor den eksplicite kræver bevidst opmærksomhed (Bateman & Fonagy 2012:20). Implicit mentalisering kan betragtes som fundamentet for lærerens afstemning med eleven, da den form for mentalisering er knyttet til spejlingsadfærd (Fonagy & Luyten 2009:1358) og ubevidste afstemmere som fx nikken i sympati og fornemmelse for timing, der har betydning for balancen i taleture (Fogtmann 2011:11 ff). Jeg foreslår, at de grundmusikalske træk, beskrevet i teorien om kommunikativ musikalitet, i høj grad er med til at kvalificere implicit mentalisering. Duetten af bevægelser og lyde udtrykker følelser og intentioner og bliver på den måde adgangsporte til vores spontane forståelse af hinandens indre tilstande. Gennem menneskers dialektiske udvekslinger bringer den andens respons samtidig indsigt i min egen indre tilstand, hvilket understøtter implicit selv-mentalisering.

Hvis interaktioner forløber uproblematisk, behøver vi ikke at reflektere bevidst over den andens eller egne mentale tilstande, men implicit mentalisering kan være utilstrækkelig, hvis interaktionen er problematisk, og der er brug for bevidst at reflektere over sin egen eller den andens mentale tilstand. Imidlertid kan en overdreven eksplicit mentalisering også hæmme interaktionen (Bateman & Fonagy 2012:20), og god mentalisering afhænger som nævnt af, om man fleksibelt kan bevæge sig i

kontinuummet mellem polerne (Fogtmann 2014:7 f).

3: Mentalisering placerer sig i en tredje dimension, der beskriver, at mentaliseringsevnen kan være overvejende *affektiv* eller *kognitiv*. God mentalisering rummer begge aspekter, for med en kognitiv overvægt kan en oplevelses emotionelle kerne overses, men uden det kognitive aspekt, bliver den emotionelle oplevelse ikke integreret med kognitiv viden (Fonagy & Luyten 2009:1360). Hermed risikerer man, at ens forståelse af den anden udelukkende beror på affekt (Bateman & Fonagy 2012:29 f; Fogtmann 2014:34 f).

4: Endelig beskriver mentaliseringsteorien et kontinuum mellem polerne *indre* eller *ydre* mentalisering, hvor vi, hos os selv eller den anden, er rettet mod tanker og følelser eller handlinger (Bateman & Fonagy 2012:22) og drager slutninger om indre tilstande på baggrund af formodede indre træk eller ydre signaler. Igen er afbalanceringen vigtig, da et for stærkt ydre fokus kan lede til misforståede tolkninger, ligesom et for stærkt indre kan bevirke, at kropslige signaler overses (Fogtmann 2014:37 f).

### *Switch point*

Det er et almenmenneskeligt forhold, at evnen til at mentalisere er påvirket af emotionel arousal<sup>97</sup> og stress, men der er individuelle forskelle på, hvornår evnen til at mentalisere ophører. Graden af emotionel arousal, der påvirker mentaliseringsevnen, benævnes *switch point*, som igen varierer alt efter relationens karakter (Fogtmann 2014:68,87). Når vi befinder os i en stigende stresset situation, vil der ske et skift i de neurale funktionsmåder fra fleksibilitet og kontrol mod en mere dominerende automatik, og til sidst kan mentaliseringsevnen helt svigte. Dette skyldes, at når vi er intenst emotionelt påvirket, aktiveres vores kæmp-flygt-respons, som evolutionært er centralt for at undgå farer (Bateman & Fonagy 2012:16 f). Der behøves ikke synlige farer for at nå det switch point, hvor mentaliseringsevnen svigter, da det kan finde sted blot i samtaler med en interpersonel stress og en høj kognitiv kompleksitet (Bateman & Fonagy 2012:9).

### *Styrkelse af mentaliseringsevnen*

Som nævnt indledningsvist er mentaliseringsteorien oprindeligt knyttet til psykologiske forstyrrelser, og jeg vil ikke redegøre for de måder, man i det kliniske rum, har benyttet til at opøve mentaliseringsevnen hos klienter. Dog er der nogle overordnede principper, som er bredt relevant også for styrkelsen af læreres og lærestuderendes mentaliseringsevne. De vedrører vidensformidling om mentaliseringsevnen, et fokus på emotioner, øvelser der indebærer mentaliserende aktivitet (en liste over øvelser gives i Allen et al. 2012:169), og en mentaliserende indstilling hos den professionelle, dvs. en indstilling præget af nysgerrighed og ydmyghed, som skaber tryghed i relationen. Tryghed er som nævnt afgørende for i hvor høj grad, vi er i stand til at mentalisere.

Fogtmann (2014:113 ff) redegør for et projekt på Rigshospitalet til at fremme personalets relationelle kompetencer, ledet af Chefpsykolog på Rigshospitalet Svend Aage Madsen, hvor indblik i

---

<sup>97</sup> Arousal er, som tidligere beskrevet, en fagterm for, at man er stærkt emotionelt påvirket.

patienternes mentale tilstand øgede sygeplejerskes mentaliseringsevne. Case-arbejde opøvede et reflektivt fokus på den professionelles egne reaktioner i samspillet med patienter. Som nævnt har Bak udarbejdet et grundigt materiale til at styrke og professionelles mentaliseringsevne (2013), som ligger frit tilgængeligt på Århus Kommunes hjemmeside (OmTanke 2014).

I mine analyser vil jeg teoretisere den adfærd hos de fire lærere ift. aspekter, jeg mener vedrører mentalisering, som det kommer til udtryk i interviews og interaktioner. Centrale begreber er god og dårlig mentalisering, switch point samt spektret indenfor de fire kontinuummer, selv/anden-mentalisering, eksplicit/implicit mentalisering, affektiv/kognitiv mentalisering og indre/ydre mentalisering. Jeg vil ydermere inddrage de to første forhold, der ifølge den reflektive funktionsmanual indikerer god mentalisering, nemlig en bevidsthed om indre tilstandes natur som ikke-gennemsigtige, og bestræbelser på at forstå egne og andres mentale tilstande.

Når jeg omtaler lærerens mentaliseringsevne, kan jeg i princippet kun udtale mig om den mentaliserende tilbøjelighed, der udvises i den konkrete situation, vel vidende, at læreren under andre omstændigheder kunne være mentaliserende i højere eller lavere grad. I og med jeg observerede hver lærers interaktioner med eleverne over flere uger, vil jeg imidlertid hævde, at genkommende tilbøjeligheder, kan lede til slutninger om lærerens generelle mentaliseringsevne.

## Kap. 6. Empiriske analyser<sup>98</sup>

På baggrund af de metodiske, metodologiske og teoretiske redegørelser kan jeg sammenfattende udstikke denne ramme for de empiriske analyser, der følger i dette kapitel: Jeg har fulgt følgende fire læreres undervisning – Siv og Bente i 5.A, Anette i 5.B og Mette i 6.B og 7.B. I de empiriske analyser undersøger jeg først og fremmest lærerpositionens karakter af omsorgsgivning og en mentaliserende indstilling, situationens karakter af at understøtte elevens oplevede selvbestemmelse, kompetence og samhørighed samt interaktionens præg af kommunikativ musikalitet og afstemthed imellem deltagerne.

Et par praktiske bemærkninger:

I analysen af hver lærers praksis er indeholdt udskrifter af både kortere og længere eksempler på situationer i undervisningen, der knytter sig til et specifikt tema. De længere eksempler benævner jeg *empiriske nedslag*, og da de står helt centralt i hver analyse, er de fremhævet med en overskrift, fx *Nedslag 2. Olsen-Banden*.

I analysen af Sivs og Bentes praksis er de empiriske nedslag placeret sidst i analyserne og vedrører først og fremmest lærernes relation til den samme elev, Kasper. Som materialet viser, fyldte interaktionerne mellem Siv og Kasper forholdsvis meget i undervisningen, men det er ikke alene pga. denne mætning, at jeg vælger at fokusere netop på denne relation. Interaktionerne mellem Kasper og Bente var markant anderledes end mellem Siv og Kasper, hvilket ledte til væsensforskellige mulighedsbetingelser for Kaspers deltagelse i undervisningen. Derfor foretog jeg en komparativ analyse af de to interaktionsmønstre.

I analyserne af Anettes og Mettes praksis er de empiriske nedslag integreret i de tematiske fokuseringer.

### 1. del af den første case-analyse: Sivs indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke

Siv er lærer på Skole A, og jeg fulgte hendes undervisning i dansk i 5.A, hvor der går 20 elever.

#### *Indstillingen til undervisning*

Siv nævner, at hun kan lide den faglige del af sit job, men hun udtrykker samtidig en usikkerhed omkring dette aspekt:

”Jeg kan enormt godt lide, at der er så mange ting og så på alle mulige forskellige niveauer. [...] Og så alt det, der ligger indimellem – hele den sociale relation og også den faglige del. Og så som rimelig nyuddannet, synes jeg, at begge sider er udfordrende. Men hvor jeg kan se, at den faglige del kræver for mit vedkommende langt mere detalje altså langt mere koncentration, fordi der synes jeg virkelig, der er mange elementer. [...] Jeg kan se ift. den faglige del, der er der rigtig

<sup>98</sup> Se evt. afsnittet *Analysestrategi* i kap. 4, hvor det blev uddybet, hvordan analyserne er bygget op.

meget, der kommer af erfaring. Altså finde det rigtige bogsystem og vide at det overhovedet eksisterer.” Jeg spørger: ”For det lærer man ikke på seminariet?” Siv svarer: ”Nej, overhovedet ikke. Og der kommer også hele tiden nye materialer. Men den del synes jeg jo også er skide skæg.”

De faglige udfordringer ved lærerjobbet tilskrives dette at være nyuddannet, men det fremgår også, at Siv har mod på opgaven.

Hun oplever, at den største fagdidaktiske udfordring er at undervisningsdifferentiere:

”Fordi spændet i en klasse er jo [...] – Der er et kæmpe kæmpe kæmpe spring. Altså, jeg ved ikke, hvilke lærere der kan, men det er, synes jeg, en kæmpe udfordring at gå derfra og synes, at alle fik noget ud af min undervisning i dag. Alle er blevet udfordret lige dér, hvor de skulle udfordres. Fordi så kan den der lidt dårlige samvittighed – fordi de svage – arghh, de svageste fik måske ikke lige – og de stærkeste blev heller ikke – men jeg tænker rigtigt meget, det må jo også være, fordi jeg ikke har så meget erfaring endnu. Så at jeg med tiden bedre vil kunne bruge nogle materialer.”

Siv mener, at ligesom fagdidaktiske udfordringer ift. valg af materialer skal ses i sammenhæng med, at hun er nyuddannet, skal udfordringerne med at differentiere undervisningen til hver enkelt elevs behov det også. Hendes bud på en løsning af sin usikkerhed ift. de fag- og almenfaglige udfordringer er en meget konkret ydre ting, nemlig kendskabet til velegnede bogsystemer og materialer, og problematikken kommer alene til at vedrøre fysiske genstande og ikke lærer-elevrelationens kompleksitet.

Det, der for Siv at se er målet med skolen – at eleverne er optaget af undervisningen og lærer noget – er samtidig også noget af det, hun holder mest af ved livet som lærer:

”Det der med at lære er jo dybt fascinerende. Og jeg bilder mig ind, at de der øjeblikke, hvor man rent faktisk kan se på eleverne, at det sker, så er det fantastisk. [...] Det er jo bare fedt, når man synes, man har hele klassen fanget i noget undervisning. Men det er jo også fordi – det er det, der er målet, ik'. Så når det lykkes, så er det jo skønt.”

Hvornår, de succesrige situationer opstår, er imidlertid præget af vilkårlighed ifølge Siv. Jeg spørger, hvad hun oplever, der skal til, for at det lykkes, og hun svarer:

”Jamen det er jo det, der tit er enormt svært at regne ud, hvad det er, der er sket, eller hvilken dag, det har været, at der ikke har været nogen konflikter, eller alle børn har fået forberedt sig ordenligt, så de ligesom har mulighed for at være med i timen, eller du ved, så er der selvfølgelig alle mulige arbejdsmetoder, man kan bruge og se, 'Nå men det der, det virker enormt godt i min klasse.' Men jeg synes faktisk, det er svært at sige. Jeg kan endnu ikke sætte mig ned og sige, at [viser med kropssprog, at det klikker]. [...] Man har det her øjeblik – 'Gud, det her det virkede bare, men hvad pokker var det lige?'”

For Siv at se lader det til, at ift. elevernes læring spiller valget af arbejdsmetoder ind, samt at undervisningen er fri for konflikter, og at eleverne er velforberedte. I sine refleksioner tænker hun ikke sig selv ind som en afgørende faktor for elevernes læringsproces. I og med modusadjunkten

*endnu* bruges i sætningen ”Jeg kan endnu ikke sætte mig ned...”, ses det, at en manglende viden om, hvad der skal til, for at læringsprocesser lykkes, igen tilskrives dette, at hun er nyuddannet. Siv forklarer derefter, at hun i hvert fald oplever, at det bidrager positivt til undervisningen, at eleverne bliver ældre:

”Der er jo kæmpe forskel på, at de var 4. klasse sidste år og 5 klasse nu. Sidste år synes jeg, det var langt sværere, fordi der stadig var så meget socialt fnidder-fnadder. I år er de blevet meget meget bedre til at klare en masse ting selv, hvor de ikke skal have læreren involveret eller stå at græde i hjørnet hele tiden, men hvor de er blevet skide gode til – jeg synes sidste år, at jeg sad rigtig meget og trøstede piger, enten fordi de var faldet, eller fordi de var oppe at skændes. Deres refleksionsniveau bliver heldigvis større og større, og det gør også en del læring lettere, synes jeg.”

Det fremstår, at lærerens opfattelse af, at hendes opgave er af faglig karakter, karamboleres med elevernes fokusering, der er af emotionel og fysisk karakter.

### *Indstillingen til elever*

Siv siger om jobbet som lærer: ”Man har konstant med små mennesker i en rivende udvikling at gøre, så man skal være *vildt* omhyggelig.” Hun understreger, at det er i meget begrænset omfang, at læreruddannelsen har bidraget hertil. Hun siger bl.a., da vi taler om at deltage i ph.d.-projektet:

”Jeg gør det primært af egoistiske årsager. Selvom jeg først får nogle redskaber om længere tid, vil det stadig være så værdifuldt at se videooptagelser og reflektere over det, der sker.

Læreruddannelsen har alt for lidt praktisk, og hvorfor bruger man ikke videoobservationer i praktikken, så man kan følge meget mere op på dem?”

Siv havde en universitetsuddannet liniefagslærer, der slet ikke relaterede faget til folkeskolen, og i pædagogik og psykologi var der fokus på den historiske udvikling i synet på mennesket, og hun siger:

”Den kan man jo ikke rigtig bruge til noget, når man så står herude – altså så står man jo ikke og tænker Freud og Ziehe, og hvad fanden man ellers har været i kontakt med. Så tænker man, 'Her og nu, der står et lille-bitte menneske, og der er et eller andet, der gør, at jeg bare kan se, at han eller hun ikke fungerer optimalt.' Altså det kan være alt fra, at man bare har haft en dårlig morgen, men nogen gange kan det jo også stikke så dybt, at det har noget med forældrene at gøre, at de faktisk går og er rigtig kede af det.”

Vi ser her en stor opmærksomhed på børnenes ve og vel, og et andet sted udtaler Siv på samme måde, at hvis børnene ”har for mange tanker i hovedet om alt muligt andet der foregår i deres liv, så er de selvfølgelig ikke modtagelige for læring.”

Siv har forskellige forventninger til sine elever; ”alle er ikke lige gode, og alle leverer forskellige typer af arbejde,” men hun forventer, at alle gør sig umage og ikke laver deres skolearbejde med venstre hånd.

Hun beskriver, at elevers unødvendige spørgsmål og deres kommentarer uden at have fået ordet, generer hende meget ved deres handle-måder i undervisningen, omend hun også ser dette som et

udtryk for et engagement:

”Altså den der hvor man lige skal kommentere uden at række hånden op, som jeg også godt kan lide, fordi det også giver udtryk for en iver og en gejst og sådan noget. Men jeg bruger lang tid på at hjælpe dem til, at man skal simpelthen sortere i, hvad det er, der skal siges højt og hvad der ikke skal siges højt – fx i undervisningen at sige 'Hvornår får vi egentlig fri i dag?' – altså hvor meget arbejde der skal til for at nærme sig, at de begynder at bruge de værktøjer, som man giver dem. Der er en elev, der hver uge skal printe skemaet ud, det hænger klart, 'Du kan bare løfte øjnene og kigge op på væggen'. Og sådan noget det kan i den grad tænde mig af, fordi det forstyrrer alle de andre. Så den der respekt for, at der er faktisk nogle andre, der er i gang med noget, som *de* synes er vigtigt.”

Der udtrykkes en splittelse mellem at synes om elevers gejst, der får dem til spontant at sige noget, og at være irriteret over det, Siv betragter som et manglende hensyn til de andre elever. Hun oplever, at hun bruger lang tid på at hjælpe eleverne med at øge hver enkeltts respekt for fællesskabet, sådan at fx dét, en lige tænker på, ikke siges højt.

Nogle elever oplever imidlertid det, der for Siv er et helt enkelt værktøj, nemlig at se på skemaet i stedet for at spørge herom, som mere komplekst. Eleven Anja fortæller i et interview:

”Hun bliver også rigtig sur, hvis man har time og vi lige er startet, og man ikke har taget bøgerne med ind i Kuben, så bliver hun også rigtig sur. [...] Nogle gange så ved vi ikke helt, fordi det der skema – vi har jo sådan en der skal printe det ud hver uge – og når der er nogle, der glemmer det, så ved vi ikke helt, hvad vi skal have, og så er det lidt svært, for så ved vi ikke hvad vi skal have, og så bliver hun ret sur, hvis ikke vi har taget det med ind.” Jeg spørger, om Anja så har prøvet at sige 'Jamen jeg vidste ikke, hvad jeg skulle have?', og Anja svarer pragmatisk: ”Hun gider ikke rigtig høre efter, fordi der er så mange andre børn.”

Jeg spørger Siv, om hendes skældud over det, der for hende at se er forstyrrelser og manglende respekt for den, der har ordet, sker bevidst eller opstår pga. en spontan vrede i situationen. Hun svarer:

”Begge dele. Altså for nogle gange bliver jeg sådan lidt 'Ej prøv lige at vurdere – var det lige vigtigt, de andre vidste det' – altså det kan sagtens gøres med en kommentar, men jeg kan også blive hamrende vred, når det er 10. gang i løbet af en time, og jeg står og er i gang med at fortælle dem et eller andet. Fordi så bliver det provokerende, og jeg synes, det er rigtigt svært at blive ved med at sige 'Ej, stop nu', eller ignorere det, fordi jeg har også fundet ud af [...] at det jo er rigtigt indlejret i os, at vi skælder ud. De fleste gør det jo også på deres egne børn, dvs. de [eleverne] kommer jo også og har en forventning om, at hvis man hæver stemmen, så er det alvor [...] men der er faktisk også indimellem en respekt i det overfor resten af gruppen, at man faktisk siger til en elev, at 'Nu er det simpelthen nok, nu skal du stoppe'. Og så de kan høre, at man i den grad altså mener det.”

Dvs. at Sivs reaktion til at starte med er rolig, men sker der fortsatte afbrydelser, løber temperamentet af med hende, og det bliver en vrede, der sætter dagsordenen. Siv finder imidlertid vreden både berettiget, da hun opfatter gentagne kommentarer som provokationer, og hensigtsmæssig da den sender et nødvendigt signal til eleven, der forstyrrer, om at stoppe, hvilket respekten for fællesskabet



byder.

### *Indstillingen til lærerrollen*

I et interview spørger jeg Siv, hvornår hun synes, det er sjovest at være lærer, og hun svarer, at det sker på rigtig mange tidspunkter, for hun kan lide, at hverdagen er omskiftelig, og at man har så mange bolde i luften på flere forskellige niveauer:

”Fra, at man skal indstille et barn og teste det på alle mulige måder, til at man bare lige skal huske at sige 'Hey, lækker trøje på du har på'. Og så alt det, der ligger indimellem – hele den sociale relation og også den faglige del. [...] Det er jo alt fra, når man griner med børnene, til at man også går hjem og siger 'Hey, det der det fungerede da bare i dag. - Den der gruppekonstellation var jo fantastisk, de fik virkelig lavet noget.' Eller 'Wauww sikke en tillid det barn har fået til mig, siden hun lige fortæller mig den lille detalje.’”

Siv mener ikke, at lærerens opgave alene består i at have et fagligt fokus, idet hun siger:

”Hele det at være lærer bærer også præg af, at man simpelthen skal være så omhyggelig med hele tiden, altså hele det der sociale – 'Hvordan har du det?', 'Lækkert tøj', og 'Hvordan går det derhjemme?' osv. [...] Man kan jo ikke gå ind og undervise i matematik for børn, og så tro, at det er det eneste, man skal. Det, synes jeg personligt, er en meget meget naiv holdning at have.”

En enkelt elev bekræfter Sivs beskrevne hensyn. Da jeg spørger, om lærere også skal tale med eleverne om andre ting end skolen, svarer Maj:

”Ja, hvis man nu har et problem derhjemme, så må man godt lige sige det til læreren og sige, 'Jeg har en lidt dårlig dag, for min mor og far var oppe at skændes'. Eller hvis man har haft en dårlig morgen, altså derhjemme med sin far eller mor, så får man lov til at ringe hjem og sige hej og så'n. Det har vi med Siv.”

I afsnittet *Indstillingen til undervisning*, så vi, at selvom Siv fandt både lærerjobbet faglige og relationelle del udfordrende, var jobbet fagdidaktiske udfordringer størst. Hun siger om den relationelle del:

”Den der sociale del har jeg måske med mig som en mere naturlig del, hvad de fleste mennesker også har, dem der er oppe i alderen og har taget uddannelsen.”

Relationskompetencen tilskrives hermed alder og læreruddannelsen, som Siv imidlertid tidligere beskrev som yderst mangelfuld ift. til at klæde hende på til mødet med eleverne. Det fremgår derfor, at Siv har en noget usikker forståelse af, hvori hendes relationskompetence er forankret. Hun svarer da også, at det er *afmagt*, som er baggrunden for, hvordan hun responderer på elevers negative adfærd. Hun uddyber det og forklarer, at 5.A har været langt mere urolig, og der har gennem årene været holdt mange klassemøder herom, og en anden lærer har haft individuelle samtaler med drengene. For halvandet år siden valgte Siv strategien '0-tolerance', hvilket betød, at hvis eleverne spontant sagde noget i timerne og dermed afbrød nogen, så blev de første gang sendt op til skolelederen, og anden gang blev der ringet til forældrene, der skulle hente deres barn. Eleverne

underskrev en elev-kontrakt herom. Siv har efterfølgende dog kun sendt en elev til skolelederen, og der er ikke blevet ringet hjem til nogen.

Strategien stred imod hendes pædagogiske overbevisning, men hun oplevede, at klassen var blevet talt ihjel, og havde brug for en konsekvens, hvilket forældrene også ønskede, da mange børn kom hjem med ondt i hovedet og ville skifte skole. Siv siger, at det forstod hun godt, for:

”Jeg brugte mest min tid på efterhånden at stå derinde og råbe - 'Vær nu stille' og 'Så får I ekstra'. Jeg havde jo prøvet alt - jeg har jo prøvet alt muligt med stregsystemer og ud at løbe 10 omgange rundt om skolen, det eneste der sker med den klasse [...] er, at de bliver totalt op at køre af at lave noget fysisk. De kommer ikke ind og sidder stille og puster. Tværtimod. [...] Og det er jo et kæmpe nederlag for en selv, fordi man vender det til 'Gud, det er bare mig, der ikke kan lave en ordentlig undervisning?'.

Hun havde flere gange forgæves spurgt sin ledelse om muligheden for at få supervision, eller at hendes undervisning blev videooptaget, og hun siger:

”Vi er simpelthen nødt til at tænke nogle andre værktøjer ind - netop at man bliver nødt til at få hjælp af kamera eller nogle udefra, der kan gå ind og lave nogle observationer på 'Hvad er det, der sker', fordi jeg er jo også en del af det, jeg er jo en del af konflikten. Det er jo ikke bare dem, der sidder og snakker - jeg er jo løsningen, så det er jo enormt vigtigt, at man får rettet et fokus mod sig selv også. [...] Jeg mangler faktisk nogle gode råd til, hvad det er, jeg skal gøre. Og gode råd fået af en, som har set mig i situationen og ikke bare en, jeg lige møder på gangen, der siger 'Jamen, jeg har engang gjort sådan og sådan - skal du ikke bare lave noget mere fysisk aktivitet med dem?' [...] Det bliver nødt til at tage udgangspunkt præcis i den problematik, man står i her og nu, for det er den måde, man lærer på.”

Vi ser her udtrykt en ansvarsfølelse for de situationer, hvor undervisningen ikke fungerer særligt hensigtsmæssigt, og Siv efterspørger et blik udefra, der kan bidrage til at kvalificere hendes handlemåder gennem situeret rådgivning.

Siv siger om skældud:

”Da jeg startede, var jeg da så'n lidt 'Ej, jeg vil slet ikke hæve stemmen, og jeg vil bare slet ikke skælde ud, selvfølgelig skulle man da ikke det, og man kan da ikke bare stå og råbe ind i hovedet på andre mennesker, det er da enormt usympatisk, og det lærer de da ikke noget ved'. Men jeg kan desværre se, at det også er noget, man lige pludselig skal kæmpe imod at gøre. [...] Jeg tror, det er sådan en grundholdning, jeg har, at jeg synes da selv, det er dybt ubehageligt, hvis der er nogen, der skælder mig ud. [...] Det kan være nødvendigt i nogle situationer - måske - men søreme også, at det er noget, der ligger så dybt indlejret i mig, at det er en måde at reagere på. Altså det er fordi, jeg simpelthen bliver så vred over det og bliver så skide irriteret, og så hæver man bare stemmen, og DANG, smækker den tilbage. Det er måske noget andet, når man opdrager sine børn, at der kan man i langt større grad blive ved med at være, du ved, forklarende og alt det der, men her kan man simpelthen ikke. Det er desværre en måde, som jeg i hvert fald kan se ligger et sted ret naturligt for mig at reagere på i de situationer. Hvor det er jo ikke noget, hvor jeg bare kan skyde den over på børnene og hele tiden sige, 'Det er fandeme også fordi, de

hele tiden gør sådan og sådan', det er også fordi, *jeg faktisk gør det. Jeg har virkelig skældt meget ud derinde – der gik jeg jo hjem, og jeg var fuldstændig 'Sådan her, vil jeg jo ikke være lærer. Altså det er jo ikke sådan, jeg er.'*

Diskrepansen mellem ideal og erkendelse på den ene side og realitet og praksis er hård for læreren at opleve; Siv ønsker på den ene side ikke at skælde ud, men på den anden side reagerer hun automatisk med vrede. Begge dele koster mange kræfter, for det *ikke* at skælde ud er noget, hun skal ”kæmpe imod at gøre”, og at skælde ud leder til, at hun er gået frustreret hjem uden at have oplevet at handle i overensstemmelse med sin selvforståelse. Dog oplever hun, at der er sket mange positive forandringer i klassen, for hun siger:

”Nu synes jeg, vi er i et godt leje, altså indimellem skal jeg hæve stemmen og sige nogle ting, og for det meste synes jeg, de bare er skide gode til at høre efter, og med mange af dem er det også bare blevet sådan lige – med Kasper, der kan være sådan [gør en opfarende bevægelse], lige en hånd på hans skulder nu og sådan noget.”

Flere elever beskriver i interviews også, at der er langt mindre uro i 5., end der var i 3. og 4. klasse. De mener, at dette skyldes, at nogle af de elever, der forstyrrede mest, er gået ud af klassen.

## 2. del af den første case-analyse: Sivs praksis

Siv varierer sin undervisning meget, og den veksler bl.a. mellem læreroplæg, gruppearbejde, parvis dialog og selvstændig opgaveløsning. Flere elever udtrykker både i interviews og i undervisningen en frustration over for mange og for hurtige skift mellem undervisningens elementer. Der hersker ofte en abrupthed på flere niveauer – både i undervisningens dramaturgi og gennem Sivs stadige afbrydelse af både sig selv og eleverne for at irettesætte. Bestræbelser på at fastholde elevernes opmærksomhed på undervisningen ved at slå ned hver gang, der ikke udvises passende elevhed, leder til en høj grad af kontrollerende sprogbrug, der igen paradoksalt nok har en modsatrettet effekt, da det leder til, at det bliver hende som lærer, der tilfører uro og distraktion i klasserummet. Opmærksomheden på elevernes trivsel, som Siv beskrev i interviews, forankres generelt ikke med et tydeligt aftryk i den undervisning, jeg observerede, og ej heller i elevernes oplevelse heraf.

De tre ugers observationer af Sivs undervisning gav det indtryk, at selvom hun indgik i positive interaktioner med en del elever, så satte den negativitet, der prægede hendes interaktion med få elever ofte dagsordenen for, hvordan undervisningen forløb. Dette vil fremgå af den indledende eksemplariske situation, og af de observationer, der er samlet under temaet *Irettesættelser og skældud*. Efter den indledende eksemplariske situation følger først et tematisk snit med titlen *Manglende takt*. Efter de to temaer vil en række empiriske nedslag analysere Sivs relation til eleven Kasper.

### *Indledende eksemplarisk situation*

I det følgende vil jeg zoomme ind på de første 9 minutter af en time og beskrive alle interaktioner, Siv

er involveret i. Sekvensen er karakteristisk for hendes interaktionelle adfærd i de uger, jeg observerede og videooptog undervisningen, og kan derfor tjene til at illustrere nogle analytiske pointer.

Undervisningen tager udgangspunkt i dagens lektie i grundbogen *Fandango*, et tekstuddrag fra den historiske roman "Bokserdrengen" om en kinesisk soldat.

Eleverne samles i Kuben til dagens første lektion. Siv kommer hen til Kuben, hvor Rasmus og Jesper sidder. Firat kommer og stiller Siv et spørgsmål, jeg ikke kan høre. Hun svarer i et bestemt tonefald, at de skal starte med det, de har læst til i dag, og Rasmus og Firat taler lidt om den tekst. Jesper bladrer i sin bog, mens han siger: "Det har jeg ikke hørt noget om". Siv siger i et irriteret tonefald til en af eleverne udenfor Kuben: "Find nu bare din Fandango og kom ind." Flere elever kommer ind og sætter sig.

Firat siger til Siv vedr. dagens lektie: "Siv, jeg kan ikke lige forstå, han bliver en halv bokser, når han får kappet sin hånd af af en anden bokser, og..." Siv peger på ham og siger "God observation, for det er faktisk noget af det, vi skal snakke om."

Valdemar og Rasmus taler om, at Rasmus ikke har læst lektien, og Rasmus siger: "Jeg vidste det ikke, fordi jeg havde koncentreret mig så meget om det andet..." Siv affærdiger ham i et bebrejdende tonefald: "Ved du hvad, det står på elev-intra, så selvfølgelig ved I det." Jesper siger: "Jeg har ikke set noget på elev-intra." Siv responderer i et beordrende tonefald: "Gå ind på elev-intra og kig, dér står lektierne." Jesper mumler: "Jeg kunne ikke finde det."

Siv møder fra begyndelsen af timen flere elever med irritation i stemmen, og der ses ingen afstemmere som fx smil. Firat får positiv feedback på sit fagligt relevante spørgsmål, men afbrydes også. De elever, Siv hører ikke har lavet lektier, bebrejdes herfor, da der for Siv at se ikke er nogen undskyldning for ikke at lave lektier, fordi det står på elev-intra. Rasmus siger: "jeg havde koncentreret mig så meget om det andet", men vi finder aldrig ud af, hvad "det andet" er, fordi han også afbrydes.

Siv råber vredt "HEY" og går over mod flokken af børn, der endnu ikke er kommet ind. Flere elever kommer ind, og Siv kommer tilbage med et skateboard i hånden. Hun siger højt vendt mod de elever, der mangler at komme ind i Kuben: "Ved I hvad, 5.A, det er to sekunder, så sidder I inde i Kuben. Det kan ikke tage så lang tid at hente jeres bøger." Flere kommer ind. Siv vender sig mod mig og siger irriteret: "Eihh, de piger, man har lyst til - det er simpelthen - VI GÅR I GANG. Sæt jer ned" [Henvendt til dem, der sidder i Kuben], mens hun rækker hånden op. Indtil nu har hun været i konstant bevægelse mellem tavlen, eleverne, sin kaffekop og skuffen i en kommode.

Den negative omtale af de piger, der endnu ikke er til stede, legitimerer indirekte en negativ kommunikationsform, på samme måde som når Siv bebrejder eleverne for noget. Direkte i forlængelse af sin udtrykte frustration over de elever, der ikke er til stede, ekspliciterer hun, at undervisningen nu går i gang, hvorved en dårlig stemning bliver undervisningens udgangspunkt.

Anja kommer nu hen til Kuben, Siv vender sig mod hende, retter armen frem i en hakkende bevægelse og siger: "Anja, det dér, det er SÅ dårlig stil, det du lavede lige før. Jeg synes faktisk, det

er så'n lidt dumt, at jeg hører, da jeg tager Olivers skateboard, fordi du kører på det, og så griner du faktisk, da jeg tager det." De andre børn bliver helt stille, og Anja siger stille: "Men det var ikke af det."

Siv fortsætter: "Ej, Men sådan hørte jeg det lidt. Og jeg tænker, vi havde den faktisk i fredags ik', hvor jeg ved, at Freja blev helt vildt ked af det, Niels var ked af det, og Firat var også involveret i det. I skal simpelthen – for det første, I skal ikke køre på hinandens ting, jeg tager det, jeg lægger det over på kontoret, jeres forældre skal komme og hente det. Så det begynder faktisk at blive rigtigt besværligt for jer, når jeg tager jeres ting. I fredags der tog jeg Niels' skate... nej, hvad hedder det – løbehjul, fordi Freja kørte på det. Og idéen med, jeg gør det her, det er faktisk også, at hvis I ikke kan finde ud af det på andre måder, så må I se hvilke konsekvenser, det har, og så undrer det mig, at igen allerede mandag, så er man fuldstændig ligeglad med, at hvis man kører på andres skateboard eller løbehjul, så har det faktisk en ret stor konsekvens. For Oliver der betyder det, at nu skal hans mor eller far komme over på skolen, ind på kontoret, hente hans skateboard, og det er noget rigtigt lort for ham rent ud sagt. Super besværligt.

Jeg tror ikke, der er nogen af os, der er i tvivl om, at Oliver, han har lige haft - hans skoletaske har lige været væk, og det tror jeg også [henvendt til Oliver] dine forældre måske har været lidt efter dig, fordi den forsvandt ik', nu skal han så måske til at have skældud derhjemme, fordi hans forældre skal bruge tid på at komme herover. Det er fuldstændig tosset, at andre laver de der ting for hinanden. Så jeg håber altså efterhånden, det er sidste gang, jeg skal fortælle jer, hvad konsekvenserne er for det her, ik'. Så tænk jer om. Jeg tænker, det er noget helt andet, hvis Oliver han vælger at køre på sit skateboard herinde, og jeg så tager det. Surt, så er det hans egen skyld. Så er det ham selv, der må tage konsekvensen af, hvad han laver, ik'. Nu skal Oliver tage konsekvensen af det, du har lavet. Det er sådan lidt dumt ik'. Men der gælder de regler, og I skal overholde dem. Nå, nu har jeg gentaget det endnu engang, så håber jeg efterhånden, det begynder at sive ind hos jer alle sammen, at det er lidt dumt ik'. Okay?" Ingen siger noget, og mange ser mutte ud.

Udmeldingen "Vi går i gang" afblæses så snart, den er givet, fordi Siv vælger at irettesætte Anja, så snart hun kommer hen til Kuben, og situationen får karakter af en ydmygelse, da da den finder sted foran hele klassen. Siv tager udgangspunkt i noget, som Anja afviser, nemlig at hun skulle have grinet, da Olivers skateboard blev taget. Undervejs i irettesættelsen, der omhandler skolens regler,<sup>99</sup> omtales nogle elever nedladende med udtalelsen: "så håber jeg efterhånden, det begynder at sive ind hos jer alle sammen, at det er lidt dumt ik'." Overgangen til den faglige fordybelse kommer igen til at tage sit afsæt i en dårlig stemning.

Siv holder bogen op og siger: "I skulle læse det her til i torsdags, men i torsdags der gik vi jo til teater i stedet for, så I har selvfølgelig læst det til i dag." Hun taler lidt med Bertil, der er duks, om, hvordan han lægger lektien ud på elev-intra og rejser sig så og siger: "I skulle læse fra s. 140-147, og det nye tema, det er..." På tavlen skriver hun imens med "grafitti-bogstaver" TEMA. Sætningen afsluttes ikke, så undervisningsindholdet kommer ikke til at stå klart. Firat siger "Årh nice skrevet", og Rasmus siger: "Nåhh, står der 'Tema'." Siv siger i et veloplagt tonefald: "Tema.

<sup>99</sup> Jeg vil benævne de regler, der for læreren at se hører med til at udvise passende elevhed, som *skolekoden*, og lærerens redegørelse herfor på et metaplan for *skolekodesnak*.

Så det er det dér om kapitel 6 med overskriften 'Vokseværk er ikke rent pjat'."

Hun spørger, om alle har læst teksten, der bliver svaret både ja og nej, og Siv fortsætter: "Hvem har ikke læst det?" Jesper og Rasmus rækker fingeren op, og Siv siger forkerte navne: "Jesper og Kasper." Flere elever retter det til Rasmus, og Siv siger igen forkerte navne: "Undskyld, Rasmus og Kasper." Flere elever griner, men Siv har ikke selv opdaget fortalelsen, og Jesper siger: "Jeg hedder Jesper", og Rasmus korrigerer: "Jesper og Rasmus." Niklas siger til Siv: "Siv, Jesper og Kasper startede du med at sige..." Siv ser ikke på ham, men kigger i stedet på Kasper og siger: "Du havde læst?" Kasper havde åbenbart heller ikke lavet sine lektier og svarer nej, og Siv skriver de tre drenges navne på et papir og siger: "Det betyder jo, at når man ikke har lavet sin opgave, så bliver man nødt til at sidde i en gruppe med dem, der ikke har lavet opgaven. Selvom jeg har lavet nogle nye arbejdsgrupper til jer, så kan I jo ikke sidde og arbejde med nogen, der har lavet det, fordi så skal I jo hele tiden sidde og sige 'Hvad?' og 'Det forstår jeg ikke' - Mathias, sæt dig op. I har læst historien, og -" Siv afbryder sig selv [udskriften fortsætter i næste afsnit.]

Siv er uklar i sine formuleringer omkring undervisningsindholdet, for det bliver nævnt, "det nye tema, det er", men der kommer ikke nogen afslutning på sætningen, udover at overskriften på dagens kapitel nævnes. Manglende tydelighed understøtter ikke elevernes kompetencebehov, da det er uklart, hvad der skal ske i undervisningen (Skinner & Belmont 1993).

Da Siv kommer til at bytte rundt på nogle drenges navne, forpasses samtidig muligheden for et dynamisk øjeblik i at opstå, hvilket den komiske forvirring indbyder til. Det forudsatte, at Siv komplementerede børnenes grinen, men at gribe et dynamisk øjeblik kræver et nærvær, sådan at Siv fx hørte det, Niklas siger til hende. I stedet fortæller Siv, at de, der ikke har lavet lektier, ikke kan arbejde sammen med de andre elever. Der anes en ærgrelse i hendes stemme, når det ekspliciteres, at hendes forarbejde med at lave nye arbejdsgrupper nu må ændres. Ligesom med reglen om at tage elevernes ting, hvis andre bruger dem, ser vi her en redegørelse på et metaplan, der handler om skolekoden med lange, og for så vidt unødvendige forklaringer, som forsinker en mulig fordybelse i det faglige indhold, og atter bliver afsættet til den næste sekvens af negativ karakter.

Siv råber vredt "ARGHH, hvad er det, I har gang i her?" Vredesudbruddet er rettet imod Bertil og Firat. Bertil har i lidt tid bladret efter den rigtige side i bogen, hvorefter Firat stille har sagt sidetallet, og Bertil hvisket: "Hvor sagde du?", hvilket udløser Sivs udbrud. Hun siger herefter med mere dæmpet stemme, mens hun ser på Bertil: "Hvad er der? Ræk hånden op så, hvis det er vigtigt for resten af klassen." Firat rækker hånden op, men får ikke ordet.

Samspillet mellem Bertil og Firat er relevant ift. undervisningen og forstyrrer ingen andre elever, men Siv når ikke at opdage dette, fordi hendes negative respons falder prompte. En implicit forventning om, at elevsnak er irrelevant, er ikke i overensstemmelse med elevernes reelle interaktion, og der finder ikke nogen vellykket mentalisering sted. Jeg vil hævde, at Siv handler ud fra en psykisk ækvivalensmodus, hvor hendes forventninger ikke længere har en repræsentationel værdi, men antages at være direkte relateret til virkeligheden (se afsnittet *Dårlig mentalisering* i kapitel 5). Udbruddet modificeres ved, at Siv spørger ind til grunden for drengenes hvisken, men spørgsmålet forbliver retorisk, da de ikke får mulighed for at svare. Irettesættelsen fremstår upassende, for kravet

om, at drengene skal række hånden op, hvis det er vigtigt for resten af klassen, er ikke relevant, i og med deres hvisken ikke vedrørte klassen, men kun Bertils mulighed for at agere kompetent i undervisningen.

Sprogbrugen er her i overvejende grad kontrollerende, og eleverne ser i løbet af sekvensen mere og mere fraværende ud. Det kan give en lærer anledning til at konkludere, at der brug for mere kontrol og dermed flere ord, hvilket kan skabe en ond cirkel, og resten af undervisningen kommer da også til at bære præg af mange irettesættelser, hvilket vil fremgå af nedenstående og af det empiriske nedslag *Prustelyden*).

Samlet set ser vi i timens første ni minutter ganske få positive eller neutrale interaktioner mellem Siv og eleverne. Vi ser det i begyndelsen af timen, hvor Firats observation vedr. teksten roses, og da Siv taler med Bertil om, hvordan han lægger lektier ud på elev-intra. Siv vælger at bruge meget tid på irettesættelser og at tale om skolekoden, og de fleste interaktioner med eleverne kan karakteriseres som fejlafstemninger. Hermed oplever eleverne ikke en understøttelse af deres samhørighedsbehov, og imødekommes ikke omsorgsfuldt, idet interaktionerne kommer til at handle om lærerens irritabilitet og skolens regler i stedet for om eleverne. Sivs interaktionelle adfærd bidrager til afsporing af undervisningen og en trykket stemning, hvilket er lidet befordrende for læringsprocesser (fx Fredrickson & Branigan 2005; Immordino-Yang & Damasio 2011). Der kan være mange årsager til Sivs handlemåder, men jeg vil hævde, at de ikke er nødvendige følger af omstændighederne i klasserummet, da vi vil se, at hun den næste dag i stort set identiske situationer agerer anderledes og uden negativitet. Det samme vil analysen af Bentes undervisning vise, hvor hun konsekvent undgår negative reaktioner, når hun befinder sig i situationer, hvor elever, som her, ikke kommer ind i Kuben med det samme, som griner, afbryder, stiller spørgsmål eller ikke har lavet lektier.

### *Manglende takt*

Som nævnt udtrykker flere elever en frustration over, at de synes, der er for mange og for hurtige skift mellem undervisningens elementer. Nogle fortæller, at de bedre kan lide undervisningsformen i Bentes timer, hvor de får længere tid til at sidde og arbejde med opgaverne og bruger kortere tid i Kuben. Nogle drenge italesætter problematikken i den lektion, vi netop har set begyndelsen af.

Der er i plenum blevet talt om uddraget af "*Bokserdrengen*", og børnene har derefter arbejdet i grupper med at løse opgaver omkring tekstens tema. Efter frikvarteret er der igen samling i plenum i et kvarters tid for at tale om børnenes svar på opgaverne, hvorefter Siv gennemgår den næste opgave, som børnene derefter går ud for at løse i de samme grupper. Efter ca. ti minutter skal alle atter samles i plenum for at gennemgå deres besvarelser.

Da børnene kommer ind i Kuben, siger Valdemar ud i luften, uden at Siv hører det: "Vi får aldrig noget arbejdstid." Rasmus responderer bekræftende: "Nej, hvad havde vi - to minutter?" Jeg spørger Valdemar: "Er det for kort tid?" og han svarer: "Ja, vi får noget at vide, og så skal vi ud, og så fem minutter efter skal vi ind igen."

Eleverne skal skiftes til at skrive deres besvarelser på tavlen, og Siv kaster tuscher til dem, der



gerne vil op. Rasmus siger pludselig: "Jeg synes, vi får lidt for kort tid, altså det er sådan ti sekunder." Inden Rasmus har talt ud, har Kasper istemt og sagt: "Ja, vi fik tre sekunder." "Til hvad?" spørger Siv undrende, og Kasper siger: "Til at lave opgaven", og Rasmus fortsætter: "Det var fordi - den her gang - vi fik lavet det, ik', men vi ku' måske godt..." Siv afbryder og siger: "Men ved du hvad, alle grupper var stort set færdige herude med undtagelse af en..." Rasmus afbryder og siger: "Men det er ikke fordi, vi ikke nåede at blive færdige," Siv siger i et undrende tonefald: "Nå okay?" og Rasmus fortsætter: "Det er bare fordi, hvis man havde kunnet lave noget mere, ik'". Siv siger til det: "Nå ja, men nu så afslutter vi [ledsages af en cirkelbevægelse med hænderne] hver lille opgave [hænderne bevæger sig med to ens bevægelser op og ned der illustrerer små opgaver] og skratjs [lyden ledsages af en abrupt bevægelse med hænderne ud til den ene side] og så går I i gang med den næste".

Jesper siger ud i luften: "Det er jo spild af tid at skulle ind i Kuben i så lang tid", og Oliver fortsætter: "Så kunne man lige så godt få det at vide alt sammen og så være derude resten af timen." Siv svarer: "Men det er jo begrænset, hvor mange informationer, I kan - der er jo rigtig mange, der stadigvæk - selvom jeg sidder herinde, når jeg forklarer det - så når I kommer ud, så har de ikke helt styr på, hvad der skal ske og hvorfor og sådan noget. Og lige præcis det her med tema [hun ser op mod tavlen og afbryder sig selv og siger til de fire elever, der står og skriver ved tavlen] - ej, ved I hvad, I skriver bare én ting og så hen at sidde. Det skal bare lige være kort", hvorefter hun kaster tuscher ud til andre elever, undervisningen fortsætter, og der tales ikke mere om drengenes evaluering af undervisningen.

Udvekslingerne mellem lærer og elever sker med brud på turtagningen. Nogle af børnene formulerer det, de mener, der bedre kunne understøtte deres kompetencebehov. De overdriver deres oplevelse af, hvor kort tid de har haft til opgaven, men det står klart, at alle ytringerne er udtryk for, at skiftene i undervisningen virker forstyrrende og meningsløse, men deres ønske om at arbejde i et andet tempo med færre opbrud afvises. Siv hæmmer deres selvbestemmelsesbehov ved ikke at komme indvendingen i møde og forholde sig åbent ved at se undervisningen fra deres perspektiv (Reeve og Halusic 2009). I stedet ekspliciterer hun det, undervisningen netop er karakteriseret ved og ledsager det af en markant gestik; abrupthed og korte sekvenser, der tilsyneladende hindrer fordybelse og en oplevelse af sammenhæng, og med sin afbrydelse af sig selv med udsagnet "Det skal bare lige være kort" til eleverne, der står ved tavlen, understreges det høje, nærmest forjagede, tempo i undervisningen. Hun beskriver sit valg af undervisningsform som en nødvendighed, og begrundet det i, at nogle elever ikke vil kunne huske flere opgaver af gangen. Pointen er baseret på hendes erfaring af, at mange elever ikke har styr på, hvordan de skal løse blot en enkelt opgave, selvom den lige er blevet forklaret i plenum. Dette kan imidlertid også skyldes de mange afbrydelser både i undervisningens struktur og i hendes kommunikation, der vanskeliggør, at eleverne er klar over, hvad de skal.

Katja sammenligner i et interview Siv og Bentes måde at give hjælp til eleverne:

"Nogle gange er det også så'n, at når man skal have hjælp, og man spørger Siv, fx 'Siv hvordan er det lige man gør', og så siger hun: 'Så'n skal du gøre. Du skal bare skrive ordet og gøre det', og så



går hun bare, og så kan man ikke nå at spørge hende; 'Det forstår jeg ikke', eller 'Hvad mener du med det?' Det går så hurtigt. Hun siger bare 'Du skal skrive ordet det og det og det' og så videre. Bente vil jo gerne have, at vi forstår det og får noget ud af det, så det gør Bente ikke. Hun sidder så'n 'Har du forstået det? Godt, så går jeg videre.'"

Her ser vi, at en elev også oplever det hastige og forcerede tempo, som Sivs undervisnings generelt bærer præg af, når eleverne skal hjælpes enkeltvist. På den baggrund konkluderer Katja, at når Bente agerer modsat ved at give sig god tid til at hjælpe, skyldes det et ønske om, at børnene skal lære noget. Dvs. at lærerens interaktionelle adfærd af en elev kobles sammen med lærerens intention.

Forskning indenfor for selvbestemmelsesteorien har vist, at forstyrrelsen af elevers foretrukne tempo er en kontrollerende lærerpraksis, som modarbejder elevens selvbestemmelsebehov og kan have en negativ effekt på elever i form af manglende motivation, dårligere faglige resultater samt følelser af ængstelse og vrede (Assor et al. 2005:408 f).

Noddings beskriver, at en manglende kyndighed hos læreren indenfor sit fag, vil hæmme muligheden for, at hun kan give sin fulde opmærksomhed til eleverne og deres læringsprocess, da hun vil forsøge at bevare en kontrol i undervisningen, for at tingene bliver gjort præcis på den måde, hun kender og føler sig tryk ved (1984:197 f, 1992:178). Dette kan forklare Sivs høje grad af kontrollerende sprogbrug, da vi i analysen af interviews så Siv udtrykke en usikkerhed både omkring den fag- og almindidaktiske del af sit job. Bestræbelsen på ikke at miste kontrol er en faktor, der vanskeliggør et fuldt nærvær, som Noddings også har beskrevet som en forudsætning for, at de positive interaktioner mellem lærer og elever finder sted (Noddings, 1984:180), hvormed sammenhængen mellem lærerjobbet faglige og relationelle aspekt antydes.

Det hastige tempo og den abrupthed, der generelt karakteriserer Sivs undervisning vanskeliggør hendes nærvær, som ifølge Noddings i høj grad er med til at muliggøre lærerens omsorgsfulde handlinger (1984:180).<sup>100</sup> Når Siv ikke er nærværende, er det selvsagt vanskeligt at tilpasse sin praksis til elevernes fysiologiske og psykologiske behov, da en sensitiv registrering heraf forudsætter et markant nærvær, og undervisningen fremstår netop præget af ustemte interaktionelle og didaktiske valg.

I de 11 lektioner, jeg var til stede i Sivs undervisning, er det ganske få gange, at jeg observerede en fælles faglig fordybelse delt af hende og eleverne. I II del af det empiriske nedslag *Prustelyden*, ser vi et eksempel herpå, og ligeledes fulgte der en situation på ca. 5 minutter omkring 10 minutter efter den indledende eksemplariske situation, som jeg i det følgende vil beskrive. Situationen er præget af god stemning og koncentration om et fælles opmærksomhedspunkt:

Siv forklarer eleverne, hvad en bokserhær er og trækker tråde ud til Kinas historie, og eleverne lytter opmærksomt. Da hun begynder sin forklaring, sænker hun stemmen en anelse, og de fleste elever kigger interesseret op. Hun siger, at bokserhæren var kejserindens hær, der var hemmelig, og Rasmus siger: "Det er ligesom lejesoldater." Siv nikker og bekræfter det. Da hun fortæller, at

<sup>100</sup> Som nævnt er omsorg et så bredt begreb, at det både dækker lærerens relation til eleverne på et eksistentielt niveau, og et pædagogisk, fagligt og didaktisk niveau (Noddings 1986:498).

englænderne tog til Kina for bl.a. at købe opium, og forklarer hvad det er med henvisning til et Tin Tin-afsnit, ser alle elever interesserede ud, og der breder sig en småsnakken om Tin Tin. Siv rækker armen op,<sup>101</sup> mens hun smiler, og eleverne bliver stille, og hun fortsætter med at tale.

Undervisningen fungerer hensigtsmæssigt, når der præsenteres et reelt indhold på en engageret facon. Dette etablerer en regelmæssig takt i undervisningen, og læreren lader ikke elevernes småsnakken virke som en afbrydelse af rytmen. Sammen med Sivs sænkede stemmeføring og smil bærer formidlingen præg af kommunikativ musikalitet, der griber eleverne. Referencen til Tin Tin er relatérbar for eleverne, og kan derved bidrage til at fastholde deres opmærksomhed, da undervisningsindholdet opleves vedkommende.

### *Irettesættelser og skældud*

I flere interview-citater af Siv så vi dybtgående splittelser dels ift. hendes syn på elevens spontane ytringer og dels ift. hendes holdning til skældud. Observationer relateret til disse splittelser har jeg samlet under temaet *Irettesættelser og skældud*, som jeg i det følgende vil folde ud.

Dog skal min brug af de to begreber først stå klart. Både irettesættelser og skældud er fejlfestninger, og på baggrund af interviews og observationer af de fire lærere vil jeg hævde, at det generelt gælder, at en lærers irritation leder til irettesættelser og vrede til skældud, dvs. at begge typer interaktionel adfærd skyldes en negativ arousal. Som vi i analysen af Anettes praksis vil se, kan skældud også ske med overlæg og ikke i affekt. Eleverne skelner imidlertid ikke mellem de to typer skældud, og derfor definerer jeg irettesættelser og skældud som det, at et barn oplever en frustration, der er større end den frustration, der er forbundet med at ændre en given adfærd, idet jeg tager udgangspunkt i barnets subjektive oplevelse. Blot at bidrage til en ændret adfærd kan betragtes som en påmindelse eller retledning.

Om det at agere i affekt, hvis eleverne siger noget, der for Siv at se er at betragte som forstyrrelser, siger Siv i et interview ”Jeg bliver simpelthen så vred over det og bliver så skide irriteret og så hæver man bare stemmen og DANG, smækker den tilbage.” Modusadjunkten *bare* forstærker indtrykket af, at følelsesudbruddet er uundgåeligt, og gennem Sivs fortællinger om tidspunkter, hvor hun er irriteret og vred, fremgår det, at hun ikke formår at mentalisere, og dermed hverken kan se sig selv udefra eller forsøger at se eleverne indefra. For at man fleksibelt og fantasifuldt kan forsøge at forstå, hvor andre befinder sig mentalt, kræver det, at man kan antage en mentaliserende indstilling, og dette er vanskeligt for Siv i og med, hun reagerer prompte på baggrund af en negativ arousal (Fogtman 2014:17).

Vi så i afsnittet *Indstillingen til elever*, at Siv mente, hun brugte meget tid på at hjælpe eleverne med at sortere i, hvad de skal sige og ikke sige. Den såkaldte hjælp gives mange gange i løbet af hver lektion i form af påmindelser og irettesættelser, som vi ser et eksempel på i den følgende situation. Der er klassemøde, hvor der er tradition for, at det er en elev, der holder styr på tiden til at tale om det,

<sup>101</sup> I 5.A er det et tegn til, at eleverne skal være stille, når læreren rækker armen i vejret, og både Siv og Bente benytter signalet. Eleverne må også meget gerne signalere, at de er opmærksomme, ved at de efterfølgende rækker deres arm op.

nogen ønsker at bringe frem i plenum:

Siv spørger, om der er nogen, der vil holde tiden på 20 minutter. Flere rækker hånden op og siger "Jeg kan godt!" eller "Mig!", deriblandt Kasper. Siv giver Silke lov til at være tidtager, og Kasper siger så ud i luften: "Jeg kan ikke", hvilket for så vidt er en logisk slutning, for i og med, Maj skal gøre det, kan han netop ikke komme til det. Der ligger tilsyneladende en form for skuffelse indlejret i udsagnet, for han har netop ytret, at han gerne ville. Siv responderer: "Det var ikke det, jeg spurgte om Kasper, vel? Det var ikke det, jeg spurgte om." Han ser på hende, siger "Nej nej" og kigger så ned i gulvet. Siv fortsætter: "Så det er en af de der kommentarer, hvor man tænker 'Nå, var det spørgsmålet? Nej - så er der egentlig ikke nogen grund til, at jeg siger noget.' Jeg bliver nødt til at minde dig om det igen. Jeg gør dig opmærksom på det, når det er."

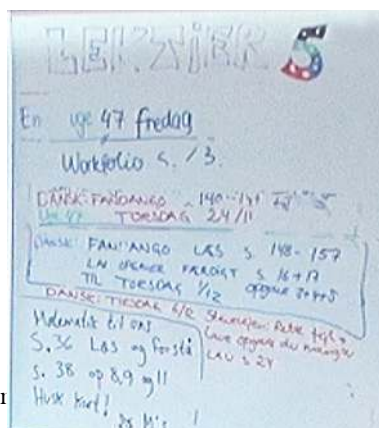
Læreren lader sin irettesættelse, som Kasper accepterer, følge af ytringer på et metaplan om begrundelsen for sin irettesættelse, der italesættes som tvingende nødvendig. Sivs forsøg på hjælpe eleverne til ikke at sige noget overflødigt kan også have karakter af at skulle virke forebyggende, som i denne situation:

Siv forklarer sin måde at skrive lektier op på tavlen og på elev-intra, hvorefter hun siger: "Så det behøver I faktisk ikke at spørge om mere, for nu har I alle sammen med undtagelse af Emma [der ikke var i skole den dag] hørt det."

Der udtrykkes her en implicit forventning om, at hvis eleverne har hørt en besked én gang, så bør de efterfølgende kunne rette sig efter den, samtidig med der sendes det signal, at spørgsmål ikke er velkomne, hvilket understreges den næste dag:

Dagen efter Sivs forklaring af sin måde at give lektier for, spørger Jesper, om den lektie, der står på den ene tavle, er til i morgen. Siv responderer i et irriteret tonefald: "Jeg giver jer lektier for til sidst," og Jesper gentager sit spørgsmål, om det, der står på tavlen, er til i morgen. Siv peger på den anden tavle og siger i et forurettet tonefald: "Jeg har skrevet det her. Det var det samme, jeg gjorde opmærksom på i går. Kig op på den der tavle, hvis I ikke kan huske det." Rasmus siger: "Er det til d. 12. december?"; og Siv responderer irriteret: "Eihh, jeg gider ikke at svare på det dér."

Det synes som om, at forventningen til elevernes hukommelse indirekte legitimerer irettesættelser og bebrejdelser. Men hvis man ser tavlen, synes det velbegrundet, at eleverne kan have vanskeligt ved at overskue lektierne:<sup>102</sup>



102 Det viste billede er fra videooptagelsen

Ofte afbryder Siv en elev, der har ordet, for at en anden elev kan blive irttesat. Det sker bl.a. i denne situation:

Eleverne har været ude at arbejde individuelt med en opgave, og da de kommer ind i Kuben, lægger Niklas sig ned langs en af bænkene. Han beder Bertil, Yasmin og Niels, der sidder ved siden af hinanden, om at lægge deres ben udover ham, hvorved han er svær at se. Eleverne giver nu i plenum deres forskellige svar på opgaven, og efter fem minutter har Siv givet ordet til den stille elev Yasmin, men kan ikke høre, hvad Yasmin svarer. Siv beder Yasmin tale højere, og da Yasmin hæver stemmen, mens hun giver sit svar, får Siv øje på, at Niklas ligger på gulvet. Yasmin afbrydes, idet Siv vrisser: "Sæt dig op Niklas." Mens Niklas sætter sig op, fortsætter Siv: "Ved du hvad, det gider jeg *simpelthen* ikke at have. Hvad bilder du dig ind at ligge og fjolle rundt på den der måde, når vi andre har undervisning?" Der er stille i 6 sekunder, mens Niklas ser ned, og Siv siger så: "Er du i tvivl om, hvordan du skal gøre, når vi andre sidder herinde?" Niklas svarer "Nej", og Siv siger: "Nej, så gør det, der er rarest for os alle sammen." Yasmin får igen ordet, taler atter lavt, Siv lyder irritable, da hun minder om, at Yasmin skal tale højere.

Læreren vælger her at lade sin irttesættelse afbryde en usikker elev. Hendes respons på Niklas' placering falder så snart, hun opdager, hvor han befinder sig, selvom han ligger præcis på samme måde, som han har gjort de sidste fem minutter. Irttesættelsen ledsages af en henvisning til fællesskabet, men med ordvalget "når vi andre har undervisning" ekskluderes Niklas herfra. Siv ønsker at hjælpe børnene med at vise respekt for hinanden, men dette ønske får hende paradoksalt nok til utilsigtet selv at gøre det modsatte, da hun gentagne gange afbryder elever, der har ordet, for at irttesætte elever, der siger eller gør ting, som hun vurderer forstyrrer, men som de andre elever imidlertid ikke lader til at være påvirket af. Når en irttesættelse af Niklas falder i det sekund, det opdages, at han ligger ned, er der tale om en reaktion funderet i en negativ arousal, der får andre negative virkninger. Der kunne være tale om et professionelt begrundet valg, hvis bemærkningen om, at Niklas skal sætte sig op, blev givet, når Yasmin var færdig med at tale.

Klasserummet er generelt fyldt af megen kontrollerende sprogbrug, som hæmmer elevernes oplevelse af selvbestemmelse (Reeve & Halusic 2009). Eleverne beskriver mange negative effekter af Sivs irritable og vrede udbrud, foruden at det ikke leder til den tilsigtede ro:

I et interview vil jeg spørge Valdemar og Niklas, om der er forskel på deres oplevelse af ro i klassen ift., om læreren har skældt ud eller ej, så jeg siger: "Hvis det nu er, det virker, det som Siv gør, så der faktisk bliver stille..." Men jeg når ikke længere, for Valdemar afbryder mig: "Men der er mere stille, når vi har Bente."

Rasmus forklarer i et interview, hvorfor irttesættelser kan lede til mere uro, idet man som elev ikke kan holde ud at lytte til læreren i modsætning til, når der ikke skældes ud:

"Bente hun tager det meget stille og roligt, så føler man det også anderledes, så tænker man også 'Ej, nu skal jeg også' - det andet det er bare 'Fuuuck'" [Holder sig for ørerne for at illustrere, at man ikke kan holde ud at høre på det].

Flere elever fortæller, at de får det dårligt og bliver utrygge, når Siv er irriteret eller vred. Fx svarer

Freja, da jeg spørger, hvordan det påvirker hende, når Siv siger, der skal være ro:

"Altså, jeg har sådan vænnet mig lidt til det, men dengang og nu tænker jeg stadig, 'Det er bare 1.500.000 gang man hører det, og man får også så'n lidt ondt i maven, for det er som om det går ud over alle. [...] Freja fortæller om sin tvillingsøster, der går i en anden klasse, og som fagligt var foran Freja i den periode, hvor Siv skældte mere ud end nu.] Jeg var så optaget af, at Siv skældte ud, så jeg slet ikke lærte noget nogen gange."

Frejas udsagn viser hvilke omkostninger, læreres skældud kan opleves at have fra et elev-perspektiv – også selvom der her er tale om en elev, der ikke selv bliver skældt ud. Mathias siger:

"Hvis det er, hun allerede har været lidt sur, så tør man ikke – hvis det er, der har været lidt larm – så tør man ikke række hånden op og sige, man ikke har forstået det. Fordi så siger hun bare 'Sig mig, hører du ikke efter eller et eller andet.'"

Efter Yasmin, Anja og Emma har fortalt, at de ofte oplever, at Siv bliver sur, fx hvis de kommer for sent til timen, og jeg spørger, om det gør det sværere for dem at koncentrere sig efterfølgende, svarer de alle "Ja" og uddyber det:

Anja siger: "Ja, fordi at så prøver man at være lidt stille, så ikke man afbryder, og så tør man ikke rigtigt sige noget." Emma fortsætter: "Så tør man heller ikke at spørge," og Yasmin siger: "Så tør man heller ikke række hånden op." Jeg spørger undrende, om læreren kan finde på at skælde ud over det, og Anja svarer: "Nej, men når hun har været sur, så kan hun godt stadig være lidt gnaven bagefter. Fordi hvis man rækker hånden op, så siger hun 'Jaerr' [i et irritabelt tonefald]." Yasmin siger: "Og hvis det ikke er rigtigt, så kan hun også godt blive meget irriteret, hvis det ikke er rigtigt, det vi siger." Emma uddyber det: "Men hvis man også så'n får skældud, så tør man ikke spørge bagefter, fordi så er man så'n bange for, at hun siger, 'Hvorfor kan du ikke finde ud af det – vi har haft det, og har du ikke hørt efter i timen?'" Anja bekræfter det: "Ja, så'n: 'Har du ikke hørt efter i timen, det skal man altså gøre'. Hvis man spørger nogle andre klassekammerater, kan de også godt sige, 'Hvorfor har du ikke hørt efter i timen?'"

Børnene frygter de bebrejdelser og den irritabilitet, som lader til at ledsage Sivs skældud efterfølgende, og deres frygt påvirker det faglige udbytte af og bidrag til undervisningen negativt, da de ikke bryder sig om hverken at sige noget eller spørge om hjælp. De tre piger møder også den bebrejdende og nedladende tone, hvis de i stedet søger faglig hjælp hos klassekammeraterne.

Det fremgår, at den hjælp, Siv giver for at eleverne skal lære at forstyrre mindre, primært består i at eksplicitere skolekoden. Heri udtrykkes den antagelse, at elever gennem gentagne ræsonnementer på et metaplan kan realisere det, der for Siv at se er passende elevhed, fx fastholdelse af koncentration om undervisningsindholdet, så de ikke taler spontant, og formår eleverne ikke det, følger bebrejdelser og irettesættelser. Men som vi har set, kan det indimellem være meget svært at få øje på, hvori præcist undervisningens indhold består, og dermed også vanskeligt at forstå, hvad eleverne skal fastholde koncentrationen om. At undlade at sige noget i de lange passiverende passager kan fra det perspektiv betragtes som meningsløst og spild af tid, men det fastholdes imidlertid som et krav til

eleverne.

Siv høje forventninger til elevernes formåen viser, at hun ikke forholder sig til deres affektive tilstand, men har et snævert fokus på kognitive træk, hvormed der, ift. Sivs udviste anden-mentaliserings, kan tales om en ubalance i linien affektiv – kognitiv med en hældning mod den kognitive pol (Fogtman 2014:33 ff). Herved kan Siv ikke begribe de mulige affektive tilstande, der kan forklare elevens spontane udbrud, og deres handlemåder fremstår ubegrundede og meningsløse. Når affektive forhold ikke inddrages i lærerens forståelse af eleverne, leder det til for høje forventninger til deres mulighed for at efterleve hendes krav. Orbitofrontal cortex, som er relateret til impulsstyring og selvregulering, viser tegn på udvikling helt op til 21-års alderen (Giedd et al. 1999), og det er derfor forkert at forvente, at 11-årige børn kan undgå spontane udbrud og spørgsmål i undervisningen, og at udbruddene i stedet nødvendigvis er bevidste provokationer.

Noddings understregede, at evnen til at handle omsorgsetisk afhænger af vores følelsetilstand, idet negative følelser kan vise sig som stærkere end det etiske ideal. Vi ser, hvordan Sivs negative arousal står i vejen for at handle omsorgsetisk, som ville vise sig som en bestræbelse på at træde ind i elevernes forståelsesverden og bruge en indsigt til at kvalificere sin interaktionelle adfærd.

Når Sivs interaktionelle adfærd ofte er båret af negative emotioner rettet mod børnene, fx hvis de ikke sidder klar, når undervisningen skal begynde, hvis de ikke har lavet lektier, eller hvis de siger noget uden at være blevet spurgt, hæmmes etableringen af hendes samhørighed med sine elever. Eleverne kan ikke mærke, de er det vigtigste i undervisningen, hvilket ville indebære et stadigt fokus på deres deltagelse og engagement (Noddings 1995:191), hvilket ikke kan træde i forgrunden, fordi lærerens negative emotioner i stedet fylder mest. Mange elevs opfattelse af Siv, som den kommer til udtryk i interviews, korrelerer med en manglende oplevelse af samhørighed med hende. På nær Majs positive udtalelse om Sivs opmærksomhed på elevernes trivsel, som vi så i afsnittet *Indstilling til lærerrollen*, udtaler stort set alle eleverne sig negativt om Sivs undervisning eller direkte om hendes person.

Kasper siger fx pludselig i interviewet: ”Jeg kan ikke lide Siv,” og Firat siger en dag spontant til mig, at han ikke kan huske, hvornår han sidst har haft en god time hos Siv. Flere beskriver hende som sur, de opfatter hendes manglende tid til dem som tegn på, at hun ”ikke gider at høre efter” eller ikke er interesseret i, at de lærer noget, og de oplever ofte hendes irritation som uberettiget. Oplevelser af samhørighed med læreren forudsætter afstemninger, som igen forudsætter nærvær. Det kan være vanskeligt at etablere i en undervisning præget af hastværk, og der er en udpræget mangel på afstemninger i store dele af Sivs undervisning, både ift. den enkelte elev, men også ift. klassen som helhed.

Siv selv forholder sig, som vi har set, meget splittet til sin irritation og vrede, da hun på den ene side finder den både nødvendig og hensigtsmæssig, men på den anden side er effekten heraf, skældud, ikke i overensstemmelse med hendes selvforståelse; ”Sådan her vil jeg jo ikke være lærer. Altså det er jo ikke sådan, jeg er.” Sivs selvbestemmelsesbehov er hermed ikke understøttet gennem hendes praksis, da selvbestemmelse indebærer, at man handler i overensstemmelse med sin selvforståelse. Det er problematisk, for en manglende behovstilfredsstillelse hæmmer bl.a. effektiv selvregulering og

præstationsevne (Deci, Ryan & Williams, 1996:179 f), hvorved Siv kan have svært ved at bryde et uhensigtsmæssigt handlingmønster med manglende temperamentskontrol.

### *Empiriske nedslag. Siv og Kaspers relation*

I det foregående har analyserne af Sivs undervisning primært vedrørt Sivs interaktionelle adfærd ift. klassen som helhed. I det følgende vil jeg foretage fire empiriske nedslag, der finder sted i undervisningen tre forskellige dage, og zoomer ind på Sivs relation til en enkelt elev, Kasper, gennem analyser af interaktionerne mellem de to og måden, hvorpå de i interviews omtaler hinanden.

#### **Nedslag 1. Klassemødet.<sup>108</sup>**

Klassen er samlet til det ugentlige klassemøde, hvor også fire fremmede praktikanter er til stede, da Siv er praktikvejleder. Der indledes med en roserunde, hvor de elever, der har lyst, giver en eller flere andre elever ros. Da runden er slut, kan man tage konflikter op. Et replikskift udspiller sig og lød nogenlunde således:

Lise: "Vi var nogle, og det var nok ret dumt, der kastede rosiner på hinanden. Jeg kom så til at kaste en rosin på Kasper, og så gik han over og gav mig en lussing. Og så gav jeg ham en tilbage."

Kasper: "Det var ikke meningen, det skulle gøre ondt."

Siv: "Det kan vi simpelthen ikke bruge til noget."

Kasper: "Undskyld."

Siv: "Det går ikke, at man overskrider andres grænser og bagefter siger, at 'Det ikke var meningen at'. Det er bare aldrig i orden at slå. Og hvis man slår, så siger man i hvert fald undskyld. Jeg kan slet ikke forstå, vi overhovedet skal have denne her snak. Vi har talt så meget om, hvordan man kommunikerer ordentligt. Om at tale grønt, gult og rødt. Og at slå er altid rødt. Det er aldrig i orden."

Kasper: "Undskyld."

Siv: "Jeg vil på ingen måde finde mig i, at I slår hinanden..."

Kasper: "Jamen, det var jo bare for sjov."

Siv: "Du skal ikke afbryde mig. Det er aldrig at sjovt at slå."

Mikkel: "Jeg tror, han mener, at det ikke var meningen, det skulle gøre ondt."

Siv: "Du skal ikke forklare, hvad Kasper mener. Og jeg bliver så provokeret af, at du kan tillade dig at sige, at det var sjovt. At du kan lave grin med noget, der er så alvorligt. Jeg mener det virkelig alvorligt det her, Kasper."

Kasper har hånden oppe, men Siv siger: "Der er ikke mere tid nu. Vi fortsætter snakken til næste klassemøde. Det er først om 3 uger."

---

<sup>108</sup> Nedslaget fandt sted den første gang, jeg var til stede i Sivs undervisning. På det tidspunkt var det endnu ikke muligt at videofilme, men jeg noterede undervejs, hvad der blev sagt. Det følgende er derfor en rekonstruktion på baggrund af mine feltnoter og ikke en præcis gengivelse af situationen.



Jeg var til stede ved klassemødet 3 uger efter, og Siv havde skrevet en note om, at Kasper ville sige noget, men ingen kunne huske, hvad noten refererede til.

Selvom Kasper siger undskyld flere gange, fastholder Siv sine bebrejdelser, og da han forklarer sin handling ved at sige, at det bare var for sjov, øger det blot hendes vrede. Dvs. at han fastholdes i en negativ og ydmygende position foran klassen samt fem fremmede personer – praktikanterne og mig. Der finder åbenlyst en fejlafstemning sted, der ikke repareres efterfølgende. Både Kaspers samhørigheds- og selvbestemmelsebehov underkendes, men det gælder også hans kompetencebehov, idet han ikke får mulighed for at vise sig som en kompetent elev, når hans undskyldning ikke godtages.

Da jeg umiddelbart fandt Sivs reaktion voldsom ift. episodens karakter, spurgte jeg hende i et efterfølgende interview, om hun egentlig var vred i denne situation, eller om hun ville statuere et eksempel. Svaret viser, at begge elementer gjorde sig gældende:

”Jeg var *dybt* overrasket, og der blev jeg vred. Jeg var faktisk rigtig rigtig vred over at det var en måde at kommunikere på. Vred og – ja, man lyder sådan helt mor-agtig – overrasket over at han kunne finde på det. Men det var helt klart 'Det her, det må I simpelthen ikke'. Altså, hvad tænker de på, at gå rundt og – altså jeg var vred.”

Her ses endnu et eksempel på et vredesudbrud, der skyldes en skuffet forventning til elevernes formåen. Forventningen er imidlertid ikke afstemt med det, man kan forvente af 11-årige børn, der ikke konsekvent kan handle på baggrund af rationelle parametre, og idet Sivs forventninger ikke er afstemt med Kaspers formåen i situationen, bliver der tale om en personlig og uprofessionel skuffelse, man kunne beskrive som en *ustemt forventning*, der kommer til at fremstå ude af proportioner. Siv forholder sig hverken i situationen eller i interviewet mentaliserende, idet Kaspers perspektiv ikke inddrages – fx at Lise kastede en rosin på Kasper til at starte med – og en manglende bestræbelse på at leve sig ind i elevens perspektiv hæmmer selvbestemmelsebehovet (Reeve & Halusic 2009). Noddings skriver, at læreren må forsøge at begribe elevens virkelighed som en mulighed for sig selv, sådan at hun bedst kan erkende, hvordan han virkeligt har det, for hvordan skal hun ellers kunne forklare det, der er vigtigt for ham, som kan hjælpe ham til andre handle måder (1984:14). For Kasper kan der være mange andre kræfter end den opstillede kommunikationsregel, der driver ham, og hvad kan mon styrke ham i at overholde reglen? Stillede Siv sig selv det spørgsmål, kunne det fra det punkt blive en fælles bestræbelse på at nå dertil.

## Nedslag 2. Boganmeldelsen<sup>104</sup>

5.A har haft individuel arbejdstid og skal nu have Siv i dagens første fælles lektion. Inden timen begynder, mumler Kasper for sig selv, at han gerne vil hjem, og jeg spørger, om han er træt. Han svarer: ”Nej, jeg vil bare gerne hjem.”

Eleverne skal have nogle boganmeldelser tilbage, og Siv starter med at nævne Jesper, Kasper og Bertils navne og siger: ”I får lov til ikke at skrive den her om. Men det er også kun den her gang.

104 Dette nedslag er heller ikke videofilm, men rekonstrueret på baggrund af mine feltnoter.



Det er simpelthen for dårligt arbejde. Jeg hænger jer lidt ud nu, men jeg er overrasket over, at I synes, det var okay at aflevere det her. Alle andres er smadder godt arbejde. Kasper, man kan ikke aflevere en boganmeldelse, uden at man har læst bogen. Det er simpelthen for ringe.” Kasper siger: ”Jamen, jeg kunne ikke finde bogen”, og Siv svarer: ”Du er en intelligent dreng, du kan sagtens lave det bedre. Fremover får I den tilbage for at lave den om, og jeg gør det, for at I bliver bedre. For hvis I skal lave det om, når I har lavet det med venstre hånd, så vil I opdage, at det ikke kan svare sig. Til jer andre – det er et vildt godt stykke arbejde.”

Siv taler om skolekoden, men ræsonnementet virker forvirrende, for hvis det er ved at lave noget om, at man bedst lærer, at det ikke kan svare sig at lave sløset arbejde, synes det ulogisk, at konsekvensen ikke effektueres nu. Ræsonnementet antager nærmere form af en trussel, og en udtalelse af Kasper i interviewet med ham, indikerer, at der jævnligt mangler handling bag nogle af Sivs ord. Han siger:

”Hun er ligesom min far. Vi kalder min far Tommy tomme trusler. [...] Fordi at han bliver ved med at komme med trusler, men de sker aldrig. Så'n 'Hvis du ikke lader være med at gøre det lige nu, så må du ikke gå ud af dit værelse i en hel måned'. Så stopper man ikke, der sker ikke noget, så siger han det bare igen 'Øhh, kan du ikke lige stoppe?’”

Dagen efter overhører jeg Kasper sige til nogle af de andre børn, at Siv lige inden timen dagen før (den vi netop har set en situation gengivet fra) havde sagt til ham, at hans boganmeldelse var 'Røvdårlig', og det havde han fortalt sine forældre, der var blevet ret sure på Siv. Firat står ved siden af og siger, at Siv også altid er sur og skælder ud, og at det var meget bedre, da hun havde været på barsel, og de havde Malene. ”Ja”, istemte Bertil, ”hun grinte meget”. Umiddelbart efter spørger jeg Kasper, hvordan han fik det, da Siv omtalte hans boganmeldelse som røv-dårlig, og han svarede: ”Jeg blev sådan ked af det, over at hun sagde det.”

Jeg interviewede Siv et par dage efter, dette havde fundet sted, og følgende dialog udspiller sig, da Siv taler om hverdagen som lærer:<sup>105</sup>

Siv: ”Jeg synes, det er en fantastisk hverdag, og jeg synes, den kan det samme som den hverdag, jeg havde tidligere. Netop at den er ekstremt dynamisk, og der er rigtig mange ting, man hele tiden skal forholde sig til og tage stilling til. Og her er den store forskel jo bare, at man konstant har med små mennesker i en rivende udvikling at gøre, så man skal være vildt omhyggelig. Altså både hvad man siger, og hvis man så lige pludselig opdager, at man har fået sagt noget. Jeg bruger et eksempel, fordi det havde jeg i går. Altså hvor man måske har gjort et barn ked af det med det, man har sagt.” Jeg antager, at hun tænker på Kasper [som jo havde fortalt mig, at han var blevet ked af, at Siv havde sagt, at hans boganmeldelse var 'røvdårlig'] og spørger, om det var i 5. klasse?” Siv svarer: ”Ja. Og så var det så en anden elev, der refererede tilbage, så jeg skulle hen og have fat i en elev og sige 'Prøv at høre, da jeg sagde det her til dig, blev du så virkelig ked af det? Synes du, jeg talte for hårdt til dig og sådan noget?’”

Jeg spørger, om det var Kasper, og Siv siger: ”Ja, det var nemlig Kasper. At jeg havde jo sagt – og det gjorde jeg jo også med vilje, udstillet ham kan man sige – fordi jeg også har den holdning til, at alle er ikke lige gode, og alle leverer forskellige typer af arbejde, men man skal simpelthen ikke

<sup>105</sup> Dele af den følgende analyse er inspireret af Sigrid Albrecht Høst Nielsens praktikrapport fra februar 2015, hvor hun på baggrund af empiri fra indeværende ph.d.-projekt bl.a. undersøger, om *Den reflektsive funktionsmanual* kan bruge til at vurdere læreres mentaliseringssevne.

sidde og lave noget med venstre hånd og så tro, at det er okay. Og det bliver nødt til at blive sagt højt. Og så kan man ikke sidde og sige, at 'Der er nogen herinde der' - så er det meget bedre at putte ansigter på. Og så kan det godt være, man bliver sur og vred på læreren og ked af det lige i øjeblikket, ik'. Men da jeg talte med ham i går, sagde han, at det var han ikke. Så der kan være to dimensioner af det - et behov man lige har for at sige "piv", når man faktisk føler sig ked af det, lige efter at læreren har sagt, at man faktisk har lavet en opgave, som er vildt dårlig. Og følt sig forurettet over det, indtil man måske har tænkt det efter og også måske tænkt 'Der er måske noget om det.'"

At Siv har talt med Kasper om hele episoden kunne være udtryk for, at hun har antaget en mentaliserende indstilling, da hun med sine spørgsmål til ham søger at afklare, hvordan hendes adfærd har påvirket ham - hvad der kunne være udtryk for en parathed til at ændre sin oprindelige forståelse og en erkendelse af, at man opfatter og oplever ting forskelligt. Men et fravær af mentalisering kommer til udtryk, når forholdene omkring episoden uddybes. Med udsagnet "man skal simpelthen ikke sidde og lave noget med venstre hånd og så tro, at det er okay" udviser hun en vished om, at det må forholde sig sådan, at Kasper bevidst har lavet et dårligt stykke arbejde og forsøger at slippe af sted med det. Brugen af adverbiet *simpelthen* understreger denne skråsikkerhed.

Jeg undrede mig over, at Kasper til Siv skulle have afkræftet, at han var ked af hendes ord om hans boganmeldelse, da han jo havde givet udtryk for det modsatte, da jeg havde talt med ham et par dage forinden. Derfor spurgte jeg lidt senere Kasper, om han havde talt med Siv om det med boganmeldelsen. Det svarede han nej til, men hans forældre ville snart tale med hende om det. Jeg blev forvirret, da Siv i interviewet netop havde nævnt, at de havde talt om episoden, og jeg sagde til Kasper, at jeg troede, Siv havde spurgt, om han var blevet ked af det, og han svarede så: "Jo, hun kom og spurgte, om jeg var blevet ked af det, og så sagde jeg bare 'Nej'."

Samtalen havde tilsyneladende gjort så lille et indtryk på Kasper, at han i første omgang ikke kunne huske, den havde fundet sted, og han havde heller ikke svaret Siv ærligt på spørgsmålet, om han var blevet ked af det. Det havde fået hende til at konkludere, at det grove ordvalg ikke påvirkede ham negativt. Den manglende fortrolighed i relationen leder hermed til, at Siv bekræftes i sin antagelse om, at en hård tilgang til Kasper understøtter hans faglige progression. Hermed ser vi en meget direkte betydning af lærer-elev-relationen for elevens læringproces, da en negativ relation vanskeliggør lærerens mulighed for at understøtte elevens faglige progression, da hun ikke modtager sand respons fra eleven, som hun kan agere hensigtsmæssigt på baggrund af.

Senere i samme interview med Siv talte vi igen om Kasper:

Siv kom ind på, at der er for lidt tid til at fokusere på trivsel hos de børn, der har det svært, og jeg spørger: "Når du siger, at der er for lidt tid til den der trivselsdel, er det så, for børnenes følelsers skyld, eller er det fordi, du rent faktisk også oplever, at de ikke får særligt meget udbytte af undervisningen, hvis de ikke har det godt?" Siv svarer: "Jamen det er jo det. Hvis de har for mange tanker i hovedet om alt muligt andet der foregår i deres liv, så er de selvfølgelig ikke modtagelige for læring." Jeg spørger: "Men hvad tænker du så, når nogle børn underpræsterer, fx

Kasper med en elendig boganmeldelse. Hvad tænker du der, i forhold til om det har spillet ind, hvad der sker hjemme hos ham..." Siv afbryder og siger: "Ej, men der ved jeg, at det er ren dovenskab" Jeg siger spørgende: "Det er ren dovenskab?" Siv fortsætter: "Det er *fuldstændig* dovenskab. Han forsøger at slippe afsted med - man kan ikke lave en boganmeldelse som i hans tilfælde uden at have bogen. Det er en 'går den-så går den'-holdning, det er det bare, det ved jeg, for han har fuld opbakning hjemmefra. Forældrene er meget obs på, hvordan han opfører sig herhenne, og at han får lavet hans ting og sådan noget. Så jeg ved, hvordan jeg kan sige det til ham.

I min optik så er det også den måde, han skal have leveret den på. Det skal ikke være noget med at stryge ham ned ad nakken, [i forvrænget sødt tonefald] 'Jamen, så regner jeg med, du gør det bedre næste gang.' Nej, for han er super-intelligent, han ved godt, han har skøjtet igennem den - og det kan godt være, at de så langt henad vejen tror, at de kan slippe afsted med, du ved - noget a'la det der, for det kan de måske engang imellem i nogle situationer, og nu er de bare blevet så store, nu går de i 5., at det skal bare stoppes. Og der er det, at i min klasse er der en del - Jesper og Bertil som jeg også nævnte - super-intelligente drenge, pisedovne. Og de skal til at på banen og præstere. Og det kan jeg ikke fortælle dem på anden måde; 'Ved I hvad, kammerater - I får den tilbage, hvis ikke det er i orden. Slut færdig.' Og sådan kan jeg tale til dem, men der vil selvfølgelig være andre elever i min klasse, jeg ikke kan tale sådan til. Det er helt sikkert.

Men der er det jo også en opgave man har, for man taler forskelligt til alle mulige typer af mennesker, og sådan bliver det jo også, når man som lærer henvender sig til de forskellige børn, ik'. Hvis jeg havde sagt sådan til nogle af pigerne, så ville de jo have brudt grædende sammen - det ville de slet ikke kunne bære. Men lige præcis de tre drenge - og det var jo ikke kun én, men de var faktisk tre, der lavede det nummer, ik'."

Lærerens udsagn her viser et markant fravær af mentalisering. Hun udtaler sig skråsikkert om årsagen til Kaspers dårlige boganmeldelse, når hun siger "der ved jeg, at det er ren dovenskab", hvorved hun afholder sig fra at forsøge at udrede mentale tilstande, der kan ligge bag hans adfærd med en ydmyghed på baggrund af erkendelsen af, at man ikke kan vide og forstå alt, hvad der foregår i en selv eller andre. Sprogligt markeres manglen på ydmyghed og fleksibilitet yderligere ved brugen af adjektivet "fuldstændig", der siges med ekstra tryk på første stavelse, og dermed fungerer som skabende ekstra gyldighed til udsagnet. Lignende markering ses ved udtrykkene "super-intelligente" og "pisedovne". Samme skråsikkerhed ses i udsagnet "Det er en 'går den-så går den'-holdning, det er det bare, det ved jeg, for han har fuld opbakning hjemmefra".

Der udtrykkes i citatet en antagelse om, hvordan man bedst får elever til at præstere. Såkaldt 'super-intelligente' og 'pisedovne' drenge skal ikke 'stryges ned af nakken'. Siv har måske ret i, at det skyldes dovenskab, at Kasper ikke har fået læst den bog, han skulle anmelde, men afgørende er det, at denne slutning leder til konklusionen om, at det er bedst at 'udstille' ham og 'hænge ham ud', for at han kommer på banen og præstere. Læreren tror, hun alene træffer eleven i et sagsforhold, og at hun isoleret kan påvirke hans indsats her. Men efterspillet viser, at hun også både træffer og rammer ham i hans selvforhold.

Kasper oplever, at Siv hænner hans mulighed for at vise, hvad han kan. Det kommer til udtryk i interviewet med ham, Jesper og Bertil, hvor jeg hen mod slutningen af interviewet spørger, om drengene afslutningsvis ønskede nogle pointer bragt videre til læreruddannelsen, som var vigtige ift. kommende lærere. Kasper svarer prompte:

”De skal lære at styre deres temperament.” Bertil giver ham ret og tilføjer, at de også skal huske at rose. Jesper nævner, at de ikke kun skal gå efter dem, der plejer at larme, og jeg giver et bud på en omformulering, og spørger, om det skal være retfærdigt? Kasper siger så: ”Hele tiden. Det gør Siv nemlig ikke. Fordi at jeg larmer ret meget, normalt, og så [...] når jeg har larmet så meget, så gider Siv aldrig at tage mig. Jeg prøver jo så'n at lade være med at larme. [...] Jeg vil jo gerne også komme med et svar og vise, at jeg også godt kan det her. Og så siger jeg det bare...” Jesper afbryder og supplerer: ”Fordi at hun ikke gider at tage dig.” Kasper fortsætter: ”Ja, fordi hun ikke gider at tage mig, og så siger jeg det bare, og så bliver hun vildt sur på mig”.

Vi ser behovet for kompetence udtrykt af Kasper, når han forklarer, hvorfor han siger noget i timen, selvom han ikke er blevet spurgt: ”Jeg vil jo gerne også komme med et svar og vise, at jeg også godt kan det her”, men han oplever ikke, at Siv muliggør, at han kan få lejlighed til at udvise sin kompetence. Som lærer kan det være særdeles udfordrende at tilgodese hver enkelt elev, fx ift. hvem der skal have ordet hvornår, men det tyder ikke på, at dette skulle være den primære grund til, at Kasper ofte oplever ikke at få givet ordet, da vi i det følgende vil se, at det flere gange hænder, at Siv undlader at give Kasper ordet, selvom han som den eneste rækker fingeren op.

Sivs italesættelse af drengenes sløje præstation som et *nummer* divergerer med drengenes egen oplevelse, som vi får indblik i interviewet med dem, hvor jeg spørger til situationen med boganmeldelsen.

Jeg siger: ”Dér forleden, jeg tror ikke, du var der Jesper, men dér hvor Siv sagde, at jeres boganmeldelse, den simpelthen ikke var god nok...” Kasper afbryder: ”Nåhh, 'Den var røvdårlig'. [...] Bertil siger: ”Så siger hun også til de andre, at hun kunne se, at de prøvede, og når man så selv sidder i flere timer og bare sidder og laver den der, så er det lidt irriterende, at man lige får den der 'Ej, I har ikke prøvet.'” Jeg spørger: ”Nå, for du havde virkelig prøvet?” Bertil svarer: ”Ja, ja det havde jeg.”

Kasper siger så: ”Jeg havde ikke prøvet...” Men Jesper afbryder: ”Man får ikke at vide, præcis hvordan man skulle gøre det. Så bliver man nødt til at finde sin egen måde...” Bertil afbryder: ”Man skulle lave et interview og lave nogle spørgsmål, og så bagefter, når jeg *har* lavet den, så siger hun, at man også skal skrive svar ned. At man skal det, og så havde jeg åbenbart for lidt af de der sidetal og linie...” Kasper fortsætter for at forklare, hvorfor han ikke havde prøvet: ”Det var fordi, jeg lavede min uden bogen, fordi jeg kunne ikke finde bogen, og det kan jeg stadig ikke.” Jeg siger: ”Det er da også træls.” Og Kasper fortsætter: ”Den er helt væk, så derfor så sagde hun, at min var røvdårlig.”

Jeg spørger så, om lærerens kritik bidrager til, at Bertil vil gøre det bedre en anden gang. Han svarer: ”Ikke helt, når jeg har prøvet. Så gider jeg ikke.” [...] Jeg spørger: ”Så du synes, det var træls Jesper, at man ikke fik noget mere at vide om, hvad man skulle gøre?” Jesper svarer: ”Ja, der stod

bare sådan og sådan gør du, og så står der ikke, hvilken måde man skal gøre det på, og man kan gøre det på helt vildt mange måder.”

For Bertil og Jesper at se, har de ikke været i stand til at løse opgaven godt nok, fordi den ikke var godt nok stillet, hvorved de oplever deres kompetencebehov hæmmet (Niemiec & Ryan, 2009:139). Det handler ikke om, at de ikke har prøvet. Dvs. at den kobling, Siv laver mellem deres karakter – at de er 'pissedovne' – ikke har belæg i deres faktiske indsats. Sivs konklusion om drengene fremstår dermed usaglig her, og hendes negative feedback virker demotiverende på deres lyst til fremadrettet at yde en ekstra indsats.

Kasper erkender, at han ikke har prøvet, og han begrundet det fortsat med, at han ikke kunne finde bogen. Elever, der oplever samhørighed med deres lærer ved at møde lydhørhed, venlighed, forståelse samt en udtrykt glæde for samværet, har en højere intrinsisk motivation ift. skolearbejdet (Ryan et al. 1994), og vi kan tolke Kaspers svage indsats som netop forbundet med Sivs manglende understøttelse af hans psykologiske behov. Denne pointe kan underbygges af et af de centrale fund i Dorte Ågård's ph.d. om lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning (2014); at elevernes relation til deres lærer har meget stor betydning for, om de vælger at arbejde engageret med faget eller ej.

Siv pointerer i interviewet, hvor vigtigt det er, at man som lærer er omhyggelig i sit samspil med eleverne og er opmærksom på deres trivsel, da det ellers bremser deres læringsprocesser. Hun beskriver, at hun dels ønsker at udvise opmærksomhed overfor eleverne og tage hensyn til deres individuelle behov og dels vil understøtte deres faglige udvikling. Men der træder en divergens frem, når intentionen omsættes til lærerhandlinger, og når Siv fx beskriver drengene som pissedovne, når hun betragter deres mangelfulde boganmeldelse som et *nummer*, og når vi hører, at Kasper blev ked af det, og de to andre demotiverede af hendes respons på deres skolearbejde. Fraværet af omhyggelighed lader til at ske ud fra en kombination af Sivs antagelse om, at det tjener drengene bedst, at der gøres hårdt til dem, en manglende fortrolighed i relationen, der gør, at Siv ikke opdager effekterne af sin interaktionelle adfærd og et fravær af en mentaliserende indstilling.<sup>106</sup>

### Nedslag 3. Prustelyden.

#### Del I.

Den følgende situation fandt sted i den samme time som den indledende eksemplariske situation, jeg beskrev de første 9 minutter af, hvor 5.A arbejder med teksten "Bokserdrengen" om en kinesisk soldat.

Eleverne har i grupper skullet arbejde med at finde eksempler i teksten, der viser, at handlingen udspiller sig i Kina. Grupperne har fordelt sig udenfor Kuben på nær Rasmus, Kasper og Jesper, der jo ikke havde læst teksten hjemmefra. Siv siger til dem, at de skal sidde i Kuben og arbejde hver for sig, men da Rasmus spørger, om de godt må snakke sammen, får de lov til det, hvortil Rasmus konkluderer: "Så vi er sådan en lille gruppe." Alle arbejder i grupperne, indtil der er

<sup>106</sup> En manglende overensstemmelse mellem en lærers oplevelse af sin praksis, og så de reelle handlinger i undervisningen, er bl.a. beskrevet i Sonja van Putten's ph.d. (2012).

frikvarter.

Da timen starter igen, beder Siv nogle af eleverne skrive deres svar fra gruppearbejdet på tavlen. Det tager et kvarters tid. De andre elever begynder imens at tale om gaver fra deres nissevenner, og Siv går ind i den snak. Efterfølgende forklarer Siv, hvad opgaven, de har arbejdet med, har til hensigt at opøve – nemlig præcision, når man refererer noget fra en tekst. De fleste elever ser fraværende ud – piller ved deres negle, laver ansigter til hinanden, ser fjernt ud i luften. Mange kroppe hænger, gaber, sidder uroligt, og på et tidspunkt strækker Kasper sig og falder ned på halebenet fra bænken og siger ”Av”. Siv siger irriteret ”Sæt dig op, Kasper.”

Han begynder nu at kaste et viskelæder op i luften, og hans ben vipper uroligt. Da han igen kaster viskelæderet op i luften, ryger det bagud, og rammer væggen med en lyd. Han siger ”Ups” og ser forskrækket ud, men får i det samme øje på, at flere af drengene griner heraf, mens de forsøger at skjule det bag hænderne. Kasper begynder også at grine, og gentager armens bevægelse, der fik viskelæderet til at forsvinde. Det får Siv til at afbryde sin talestrøm, hurtigt lægge hånden på Kaspers skulder og sige vredt: ”Ved du hvad Kasper, jeg vil gerne bede dig om at gå ud lidt. For jeg gider ikke at skulle blive ved med at høre på det der pjat.” Smilet forsvinder fra Kaspers læber, så snart Sivs hånd rører hans skulder, og han går ud af Kuben, men 30 sekunder efter kommer han tilbage og sætter sig stille ned på sin plads.

Mange elever keder sig tydeligvis i denne time, og Kaspers kropslige udtryk viser også, at hans opmærksomhed ligger et andet sted end på Sivs ord. Hun irettesætter ham for hans handlinger, hvoraf nogle utilsigtet giver uro, som da han falder ned på halebenet, og andre er igangsat af kræfter i ham, der dér er stærkere end at udvise passende elevhed – fx samhørighedsbehovet (som vi også så udtrykt i Rasmus' udsagn ”Så vi er sådan en lille gruppe”) når der bliver lejlighed til at opleve afstemningen med sine klassekammerater i delt morskab. Sivs hånd på Kaspers skulder kommer til at understrege fejlafstemningen mellem de to, da berøringen fungerer som en non-verbal ledsager af de irettesættende ord.

Siv gennemgår, hvad de nu skal lave. De skal i de samme grupper arbejde med den næste opgave, og Siv forklarer: ”I skal snakke om, hvad det er for et tema, der kan være i den her historiske roman, der hedder Bokserdrengen. Så I skal sætte jer ned, læse dialogen, og så skal I finde ud af, hvad *drejer* det sig egentligt om. Hvad kan temaet være for den her samtale, som drengens far, ham missionæren, har med bokseren.” Eleverne fordeler sig igen udenfor Kuben i deres grupper, på nær de tre drenge, der ikke havde lavet lektier.

Mens børnene går ud af Kuben, spørger Siv stille Kasper: ”Kasper, når du ikke sidder stille, er det bedre, hvis jeg lægger hånden på dig eller...” Kasper rejser sig for at gå med det samme, da Siv begynder at tale til ham, og svarer vrængende ”Neej”, mens han rejser sig og vender ryggen til hende og går væk.

Da vi tidligere så Siv antage en mentaliserende indstilling, fik den Kasper til at respondere med en løgn. Her søger hun gennem sin venlige henvendelse indsigt i, hvilken adfærd hos hende, der bedst skaber ro i Kaspers krop, men henvendelsen besvares af en meget kontant afvisning af Kasper, så der bliver tale om en både verbal og non-verbal fejlafstemning de to imellem. Tilsyneladende vanskeliggør



en negativ relation, at afstemninger, og dermed positive interaktioner, kan finde sted. Sivs dæmpede stemme og interesserede spørgsmål kunne virke afstemmende, men henvendelsen er ikke stærk nok til at neutralisere de fejlafstemninger, der går umiddelbart forud for denne situation, og får ikke her nogen positiv effekt.

Da Kasper er gået væk, bliver Siv siddende og ser tomt ud i luften i 40 sekunder, indtil hun siger til Rasmus, Kasper og Jesper: "I kan sidde og arbejde sammen I tre." Rasmus siger straks: "Kom, nu skal vi altså få lavet noget." Jesper siger: "Vi lavede da også noget sidste gang." Siv siger: "Så I skal prøve at finde frem til, hvad temaet handler om."

Freja og Katja kommer begge og spørger Siv, hvad opgaven egentlig går ud på. Imens er Jesper og Kasper begyndt at pjatte, og Rasmus siger bestemt: "Vi skal arbejde. Okay, jeg læser det hele, der står dér", hvorefter han begynder at læse højt, stopper op og beordrer de andre at skrive stikord. Jesper mener imidlertid, at de skal løse opgaven på en helt anden måde, og Rasmus kalder med desperat stemme "Siv" flere gange. Hun hører det ikke, og han insisterer på, han har ret i, hvordan opgaven skal løses. De andre accepterer det stiltiende, og Jesper begynder nu at læse højt. Rasmus siger, at det var ham, der skulle gøre det, og Jesper siger: "Fint, så gør det."

Hakkende læser Rasmus teksten højt, og siger så: "Vi skal finde temaet i det her." De bliver enige om, at Rasmus skal læse teksten højt igen. Kasper retter Rasmus, der læser Krí-tus [hvilket han også havde gjort ved første højt-læsning] og siger, at det skal være *Kristus*. Kasper siger så om sine stikord fra den sidste oplæsning: "Så er det derfor, jeg har skrevet 'tusch'." De griner. Teksten læses færdig, og Jesper siger "Okay, hvad er temaet? Det er..." Rasmus afbryder og forslår, at det er noget med arme. Jesper siger med latter i stemmen: "Der er sgu da ikke noget tema, der handler om arme." Han siger, at det handler om 'Guder' og 'tro', og Kasper foreslår 'religion'. Det skriver de, og Rasmus siger "Yes, vi går videre til den næste opgave."

Alle skal samles i Kuben igen, og Siv siger: "Okay, alle vender sig lige om, sådan så I arbejder sammen to og to, og så skal I lige fortælle hinanden, hvad I egentlig har fundet ud af, at det med temaer er for noget, ik'. Så det er Emma og Kasper – det er bare lige kort, at I lige vender jer om til hinanden og fortæller, hvad I har fundet frem til." Alle eleverne går i gang med parvist at tale, og Emma læser højt, hvad der står på hendes papir, og Kasper siger derefter: "Jeg har bare skrevet 'tro' og 'religion'." Deres dialog varer 30 sekunder, og de lægger deres papirer ned, men mange af de andre elever taler stadig. Da Kasper opdager det, siger han til Emma: "Vi lader bare som om, vi er rigtig gode", og de to begynder at lave snakkelyde til hinanden, som om de fortsat er i gang med at løse opgaven.

Kaspers forslag til Emma kan ses som et behov for samhørighed med klassefællesskabet, idet han foreslår, at de to gør det samme som alle de andre, og et forsøg på at fremstå som kompetent, da han ønsker at spille med på en faglig dagsordens logik, ved at de fortsat ser optagede ud af opgaven, selvom de ellers har udtømt emnet.

Men Siv responderer ikke som om, at disse bevæggrunde er muligheder, for følgende sker:

Siv opdager, at Emma og Kasper siger snakkelyde og ikke egentlige ord og ser vredt på Kasper, og følgende replikskifte udspiller sig:

Siv: "Ved du hvad, Kasper, det var dog utroligt irriterende."

Kasper: "Jeg snakker bare."

Siv: "Nej, det gør du ikke, du sidder bare og laver lyde."

Kasper: "Ja."

Siv: "Og det vil jeg ikke have."

Kasper: "Vi lader som om, vi snakker."

Siv: "Hvis I ikke har noget at sige, så er I bare stille."

Kasper: "Sig det til de andre, som bare snakker." Kasper peger på nogle elever, der har siddet og småsnakket om andet end opgaven.

Siv rækker hånden op.

Siv: "Nej, jeg siger det lige til dig."

Kasper: "Men hvorfor siger du det ikke også til de andre?"

Siv: "For nu gør jeg det her i stedet for, for det betyder det samme."

Kasper: [Han rækker hånden op og siger stille noget, jeg ikke kan høre.]

Da Siv påbegynder den følgende vrede irettesættelse med meget høj stemme, tier alle elever stille.

Siv: "VED DU HVAD, KASPER, JEG VIL GERNE HAVE, DU BLANDER DIG UDENOM, HVORDAN JEG LAVER MIN UNDERVISNING. DET BESTEMMER JEG. SÅ JEG HAR IKKE BRUG FOR, AT DU SKAL SIDDE OG FORTÆLLE MIG HELE TIDEN, HVAD JEG SKAL GØRE ANDERLEDES, OG HVORFOR JEG SKAL GØRE DET. DET VIL JEG GERNE HAVE MIG FRABEDT, FOR DET SYNES JEG FAKTISK ER TIDSSPILDE."

Kasper: [Mumlende] "Ja."

Situationen viser, hvor langt Kasper og Siv befinder sig fra at agere afstemt. Siv opfatter Kaspers lyde som meningsløse forstyrrelser, hvor de for Kasper kan ses som udtryk for en bestræbelse efter både at opleve samhørighed og kompetence. Præmisserne for deres respons til hinanden er vidt forskellige og får ikke mulighed for at blive samstemte, da Siv alene har fokus på en kognitiv pol, og ikke tillader et affektivt aspekt at gælde som gyldig grund til Kaspers handlemåde, og derfor afviser den umiddelbart irrationelle, men ikke desto mindre præcise, beskrivelse, Kasper giver af situationen "Vi lader som om, vi snakker." Hun reagerer på baggrund af en negativ arousal, da hun irriteres af Kaspers adfærd, og irritationen kan netop lede til den manglende mentalisering i situationen (Fogtmann 2014:17). Det, der udspiller sig i denne situation, kan i højere grad karakteriseres som forhandlinger mellem to følelsesmæssigt involverede personer end mellem en elev og hans professionelt agerende lærer.

Selvbestemmelsesteorien beskriver som nævnt tidligere, at elever, der ikke oplever samhørighed med lærere, er tilbøjelige til at flytte sig væk fra internaliseringsprocesser og i stedet kun respondere på ydre hændelser og kontrol (Deci & Ryan 2000:238). Der er altså ikke noget indefra, der driver



Kasper til at acceptere Sivs påbud, og for at Siv kan fastholde sin position som autoritet, skal hun i dette replikskifte kraftigt markere positionen, idet Kasper betvivler den dels ved decideret at foreslå, hvad Siv burde gøre og dels ved at sætte spørgsmålstejn ved hendes valg.

Oplevelser af uretfærdige angreb kan lede til vrede hos elever (Assor et. al 2005:408 f), og irettesættelsen af Kasper synes netop uretfærdig, når kun han – og hverken Emma eller de andre elever, der ikke taler om opgaven – irettesættes, hvilket kan forklare trangen til at svare igen.

Siv stiller sig ved tavlen og spørger, om nogle vil skrive på tavlen, hvad de er nået frem til, og minder eleverne om, at der er forskel på, hvad en tekst handler om, men afbryder så sig selv og siger vredt: "Ved du hvad Niklas, jeg gider ikke blive ved med at bede dig om at sidde stille. Det er sidste advarsel, så kommer du ud og sidde herude og arbejde selv. Du skal lade Rasmus sidde, så han kan koncentrere sig om undervisningen. Tak." Hun gentager spørgsmålet, om hvem der vil skrive bud på temaer op på tavlen. Flere melder sig, og hun kaster en tusch til hver af dem. Hun kaster også tuscher til et par elever, der ikke har meldt sig, bl.a. Anja. Anja sukker og smiler forlegent, mens hun rejser sig. Siv ser det og siger: "Der er jo ikke sådan noget med, at det kan være rigtigt eller forkert, I må bare lige skrive op alle de idéer, som I har haft til, hvad et tema kan være, hvad den her dialog drejer sig om." Siv registrerer her sensitivt Anjas usikre tøven og giver en opmuntring, der kan mindske usikkerheden, da hun understreger, at der ikke er tale om en kontrolleren af elevernes bud.

Her opstår den tidligere beskrevne situation, hvor flere drenge fortæller Siv, at de ønsker færre skift i undervisningen.

Siden Sivs skældud af Kasper, har han stirret tomt ud i luften i 3 minutter, på nær da han gav Rasmus ret i, at de havde været for kort tid i grupperne. Men da en af drengene nævner sangen *Bo*, lyser han op i et smil, og reciterer noget af sangens tekst, mens han flere gange skeler op mod Siv, der imidlertid er optaget af eleverne ved tavlen.

Eleverne ved tavlen sætter sig, og Siv rækker hånden op. Da der er stille, læser hun højt, hvad der står af bud på temaer på tavlen, og hun siger, at de lige skal uddybe, hvad de har skrevet. Olivia forklarer, hvorfor de i hendes gruppe har valgt temaet venskab, og imens begynder Kasper at kaste med sit viskelæder fra den ene hånd til en anden. Da han siger en prustelyd, bryder Siv ind i Olivias tale, og følgende replikskifte udspringer sig. I løbet af Sivs første sætning stopper Olivia med at sige noget:

Siv: [I et opgivende tonefald] "Kasper, ved du hvad, du skal simpelthen sidde stille, både med din krop og med din mund."

Kasper: "Jeg sidder helt stille."

Siv: "Nej, det gør du ikke"

Kasper: "Sådan cirka."

Siv: "Jeg vil gerne have, du sidder stille nu. Så læg den der i lommen eller fra dig".

Olivia fortsætter med at tale.

Kasper bevæger hænderne en gang til, og sidder så og lader øjnene være urolige. Da en elev forklarer, at han har skrevet temaet *religion*, fordi der er noget med Kristus og Buddha i teksten, lyser Kaspers ansigt op, og han rækker hånden op. Siv ser på ham, men spørger så ud i klassen, hvem der har skrevet det næste tema på tavlen. Freja tager ordet uden at have fået det, og Siv lytter og nikker, mens hun taler. Hun spørger, hvem der har skrevet det næste tema, og Maj får ordet. Efter Kasper har siddet med hånden rakt op, mens to andre elever enten har taget eller fået ordet, siger han prustelyden lige så stille, mens Maj taler. Siv bryder Maj af, og følgende diskussion starter:

Siv [med stille stemmeføring]: "Ved du hvad Kasper, du skal lade være med det der."

Kasper: "Det er sejt."

Maj fortsætter med at tale, Siv ser på hende, men bryder hende igen af, mens hun vender hovedet mod Kasper og siger: "Nej, det er da ikke sejt, den [prustelyden] er bare irriterende."

Kasper: "Jeg kan godt lide den."

Siv: [Højere] "Ved du hvad, jeg vil gerne bede dig om at lade være med at lave den. Jeg vil ikke have, du laver den."

Kasper: [Rejser sig og går, og idet han er kommet ud af Kuben, siger han med ryggen til:] "Så går jeg ud på toilettet og laver den."

Siv: "Ja, så gå derud og lav den."

Siv vælger gentagne gange at afbryde elever, der har fået ordet for at irettesætte Kasper, og undervisningen splittes til atomer, da ingen samspil fuldbyrdes og en fastholdelse af et fokus på et fælles tredje er umuligt. Ingen elever bliver forstyrret af, at Kaspers krop ikke befinder sig fuldstændigt i ro, hvilket mange af de andre kroppe i øvrigt heller ikke gør, og herved fremstår ingen af irettesættelserne forankret i en professionel vurdering, men alene i Sivs personlige irritation, der både begrænser Kaspers og de andre elevers deltagelsesmuligheder i det faglige felt. Dels leder irritationen til, at Kasper indimellem ikke fysisk er til stede, fordi han enten af sig selv forlader Kuben eller beordres hertil, og dels får han ikke ordet, idet Siv bryder med konventionen om, at elever får tildelt ordet i den rækkefølge, fingrene rækkes op, hvorved Kaspers mulighed for at vise sig som fagligt kompetent begrænses, hvilket kan mindske hans motivation for undervisningen (Deci, Ryan & Williams 1996:177). Endeligt afbrydes de andre og spilder tiden på at høre lange sekvenser med irettesættelser, der ikke vedkommer dem.

Den uprofessionalisme Siv udviser i denne lektion kan skyldes den negative aroused tilstand, hun befinder sig i, hvilket vanskeliggør muligheden for god mentalisering. Som beskrevet omkring begrebet *switch point* benævner det graden af emotionel arousal, der påvirker mentaliseringsevnen. En tilstrækkelig aroused tilstand skaber neurologisk et skift fra præfrontal aktivitet henimod aktivitet bagud i hjernen, hvor det ikke længere er muligt at have den anden på sinde, hvilket observationerne tyder på er på færde her.

Mens Kasper er væk, bliver der fortsat talt om mulige temaer i teksten. To minutter efter kommer

han tilbage. Hans krop er fortsat urolig – det ene ben bevæger sig hurtigt op og ned, ligesom armene ryster noget, der ligger i hans hænder. Mens Siv taler i nogle minutter, ser de fleste andre elever fraværende ud, piller ved deres negle, deres blyanter, bladrer i bogen og laver trommelyde på lårene. Siv spørger, om de synes, det er svært at forstå, eller om de har nogenlunde greb på det. Ingen responderer på nær Kasper, der rækker fingeren op. Han bliver ikke taget, og Siv taler videre. Da han har haft fingeren oppe i 25 sekunder, kommer han til at hoste og rømmer sig derefter. Lyden er på sin vis komisk, og Mikkel, Firat og Jesper, der sidder lige overfor Kasper, kan ikke lade være med at smile af det. Kasper smiler tilbage, og Siv afbryder sig selv:

Siv: [Højt og vredt] ”Ved du hvad, Kasper jeg vil gerne have, du går ud igen og får hostet af.”

Kasper: ”Det er fordi, jeg fik noget i halsen.”

Siv: ”Ja, men du behøver ikke gøre så stort et nummer ud af det.”

Kasper: ”Det gjorde jeg heller ikke, jeg hostede bare og...”

Siv: ”Sæt dig lige ordentligt op også”

Kasper: [med en næsten klynkende stemme] ”og så var der nogen, der grinte, og så grinte jeg selv.”

Siv: [Med mere dæmpet stemme] ”Ja, men så prøv bare at lade være med at gøre et nummer ud af det.”

Kasper: ”Det gjorde jeg heller ikke.”

Siv: ”Du vil gerne have – jeg kan se, du vil gerne lige have opmærksomheden på, at hele klassen lige ser...”

Kasper: ”Jeg sad bare sådan her, og så...”

Siv: [I et nedladende tonefald] ”Prøv lige at sætte dig ordentligt op, så kan det være, du ikke ligger og bliver kvalt sådan hele tiden. Sæt dig lige helt op på puden.”

Siv er tilsyneladende faldet til ro, og forsøger at afstemme sit didaktiske valg med elevernes forståelse. Hun overser Kasper, og dét, at han rømmer sig, forstyrrer ikke undervisningen, men bringer blot et smil frem på tre klassekammeraters læber. Siv vælger imidlertid at bruge tid på at irettesætte ham, mens Kasper forklarer sig ved minutiøst at redegøre for, hvad der hændte. Siv pseudomentaliserer ved skråsikkert at fastholde (Fogtmann, 2014:14 f), at han har iscenesat sig selv og redegør for hans bevæggrund, som skulle handle om, at han ønsker hele klassens opmærksomhed. Da hans forklaring ikke respekteres, hænges hans selvbestemmelsebehov, hvilket også sker til slut i replikskiftet, hvor han i og for sig bliver gjort til grin pga. Sivs sarkastiske omtale af hans rømmen. Interaktionen påvirker i høj grad hans personlige fremtræden negativt, da han pludselig begynder at tale med en klynkende stemme og virker helt opgivende og mut. Lærerens brug af sin definitionsmagt (Bae 1996) går her ind og påvirker barnets selvforhold negativt.

Jeg beskrev tidligere, at lærere og elevers erfaringer med hinanden leder til bestemte forventninger, som kan lede til, at parterne ikke reagerer passende ift. den andens handlemåder, men kun i

overensstemmelse med forventningerne. Indenfor mentaliseringsteorien ville man tale om psykisk ækvivalensmodus, og når læreren udviser en sådan dårlig mentalisering, dannes let en ond spiral, da barnets respons ofte vil svare til den forventning, der blev udtrykt, fordi læreren ikke længere ser det, der ville nuancere opfattelsen af barnet. Siv ser ikke Kaspers bestræbelse på at indgå positivt i undervisningen og undgår derved – i Noddings' terminologi – at bekræfte ham, hvormed hun ikke understøtter hans faglige progression.

Siv fortsætter med at tale, men ingen elever ser på hende. Hun siger bl.a., at temaet i teksten altså er venskab og også religion.

Kasper har efter den ydmygende irettesættelse siddet helt stille og bidt negle i et minut, indtil Siv nævner noget med Kristus. Det får ham til at række hånden op for at fortælle, at de i gruppen havde moret sig over, at Kristus var blevet læst forkert op, så han havde skrevet 'tusch' som stikord. Til at starte med ser Siv uforstående og en anelse irriteret ud, men så supplerer Jesper med en uddybning af, hvad der var sket, og Siv smiler og siger: ”Ja, man skal selvfølgelig lige være klar i spytet, ellers kan det godt give nogle forvekslinger, hvis det er, man læser forkert.”

Hun spørger så: ”Synes I, det er helt vildt svært og uforståeligt, eller kan I godt begynde at se det lidt, når jeg begynder at forklare det?” Ingen responderer med ord eller gestik, på nær Valdemar, der betragtes som en af de fagligt stærkeste elever, som siger ”Ja ja”, og Firat, der siger: ”Vi kan godt se, at det betyder, hvad historien handler om”. Siv ser på ham uden nogen mimik og siger, at der er meget tid tilbage, så de kan fortsætte i grupperne med nogle flere opgaver.

Det er tvivlsomt, hvor stort elevernes faglige udbytte foreløbigt har været, da ingen, på nær Valdemar, bekræfter Sivs spørgsmål, om de kan forstå det, de har arbejdet med omkring en teksts tema. Firat ekspliciterer sin forståelse af hvad et tema er, som imidlertid er det, Siv undervejs har fortalt, at det var vigtigt, at man netop adskilte fra en tekst tema, nemlig dét, historien handler om, som hun har forklaret mere var et resumé. På trods af fraværet af en generel forståelse af undervisningsindholdet, vælger Siv at bevæge sig videre og lade eleverne arbejde med opgaver med nyt indhold, hvormed den faglige progression ikke er afstemt med elevernes forståelse.<sup>107</sup>

De skal nu fortsætte arbejdet i grupperne med flere opgaver til teksten, og mens eleverne bevæger sig ud af Kuben i grupperne, taler Siv med nogle af eleverne. Kasper sidder på gulvet ved siden af Jesper og Rasmus, fremkalder prustelyden og siger ud i luften: ”Det er min shotgun”. Siv vender sig imod ham, denne dialog følger:

Siv: [Stille] ”Vil du ikke godt være sød at lade være, Kasper.”

Kasper: [Undrende] ”Med hvad?”

Siv: ”Med at sidde og lave den der lyd.”

Kasper: ”Det er min shotgun”

Siv: [I et nærmest bedende tonefald] ”Ja, men jeg synes faktisk, det er rigtig rigtig irriterende, og

<sup>107</sup> En tendens til at en lærer gennemgår fagligt stof sådan, at det virker som om, alle eleverne forstår det, der gennemgås, selvom det ikke er tilfældet, viste sig i Martha Mottelsons ph.d. at være et gennemgående træk ved undervisningen hos de 8 lærere, der deltog i projektet (Mottelson 2003).

nu er det tredje gang jeg beder dig om at være stille.”

Kasper: ”Ja, men nu arbejder vi jo.”

Maj kommer og spørger Siv om noget, og de følges ud af Kuben.

Man kunne antage, at Kasper alene siger denne lyd for at genere Siv, men det tyder på, at det ikke forholder sig sådan. I en lektion hos Bente få dage efter, hvor der er almen uro, mens flere elever går ud af Kuben for at hente deres lektiebøger, siger Kasper ud i luften ”*Smoke on the water*” og dernæst prustelyden flere gange i træk og kraftigt, hvor melodien til den nævnte titel kan anes. Dernæst siger han: ”Ej, jeg kan ikke, jeg må have lukkede øjne.” Han lukker øjnene og pruster, mens han bevæger fingrene som om, han spiller på guitar og siger så: ”Hvor god kan man lige være. Jeg er musikalsk.” Han gør det en gang til og ser glad ud.

Med Sivs forsøg på at kontrollere Kaspers ytringer og bevægelser umuliggør hun en integration af hans handlemuligheder med hans selvopfattelse af bl.a. at være musikalsk. Dette betragtes indenfor selvbestemmelsesteorien som en trussel mod selvet og vil fremkalde vrede, idet kontrolforsøget fremstår meningsløst, hvis det ikke begrundes (Assor et. al 2005:408 f). Kaspers deraf følgende lave motivation har afgørende betydning for hans og andres deltagelsesmuligheder i undervisningen, som vi kan se et eksempel på i det næste empiriske nedslag ”*Jeg er ensom*”, der var en situation, der fulgte umiddelbart efter den ovenfor beskrevne interaktion.

Ift. den famøse prustelyd, skal jeg imidlertid først beskrive det, der udspillede sig, da timen den næste dag skal begynde.

## Del II

Kasper siger prustelyden, mens de sidste elever er ved at sætte sig. Siv siger stille til ham, uden at man kan spore irritation i hendes stemme: ”Kasper, vil du ikke være sød at lade være med det der?” Han stopper straks.

Der er klassemøde de første 20 minutter af timen, og eleverne bringer forskellige ting op, der skaber en god stemning i klassen. Bl.a. spørger Kasper og Oskar, om der er nogle, der har lyst til at være med til at gå til Parkour, som de to drenge snart skal begynde til.

På et tidspunkt tales der om reglerne for at være nissevenner, da det snart er december. Kasper siger nu prustelyden, og Siv responderer: ”Kasper, hvis du bliver ved med den der lyd, så ender det altså med, jeg giver dig en sadel på og et bidsel og tvinger dig til og gå trav rundt herinde. [Hun smiler] Du lyder lidt som en gammel hest.” Kasper smiler, det samme gør flere af de andre, og flere griner.

Den prustelyd, der dagen før var anledning til så mange negative interaktioner mellem Kasper og Siv, bliver her en anledning til morskab, idet Siv her forholder sig humoristisk til lyden. Kasper responderer alene med et smil, ingen ord, og han stopper med at sige lyden. Interaktionen viser et positivt potentiale, men ses den i sammenhæng med Sivs reaktioner dagen inden, fremstår der med vilkårligheden stadig en uprofessionalisme. Diskrepansen er for stor mellem at sende et barn væk fra

undervisningen den ene dag og den næste blot spøge med den samme handling, hvormed det interaktionelle valg lader til at afhænge af graden af negativ arousal hos læreren. Men Sivs imødekommenhed viser, hvad der kan medvirke til positive forandringer af en negativ lærer-elev-relation. Lidt efter udspiller følgende situation sig.

Det er tid til klassemødets ”roserunde”. Siv er i tvivl, om de skal gøre det sådan, at man rækker fingeren op, eller om de skal tage en runde. Kasper forslår en roserunde, og hun følger op på forslaget og siger, at det er det, de gør. Børnene siger mange søde ting til hinanden, og der er plads til lidt løs snak indimellem, uden at Siv irettesætter overhovedet. Da runden er slut og alle elever har sagt noget, har Kasper og Maj igen hånden oppe, og Siv siger, mens hun smiler: ”Maj, du har været på, så jeg tror, vi lukker den her” Maj laver bedetegn med hænderne og siger ”Nej, nej, nej.” Siv siger: ”Er det meget vigtigt – så får du lov til at slutte.” Kasper siger med skuffelse i stemmen: ”Hvad med mig?” Siv peger på ham, som om hun ikke havde set, han også havde fingeren oppe og smiler. Mens Maj giver sin ros, rækker flere elever hånden op, og Siv siger herefter: ”Kasper. [Henvendt til de andre:] Ej, vi lukker den nu, Kasper får lov til at lukke.”

Gennem imødekommenhed overfor Kasper, ved at vælge hans forslag og lade ham få det sidste ord, understøtter hun hans samhørighedsbehov. Børnene får lov til at tale mere frit ved fx at kommentere på hinandens ros uden at Siv irettesætter dem, og det viser sig, at den facon sagtens kan fungere, da der kommer en naturlig progression i dialogen. Stemningen i klassen er meget positiv. Fraværet af negativ arousal sætter Siv i stand til at se Kasper og lade ham indgå positivt i undervisningen, og helt centralt er det, at han sidder langt mindre uroligt end de andre dage.

Klassemødet er nu slut, og der skal arbejdes med grammatik. Eleverne henter deres grammatik-bog *Stavevejen*, og Mathias, der er hurtigt tilbage, sidder med sin nissehue på og aer den lange snip og knasten, og spørger flere, om det ville klæde ham med langt hår. De svarer alle nej. Han spørger Siv, og hun ser på ham, nikker og smiler og siger: ”Smukt”. Han siger glad, at hun er den store vinder. Hun løfter armen, og smiler rundt til flere, og roen sænker sig, mens en af eleverne tysser på dem, der stadig taler. Så siger Siv: ”Nå, jeg ved godt, det bliver lidt hårdt for jer, for nu skal jeg til at fortælle og tegne til *Stavevejen*.” Hun forklarer i 5 min., hvordan hun har rettet deres fejl, og alle er stille og ser ud til at lytte. Firat hvisker på et tidspunkt noget til sin sidekammerat, og Siv siger i et ret overrasket og lyst toneleje: ”Shh, Firat, jeg er i gang med undervise” og fortsætter straks efter, hvor hun slap.

Stemningen er fortsat god, og Siv indgår i en afstemt, hyggelig interaktion med Mathias. En elev samarbejder aktivt med hendes signal om at være stille ved at tyse på de andre. Siv understøtter alles selvbestemmelsebehov ved at leve sig ind i deres perspektiv og imødekomme evt. negative følelser omkring det, der måske bliver hårdt at arbejde med nu. Påmindelsen til Firat har også her karakter af at være så kort, at den ikke bryder undervisningens tempo, og den får ikke karakter af en bebrejdelse, da den gives i et lyst toneleje.

De skal tale om nogle opgaver, børnene har lavet derhjemme, og som Siv har rettet, og Maj spørger om, hvad der sker, hvis der stadig er fejl i rettelserne. Siv fortæller, hvordan hun løser dette og forklarer, at det bliver anderledes, end da hun gik i skole og havde en meget

pernittingryn tysklærer, hvor hun konstant fik den samme opgave tilbage, fordi der blev ved med at være fejl i Sivs rettelser - ”og det var *biip* sygt, så derfor så vil jeg ikke gøre det på den måde. Så jeg tænker, når jeg kan se, at I har forsøgt at rette fejlene, hvis I så ikke har styr på det, så er det, jeg går ind og tænker 'Ej, så skal I lige have nogle flere opgaver i fx stumt d eller vokalforveksling”.

En elev spørger til betydningen af et bestemt ord, som man har skullet skrive en forklaring af i Stavevejen, og Siv griber den bold og siger, at de i fællesskab kan tale om løsningerne på netop den opgave. Da hun spørger om betydningen et ord, rækker flere fingeren op, Kasper bliver valgt, og hun bekræfter hans svar. Et par minutter efter stiller hun et spørgsmål til, flere vil svare, og Kasper får igen ordet.

Igen understøtter Siv elevernes selvbestemmelsebehov ved at leve sig ind i deres perspektiv via erindringen fra sin egen skoletid. Hendes fortælling skaber samtidig en atmosfære af en art fortrolighed, der kan være med til at styrke samhørighedsfølelsen imellem lærer og elever. Pulsene i undervisningen er til stede, og de har fælles fodslag, som Siv understøtter ved at lade en elevs forslag blive omdrejningspunktet for undervisningen efterfølgende. Kasper får afkræftet sin oplevelse af sjældent at blive givet ordet, og hans mulighed for at udvise kompetence i undervisningen er her til stede, og det er bemærkelsesværdigt, hvordan hans krop forholder sig fortsat langt mere i ro i denne time end i de andre af Sivs lektioner, jeg observerer.

Da de har gennemgået opgaven i 10 minutter, siger Siv, at det virker som om, at de har godt tjek på det. Der er i alt gået 40 minutter af timen, og de fleste sidder meget uroligt og virrer fx med hoved og arme. Siv introducerer den næste opgave, som handler om rodmorfermer, afledningsendelser og forstavelser. Rasmus siger en replik fra en film, og Siv reagerer ved at sige, uden irritation: ”Ej Rasmus, vil du godt være sød at tie stille.” Få sekunder efter er der almen uro, og alle sidder enten meget uroligt, skærer ansigter eller gaber og gnider deres øjne, og Siv siger: ”Ej, ved I hvad, I bliver nødt til lige at holde koncentrationen lidt endnu, inden I kan gå i gang.”

Hun beder dem komme med eksempler på ord relateret til opgaven, og over halvdelen af klassen rækker hånden op, også Kasper. Rasmus får ordet, og da han har svaret, kommer Kasper med sit bud, selvom han ikke har fået ordet, og Siv siger stille uden irritation: ”Kasper, du bliver simpelthen nødt til at vente - prøv at se hvor mange, der har hånden oppe.”

Siv fastholder et fagligt fokus i det samme format, men det er tydeligt, at eleverne er ved at miste grebet over deres kroppe efter 40 minutters stillesidning, og at deres koncentration vanskeligt kan fastholdes om undervisningsindholdet. Sivs påmindelse til Rasmus følges op af en afstemmende handling ved at lade ham få ordet. Da Kasper efterfølgende kommer til at afbryde, får Sivs kommentar heller ikke her karakter af en irettesættelse, men blot en påmindelse om konventionen med at række hånden op. Idet hun kort ekspliciterer, at mange gerne vil sige noget, fremstår hendes rationale meningsfuldt og relevant, og på den måde hæmmer hun ikke hans selvbestemmelsebehov.

Imidlertid fremgår det tydeligt, at selvom elevernes psykologiske behov overordnet set imødekommes i denne time, er det ikke længere muligt, særligt for drengene, at bevare en koncentration, og dermed en udtrykt motivation for undervisningens indhold. Selvbestemmelsesteorien underkender som tidligere nævnt ikke fysiologiske behov, men de psykologiske behov betragtes som primære i



udforskningen og forståelsen af læring og relationer (Ryan & Niemiec 2009:268). Mine observationer og elev-interviews problematiserer denne hævde, da det lader til, at børnenes behov for bevægelse efter en længere periode i siddende position er så stærkt, at den intrinsiske motivation ikke kan oppebæres, hvorfor jeg mener, at elevers psykologiske og fysiologiske behov skal betragtes som sidestillede.

Rasmus foreslår nu et nyt ord uden at have rakt fingeren op, og Bertil gentager ordet på en vrængende måde, der lyder virkelig sjov og får mange til at grine. Siv kommenterer nøgternt: "Bertil, ved du hvad, det bliver sådan lidt - det kommer til at tage bare lige lidt for lang tid." Bertil svarer: "Ja, vi har siddet alt for lang tid", og Siv kommer ham i møde: "Ja, jeg ved godt, I har siddet længe, men vi er nødt til kort at introducere det her." Hun nævner en anden afledningsendelse, Maj rækker fingeren op for at give et eksempel, hvor den bruges, men Siv siger: "Ved I hvad, skal vi prøve at gøre det sådan, at I går ud og går i gang?" Mange råber "JA", og Siv fortsætter: "Så får I et kvarter til at sidde og lave dem, og så samles vi herinde til at lave afrunding." Eleverne myldrer ud efter 45 min., og Maj siger sit eksempel til Siv, idet hun går forbi hende, og Siv responderer, mens hun smiler: "Ja, det er nemlig også et supergodt eksempel."

Bertils respons på Sivs påmindelse er interessant, da han bekræfter hendes udsagn ved at sige "Ja", hvorefter han ændrer budskabets indhold, stadig med noget af den samme ordlyd, så det ikke handler om, at hans ytring bidrager til, at det tager lang tid, som Siv gav udtryk for, men i stedet, at de har siddet i alt for lang tid. Der bliver imidlertid ikke tale om en fejlafstemning på trods af, at de taler om to forskellige ting, for Siv bekræfter hans præmis, men fastholder at det er nødt til at være på denne måde. Gennem bekræftelsen lader hun ham vide, at hun anerkender hans følelse, og det i så høj grad, at hun kun fastholder arbejdsformatet et øjeblik endnu, for herefter ændres det, da hun træffer det didaktiske valg, at de skal ud af Kuben og arbejde aktivt med opgaverne. Eleverne er tydeligvis meget begejstrede for valget, og deres kropslige behov for ændrede positioner er imødekommet. Samtidig ses en stor iver for rent faktisk at arbejde aktivt med skoleopgaverne i stedet for alene at tale om dem.

På baggrund af Sivs interaktionelle handlinger i denne time, hvor hun mange gange kommer eleverne i møde på en måde, der understøtter deres psykologiske, og til sidst også fysiologiske, behov, lader hun elevernes faglige og sociale trivsel stå i centrum for sin opmærksomhed. Der ses en fleksibilitet og sensitivitet, der gør hende i stand til at handle omsorgsfuldt ved at registrere og didaktisk respondere på deres behov, som her handler om at være aktivt udførende og ikke blot lyttende og talende. Elevernes respons er da også meget positiv, og de arbejder flittigt ude ved cafébordene. Hendes nærvær sætter hende i stand til - midt i mylderet af elever - at bekræfte og rose Majs kommentar, mens de bevæger sig ud af Kuben.

Som tidligere beskrevet øger afstemninger, som der var flere eksempler på fra begyndelsen af timen, resiliensen i nervesystemet og skaber fleksibilitet (Hart 2006a:325), hvilket muligvis kan forklare, hvorfor Siv her formår fleksibelt at tilpasse sit didaktiske valg og ændre sin ellers ytrede plan.

Da klassen efter et kvarters arbejdstid ved cafébordene samles i Kuben igen, er der fornyet



koncentration. Kasper får flere gange ordet, når han rækker hånden op, og Siv bekræfter hans svar. Et par gange supplerer han med bidrag til de andres ytringer, selvom han ikke har fået ordet, men Siv irettesætter ham ikke, men responderer blot bekræftende på hans bidrag.

Forskellen på Siv og Kaspers interaktioner i denne lektion og de andre, jeg observerede, er slående, og vi ser, en interaktions stærke gensidighed, da negativ initiering mødes af negativ respons, og modsat som her.

Værd at bemærke er det, at en elev i tiden udenfor Kuben har skrevet på tavlen med store bogstaver *Siv er sød*. Det underbygger Noddings' hævde, at den omsorgsgivende lærer i lige så høj grad vil opleve at modtage som at give – så snart Siv udtrykker en positiv holdemåde til eleverne, kommer der eksplicit positiv feedback.

Lektionen står i en interessant relation til Sivs beskrevne splittelse over det modsætningsforhold både at ønske elevernes engagement og et fravær af spontane ytringer. I de situationer, hvor Siv undlader at irettesætte eleverne, selvom de taler uden at have fået ordet, muliggøres en selvreguleret turtagning, og undervisningen fremstår organisk med både progression, opmærksomhed på hinanden og fælles engagement. Det har som vist fundet sted, da hun var til stede med et nærvær og ikke udtrykte nogen negativ arousal.

#### Nedslag 4. "Jeg er ensom."

Vi tilbage til dagen før, det tidspunkt, hvor del I af det foregående empiriske nedslag sluttede. Eleverne skulle i grupper løse opgaver til teksten *Bokserdrengen*, og Rasmus, Kasper og Jesper, der ikke havde læst teksten hjemmefra, og derfor ikke kunne være i de grupper, Siv oprindeligt havde planlagt, skal sidde i Kuben og forsøge at løse opgaverne, mens de andre elever sidder ved cafébordene. Da Siv går ud af Kuben, siger Rasmus: "Kom nu, I skal lave det her drenge." Jesper og Kasper begynder halvt at synge en sang og halvt at diskutere teksten. Rasmus begynder imens at læse noget af teksten højt, og råber så desperat: "Jeg kan ikke lave noget, når I to ikke gider være med. I laver..." Kasper afbryder og siger indestængt: "Og jeg kan heller ikke lave noget, når Siv er så fucking følsom."

Siv kommer ind i Kuben i det samme, men har tilsyneladende kun hørt Rasmus' udbrud og siger: "Rasmus, tag og sæt dig ud og arbejd i den gruppe, du er i..." Rasmus responderer straks med et "YES." Siv fortsætter: "hvis du sidder og bliver så frustreret over det her." Rasmus siger opgivende: "De sidder og synger". Kasper siger grinende: "Ej, jeg hjælper altså Jesper med at synge den ordentligt," og Jesper siger: "Nej, det er *dig*, der ikke synger ordentligt." Drengene griner, og Siv siger imens til Rasmus: "Du kan sætte dig ud og sidde sammen med Bertil og Freja." Siv kigger kort på Jesper og Kasper og går så ud af Kuben.

[Jeg havde ikke kunnet høre sætningen "Og jeg kan heller ikke lave noget, når Siv er så fucking følsom", der imidlertid fremgår af videooptagelsen. Jeg gik derfor over til Kasper og spurgte ham, hvad han havde angivet som grund til, at han heller ikke kunne lave noget.] Kasper svarer mig: "Når Siv er så irriterende. Hun bliver – hun er så følsom." Han vrænger ordet *følsom* og fortsætter: "Jeg sidder sådan [viser at han kaster med noget fra den ene hånd til den anden], og så

siger hun, jeg skal stoppe, eller jeg sidder [siger hviskelyde], og pigerne sidder og snakker vildt højt ik', og hun siger det til mig og bagefter tager hun hånden op. Hun kunne lige så godt have taget hånden op, da hun skulle have sagt det til mig.”

Jesper læser nu opgaven højt på en vrængende måde: ”Vi skal nærlæse” og stikker hovedet helt ned i bogen. Vi griner alle tre.

Jeg spørger så Kasper, hvorfor han havde sagt til Siv, at han og Emma lod som om de talte, da Siv sagde, at han sad og lavede lyde og skulle holde op med det. Han svarer: ”Det var for at sige, hvad det var, vi lavede, fordi at alle sad bare og snakkede, og jeg havde fortalt, hvad jeg havde lavet, og hvad hun havde lavet, og så fordi alle de andre snakkede videre, så kunne vi ligesom også lade som om, vi også snakkede videre.” Jeg siger så: ”Undskyld, jeg skal nok lade være med at afbryde,” og drengene går i gang med at løse opgaven.

Sivs lave switch point, der af Kasper formuleres som en 'fucking følsomhed', har været medvirkende årsag til, at han er blevet både irettesat og skældt ud, og han begrundet nu sin manglende deltagelse i gruppearbejdet med denne følsomhed.

Efter nogle minutter kommer Siv ind til Jesper og Kasper. Hun spørger kontant, om de har skrevet noget i taleboblerne, som opgaven lyder på. ”Ja”, svarer Jesper, ”vi har skrevet 'Han er ensom'”. Siv siger i et forurettet tonefald: ”Så har I jo ikke læst opgaven. I skal læse opgaven.” Jesper læser opgaven højt, der handler om at skrive bud på replikker i nogle talebobler og siger så: ”Det er da også det, vi har gjort.” Kasper siger: ”Jeg er ensom', det er da en replik.” Siv svarer tilbage i et forarget og bebrejdede tonefald: ”Det er det da ikke, det er ikke det, I har skrevet. I har skrevet 'Han er ensom'.” Kasper siger: ”Ja ja, men jeg har...” Siv afbryder ham og siger: ”Rolf ville da aldrig sidde og sige - hvis Rolf han sidder og siger som i et teaterstykke 'Han er ensom', så ville man jo tro, han talte om alle mulige andre.” Kasper fortsætter: ”Ja ja, men jeg har også skrevet 'Jeg'. Jeg er ensom’”. Siv siger uden mimik ”Ja” og rejser sig og går.

Da hun når udenfor Kuben, vender hun sig og siger: ”Og så synes jeg - så er det jo rigtig godt at skrive, hvorfor han er ensom - 'Jeg er ensom fordi' - hvorfor er det han føler sig ensom?” Kasper svarer: ”Fordi hans far ikke taler til ham.” Siv står udtryksløst, svarer ikke, men vender sig om og går! Drengene stirrer tomt ud i luften i 15 sekunder, Kasper siger så en lyd, og de begynder begge at grine, og Kasper begynder at læse højt af teksten. De to drenge skiftes derefter mellem at arbejde og tale om bl.a. navnet på Jesper fætters hamster og scener fra forskellige film, indtil timen er slut.

Mens eleverne arbejder i grupper, spørger Siv mig, om jeg får noget ud af at interviewe børnene, og hun siger, at de drenge, der forstyrres, må være interessante at tale med, ”for de fylder det hele, og spolerer det for de andre”.

Da drengene er begyndt at koncentrere sig om opgaverne, kommer Siv og bebrejder dem, at de har misforstået opgaven. Hendes feedback er kritisk og kontrollerende, hvilket har en tendens til at fjerne modtagerens oplevelse af at være kompetent, hvormed den intrinsiske motivation vil dale (Deci, Ryan & Williams 1996:177). I replikskiftet fornemmes en forhørslydende rytme i en hård takt. Siv slutter sine spørgsmål i et dybt toneleje og signalerer dermed ikke nogen invitation til at indgå i en dialog, da

interesserede spørgsmål ender oppe i et lyst leje (Erickson 2009:452). Det viste sig kun at være Jesper, der i en talebobbel havde formuleret sig i 3. person, som opgaven ikke lød på, hvorimod Kasper havde løst opgaven korrekt. Siv giver ingen positiv respons på dette, og da hun stiller et spørgsmål, han svarer meningsfuldt på, vender hun sig og går. Hermed ses en modsætning mellem det verbale og kropslige udtryk, da svaret på et spørgsmål konventionelt ledsages af en respons. Den kommer aldrig, hvilket virker devitaliserende på de to drenge, der sidder som forstenede.

Når Siv ignorerer Kasper her, og andre gange hvor han rækker hånden op, er hun ikke disponibel som omsorgsgiver, men blot fysisk til stede. Et fravær af nærvær umuliggør en oplevelse af at have betydning for den anden, og Kasper efterlades derfor med en total mangel på samhørighedsfølelse med sin lærer. Det synes næsten tragikomisk, at replikken, han har skrevet, er "*Jeg er ensom*". Når elever ikke får imødekommet behovet for samhørighed, ses der som nævnt ofte et lavere engagement og større fremmedgørelse ift. de faglige aktiviteter, og følelser som kedsomhed, frustration, tristhed, vrede og nervøsitet forværres (Furrer & Skinner 2003:158).

Vi ser i Sivs afsluttende kommentar til mig, at i hendes optik er nogle af drengene problemet, idet de fylder det hele og dermed spolerer det for de andre. Analysen har imidlertid vist, at drengene ikke én gang handler på måder, der nødvendiggør lærerens afbrydelser af undervisningen. Dvs. at Sivs oplevelse af, at eleverne handler på en sådan måde, at det kalder på irettesættelser, ikke harmonerer med deres faktiske praksis. Man kan hævde, at dette kunne karakteriseres som psykisk ækvivalensmodus, da Sivs oplevelse mister sin repræsentationelle værdi, men tolkes som forankret i virkeligheden. Irettesættelserne udspringer ikke af, hvordan det forholder sig i det ydre, og de kommer derfor til at stå ubegrundede og uprofessionelle, og bidrager hverken positivt til undervisningen eller elevernes faglige, menneskelige og sociale udvikling. Det bliver hermed lærerens interaktionelle adfærd, der hæmmer undervisningens progression og kan lede til, at andre elever kan opleve at spille tiden samt blive usikre eller bange for lærerens emotionelle udbrud.

## Begrebsinformeret opsummering

### *Kommunikativ musikalitet*

Der er i store dele af Sivs undervisning et fravær af det kommunikativt musikalske element takt, da der mangler regelmæssighed i både hendes verbale og non-verbale udtryk. Undervisningen bærer indimellem præg af staccatoagtige forløb, og dramaturgien vanskeliggør en fordybelse i et fælles tredje, da tempoet ikke er befordrende for, at lærer og elever kan finde fodfæste i undervisningen og fastholde opmærksomheden om sagen. Fraværet af takt hæmmer endvidere en gennemskuelig struktur, og undervisningen fremstår i stedet ofte forvirrende fragmentarisk. Pulsen er generelt for højt med en manglende ro og mulighed for fordybelse, som læringsprocesser fordrer.

Interaktionernes kvalitet bærer ofte præg af en lav intensitet, da læreren udviser en manglende timing-fornemmelse og ofte ikke hører elevers ytringer færdigt og dermed heller ikke kan respondere afstemt. Hendes taleture er lange og monologiske, og ofte er eleverne bemærkelsesværdigt passive og fraværende, bl.a. fordi turgivning næsten ikke finder sted, da Siv ofte afbryder, beholder ordet længe samt undlader at respondere på det, eleverne siger. Hendes realisering af forsøget på at hjælpe eleverne med ikke at forstyrre sker ved jævnligt at trække klassens opmærksomhed ind på en dialog om det, der er problematisk og dermed væk fra en faglig fordybelse. Den megen skolekodesnak afsporer undervisningen, som ofte bliver brudt op i bittesmå sekvenser uden nogen regelmæssighed, og irettesættelserne splitter indimellem undervisningen til atomer, da få samspil fuldbyrdes.

Kommunikationen mellem læreren og eleverne får generelt undervisningen til at fremstå uorganisk, idet den mangler positive grundmusikalske træk, dvs. afstemmere. Man kan metaforisk sige, at en organisk undervisning, hvor lærer og elever bidrager som instrumenter i en afstemt symfoni, aldrig kan etableres, hvis læreren konstant flytter fokus fra det fælles tredje – den melodi der skal spilles. Får melodien ikke lov til at træde i forgrunden, fordi der i stedet fokuseres på skolekodesnak, vil elevers afbrydelser og forstyrrelser let tiltage, da deres ytringer ikke har noget, de kan stemmes i forhold til.

Imidlertid så vi, at i de situationer, hvor Sivs undervisning indeholdt kommunikativt musikalske elementer som regelmæssig rytme og variation i udtrykket i form af sænket stemme og smil, der breder sig på læben, latter samt afstemt turtagning, bar undervisningen præg af både koncentration og god stemning. I den gode stemning i II del af det empiriske nedslag *Prustelyden* blev der etableret en takt, der ikke konstant blev brudt, i et tempo der var tilpasset elevernes behov, og man kunne her falde til ro, og Kasper forholdt sig netop helt rolig her i modsætning til de andres dage urolige bevægelser.

Puls og kvalitet udgør musikalske narrativer, der muliggør en fælles opbygning af relationen gennem oplevet sympati og mulighed for at følge et fælles mål. Det generelle fravær af de kommunikativt musikalske elementer, der understøtter glæde og fordybelse, korrelerer med et fravær af gensidig sympati Siv og flere eleverne imellem og en generel ukoncentration. Overordnet set har Siv ikke etableret en relation til 5.A, der understøtter muligheden for, at de i undervisningen kan skabe et

læringsfællesskab gennem hver enkelts engagerede bidrag. I stedet bærer undervisningen præg af isolerede og ofte negative interaktioner.

### *Mentaliseringsteorien*

Vi har set en splittelse mellem lærerens beskrivelse af vigtigheden af at være meget omhyggelig i sin omgang med eleverne, da de befinder sig et sted i livet, hvor de udvikler sig meget, og så en praksis, der kan være meget konfrontativ og præget af bebrejdelser. I interviews omtalte Siv kun elever i generelle vendinger, når hun talte om betydningen af deres trivsel, og at man som lærer måtte være opmærksom herpå. Hver gang, der i interviewet blev talt om bestemte elever, udtrykte hun skråsikre negative påstande om deres tilstand og motivering, hvilket indikerer lav mentalisering, da en mentaliserende indstilling indebærer specifikt rettet udsagn og ikke generelle klichéprægede.

I både interviews og observationer undlod Siv flere gange at forsøge at forstå elevernes indre tilstand, men konkluderede skråsikkert eller handlede som om hendes opfattelse heraf var sand, hvor jeg hævdede, at hun befandt sig i psykisk ækvivalensmodus. Vi så eksempler, hvor hun ikke inddrog affektive forhold i sine konklusioner om elevers bevæggrunde, men alene forholdt sig til eleverne, som om rationelle handlemåder var de eneste gyldige, altså en ubalance i dimensionen affektiv/kognitiv.

Fraværende eller dårlig mentalisering er knyttet til en mangel på fleksibilitet (Fogtmann 2014:12), og vi så især i mange interaktioner mellem Siv og Kasper, at hun fastholdt ham i en negativ position, selvom der ikke var belæg for det i hans adfærd. En generaliserende udtalelse af Siv om flere drenge i klassen indikerede ligeledes, at udtalelsen ikke var forankret i drengenes reelle adfærd og dermed kunne karakteriseres som psykisk ækvivalensmodus, idet hun satte lighedstegn mellem det, hun oplevede indeni, og hvordan det forholdt sig i det ydre.

Siv udviste indimellem et tilsyneladende meget lavt switch point, for selv de mindste forstyrrelser fik hende til at reagere i affekt, hvorefter den negative arousal forhindrede hende i at mentalisere i interaktionen med eleverne. En høj mentaliseringsevne øger en persons robusthed og fremmer kommunikationen med omverden, hvilket netop vanskeliggøres i Sivs tilfælde, da hendes skift henimod et fravær af både selv- og anden-mentalisering sker så let. Hermed hæmmes også god mentalisering hos de elever, som hun interagerer med (Luyten et al. 2012:51,52). Det fremgik af observationerne, at når stemningen i klassen var god, udviste Siv god mentalisering, og langt større modstandsevne for forstyrrelser, et tilsyneladende højere switch point, hvilket bidrog positivt til undervisningens fremdrift. Dette understreger den pointe, at hvorvidt vi i en situation er i stand til at mentalisere eller ej, i høj kan medvirke til at skabe en god eller ond cirkel.

I analysen fremgik eksempler, hvor Siv i sin interaktion med Kasper antog en mentaliserende indstilling, men dette ændrede ikke på billedet af en grundlæggende negativ relation, tværtimod bekræftede interaktionerne negativiteten, da Kasper enten løj for Siv eller afviste hende både verbalt og non-verbalt. Dette kunne antyde den vigtige analytiske pointe, at hvis en relation grundlæggende er

negativ, vanskeliggør det positive interaktioner i at opstå. Det overvejende negative præg begrænser parterne i at agere på baggrund af den andens reelle adfærd i interaktionen, og i stedet vil der handles ud fra negative forståelser og forventninger, som vil opleves at have en tendens til at virke selvopfyldende (Pianta 1999:77,134) og netop vanskeliggøre realiseringen af kapaciteten til mentalisere.

Da kontinuet mellem mentalisering og fravær af mentalisering bl.a. afhænger af, om vi er emotionelt afbalancerede, er det en bemærkelsesværdig central kommentar, da Kasper svarer, til mit spørgsmål om gode råd til læreruddannelsen, "De skal lære at styre deres temperament". Han oplever gang på gang en lærer, hvis temperament løber af med hende, og hans betingelser i undervisningen er ofte underlagt en sarthed hos hende, der gør, at hun ved den mindste lyd eller bevægelse kan handle i affekt uden en mentaliserende indstilling.

### *Omsorgsetik*

Som de negative følelser hindrer god mentalisering hos Siv, så vi Noddings beskrive, at manifestationen af en omsorgsetik er afhængig af graden af negative følelser, som fx vrede, og netop Sivs vrede fremstår ofte som en hindring for, at hun handler omsorgsfuldt i undervisningen. Det fremgår af analyserne, at hun generelt ikke formår at tage udgangspunkt i elevernes virkelighed, der ofte er af umiddelbar irrationel karakter ift. en voksen-logik. Det høje tempo hæmmer et afstemt møde, for det kræver tid at forstå børnenes oplevelse af en situation og baggrunden for deres handlemåder. Når vi ser en manglende forbindelse til eleverne, træffes der uhensigtsmæssige didaktiske valg, der vanskeliggør elevernes koncentration. Dette indebærer også, at lærerens monologiske ræsonnementer mangler vedkommenhed, hvilket bevirker, at eleverne fjerner deres opmærksomhed fra undervisningen. Imidlertid så vi også situationer, der var karakteriserede ved elevernes aktive lytten, fx da Siv refererede til Tin Tin, og på den måde skabte en referenceramme, der var relaterbar for eleverne.

Læreren skal ifølge Noddings først og fremmest nære elevens etiske ideal, og dermed deres mulighed for at udtrykke den naturlige sympati for andre og en stræben efter at fastholde omsorgsfulde øjeblikke. Næringen gives bl.a. gennem en uophørlig bekræftelse af det bedste i dem, uden at læreren naivt ser bort fra de altid blandede motiver og følelser et menneske har (Noddings 1984:196).

Imidlertid ser vi mange situationer, hvor Siv fx kun retter fokus mod alt det i Kaspers adfærd, hun enten finder irriterende eller i uoverensstemmelse med passende elevhed. Når hun retter dette fokus mod ham, viser det sig, at der kommer flere og flere anledninger til, at hun kan positionere ham negativt. Dette sker imidlertid ikke den dag, hun fra starten møder ham venligt og efterfølgende jævnligt giver ham ordet, så han får mulighed for at vise sig som kompetent deltager i undervisningen. Her forholder han sig endvidere roligt og uden at sige noget, hvis ikke han har fået ordet.

Siv viser sig ikke som professionel, når hun i sin undervisning lader enhver handlemåde, der umiddelbart generer hende, sætte dagsordenen for sine interaktionelle valg, idet hun herefter bl.a. bruger tid på irettesættelser samt afbryder eleverne. Her er et nærvær ikke forankret i en bevidst

rettethed mod eleverne og deres behov, og den svage forankring tillader, at alt for meget kan aflede hendes opmærksomhed, og man får indtrykket af, at det er helt vilkårligt, om undervisningen gennemføres hensigtsmæssigt eller ej.

### *Selvbestemmelsesteorien*

I analysen af Sivs undervisning så vi mange eksempler på negligeringen af elevernes tre psykologiske behov, både ift. hver enkelt elev og klassen som helhed, og jeg vil her fremhæve de i forskningen beskrevne konsekvenser, som er mulige også at spore hos eleverne i 5.A i Sivs undervisning.

Den manglende understøttelse af elevernes selvbestemmelsebehov kom til udtryk i form af bl.a. kontrollerende sprogbrug, et tempo der ikke var tilpasset elevernes ønske, en afvisning af elevens forklaring af deres handlemåder, ydmygende irettesættelser og manglende bestræbelser på at leve sig ind i elevernes perspektiv. Manglende selvbestemmelses-støtte leder bl.a. til manglende motivation, lavere selvværd, negativt indstillet holdninger til andre, bevægelse væk fra internaliseringsprocesser i klassen (Niemiec & Ryan 2009:139) og et fravær af glæde ved samværet med den, man oplever, hæmmer ens selvbestemmelsebehov.

Gennemskuelighed og forudsigelighed er en betydningsfuld faktor, hvis undervisning skal understøtte elevens behov for kompetence. Manglen på puls og vilkårligheden i, hvornår Sivs agerer i affekt og hidser sig op, er en hindring for, at eleverne kan foregribe, hvad der kan ske hvornår. Deres kompetencebehov hæmmes endvidere, når de irettesættes, fordi de hjælper hinanden, når de afbrydes eller decideret ignoreres, modtager kontrollerende og negativ feedback og dermed ikke kan bidrage konstruktivt til undervisningen, samt når der mangler de nødvendige informationer til at løse en opgave. Hermed blev det indimellem lærerens interaktionelle adfærd, der vanskeliggjorde undervisningens progression og ikke elevernes handlemåder, da det blev diffust, hvad elevernes opmærksomhed skulle rettes imod pga. lærerens vedvarende afbrydelser af sig selv og elever, der havde fået ordet. Den manglende kompetence-støtte bidrager samlet til kedsomhed og ukoncentration, lavere intrinsisk motivation, vanskelighed ved at forfølge målene i undervisningen samt en sandsynlighed for, at eleverne ikke vil internalisere lærerens regler i undervisningen (Skinner & Belmont 1993:572;578).

En manglende imødekommelse af elevens behov for samhørighed kan lede til lavere engagement, fremmedgørelse ift. de faglige aktiviteter, følelser af kedsomhed, vrede og nervøsitet (Furrer & Skinner 2003:158) samt, som ved de to andre behov, tilbøjelighed til at flytte sig væk fra internaliseringsprocesser. Ift. Kasper så vi, at læreren ikke træffer ham alene i et sagsforhold, der fx kunne handle om en boganmeldelse, lyde han siger, eller bevægelser han gør, men hun træffer ham som menneske. Pga. hendes meget kritiske tilgang, må han for at kunne oppebære sin selvrespekt afskrive hende som troværdig og kompetent og kan derfor åbenlyst kritisere hendes handlemåder. Definerede han ikke sin lærer som utroværdig og for følsom, ville hendes vurderinger af ham få ham til at fremstå uduelig. Det er ikke muligt at have en relation præget af respekt og tillid til en person, der får en til fremstå i det lys.



Megen forskning har vist, at de dele af en lærerpraksis, der ikke understøtter eleverns tre psykologiske behov, samlet set kan resultere i kedsomhed, oprørskhed, bekymringer samt manglende motivering, der er forbundet med følelser af ængstelse og vrede og dårligere faglige resultater (Deci & Ryan 2000:248 f), hvilket også viser sig at være tilfældet i Sivs undervisning.

Det er væsentligt at bemærke, at Sivs egne psykologiske behov heller ikke understøttes fuldt ud, hvilket kan have de samme negative effekter som for eleverne (Fernet et al. 2012; Pelletier & Sharp 2009). Hendes selvbestemmelsebehov hæmmes, idet hun ikke oplever overensstemmelse mellem dele af sin praksis og sin selvforståelse, hendes kompetencebehov negligeres, når hun ikke får den hjælp fra ledelsen, hun har efterspurgt i form af fx supervision af sin undervisning, og hendes samhørighedsbehov imødekommes ikke, når fx Kasper vender sig bort fra hende, og mange elever på en gang kritiserer hendes didaktiske valg.

Imidlertid så vi også, at i timen med den gode stemning i II del af det empiriske nedslag *Prustelyden*, blev Sivs samhørighedsbehov støttet gennem flere positive interaktioner med mange elever. Siv undlod at irttesætte så meget som hun plejede, og lod indimellem turtagningen regulere sig selv. Undervisningen fremstod indimellem organisk, og dette tilsammen understøttede hendes selvbestemmelsebehov, da hun her oplevede at handle i overensstemmelse med sin selvforståelse og sit ønske om at være en lærer, der omhyggeligt er opmærksom på elevernes trivsel.

### *Neuro- og udviklingspsykologi*

Når Sivs undervisning fungerer hensigtsmæssigt, idet eleverne er koncentrerede, ser glade ud, og der er fælles engagement og en progression i undervisningen, så vi Siv udtrykke flere afstemmere som smil, øjenkontakt og venlige ord. Dvs. at afstemmerne i høj grad ledsager og underbygger lærer og elevs fælles rettedhed mod undervisningens indhold. I den undervisning, der er præget af interaktionelle sammenbrud og forstyrrelser fra både lærer og elever, er der modsat et markant fravær af afstemmere, og der finder i stedet både verbale og non-verbale fejlafstemninger sted, men ingen reparation af dem.

Fejlafstemningerne opstår bl.a., når den ene eller begge parter ikke nøjagtigt forstår betydningen af den andens udtryk, og i og med læreren tilsyneladende ofte udelukker emotionelle tilstande som mulige og gyldige bevæggrunde for elevernes handlemåder, så kan hun netop ikke forstå deres verbale og non-verbale udtryk, som er forankret i en emotionalitet, hvormed fejlafstemningen finder sted.

Afstemninger forudsætter nærvær, for vores nervesystem afstemmes med den andens indre tilstand, og der opstår limbisk resonans gennem perceptionen af bl.a. subtile ansigtsudtryk og blikkontakt. Og er vi fraværende eller fyldt med oprørte følelser, kan vores hjernestamme og limbiske system ikke opfatte den andens signaler, og afstemningen vil ikke lykkes (Hart 2006a:63). Her var det interessant at se, at efter en række fejlafstemninger Kasper og Siv imellem, fandt der ikke nogen afstemning sted to gange, hvor hun forsøgte at afstemme sig med ham. Men i den første interaktion den næste dag,



hvor en kilde til mange problemer, Kaspers prustelyd, igen lyder, responderer Siv med venlighed, og der kommer ikke et yderligere negativt fokus, og stemningen i timen er god. Kasper får ordet tildelt, når han rækker hånden op, og der finder ingen fejlafstemninger sted resten af dobbeltlektionen.

På baggrund af Siv og Kaspers negative udtalelser om hinanden til mig i interviews og uformelle samtaler og et stort antal negative interaktioner præget af fejlafstemninger, tegner der sig et mønster, der viser relationen i overvejende grad som værende negativ. Dvs. at selvom en overvejende negativ lærer-elev-relation vanskeliggør, at positive interaktioner finder sted, ser vi, at interaktioner, der fremmer elevens hensigtsmæssige deltagelse i undervisningen, dog stadig kan opstå.

Imidlertid kan den negative relation bevirke, at der opstår interaktioner, som vanskeliggør elevens læringsproces. Vi så, at Kasper gav Siv et forkert svar, da hun spurgte, om hendes undervisningsstrategi i forbindelse med hans boganmeldelse havde gjort ham ked af det. På baggrund af det, fortalte hun i et interview om sin konklusion herpå, nemlig at det var hensigtsmæssigt at udstille ham og hænge ham ud.

## 1. del af den anden case-analyse: Bentes indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke

Bente er også lærer på Skole A, og jeg fulgte hendes undervisning i matematik i 5.A.

### *Indstillingen til undervisning*

Bente siger meget tydeligt, at for hende står elevernes trivsel over alt andet. Hun lader derfor ikke sin tilrettelæggelse af undervisningen styre af et fagligt pres, idet hun bl.a. finder en ro i den overbevisning, at børnene nok skal få lært de ting, de får brug for, når de har brug for det. Hun understreger, at børnenes faglige og generelle trivsel betinger hinanden, og indimellem kan det faglige også være et nødvendigt helle for eleverne – et pusterum fra mange andre bekymringer. Bente justerer bl.a. det faglige niveau ud fra den Piagetske frustration sådan, at hun skelner mellem den frustration, der naturligt opstår i en læringsproces, når man bliver hevet ud på dybt vand, og så den der skyldes, at hun stiller for høje krav til eleverne.

Indstillingen til undervisning bunder både i viden fra læreruddannelsen og fra egne erfaringer som lærer.

”På seminariet får vi jo bl.a. at vide, at relationen mellem lærer og elev er så vigtig for læring, vi får at vide, at trivsel er vigtig, og vi får at vide, at en faglig trivsel og en social trivsel, de faktisk betinger hinanden. – Og en faglig trivsel får du altså ikke ved at være røv-til-bænk-terpeskole.”

Hun oplevede, at succeskriteriet for mange lærere på Skole B, hvor hun som nævnt var ansat tidligere, var musestille klasser, og der kunne hun indimellem være angst for, hvad de andre lærere tænkte om hendes undervisning, men det er hun ikke længere. Hun siger bl.a.: ”Snorlige rækker og børn, der ikke siger noget som helst, er altså ikke succeskriteriet for mig.”

Bente bestræber sig på at imødekomme hvert barns forskelligartede præferencer. På Skole B

besluttede hun fx at lade børnene placere sig, som de havde lyst til i undervisningen, og der var en dreng, der tog puderne fra sofaen og byggede en hule omkring sig. Bente havde spændt iagttaget, hvad der skete, når de andre elever så det, men der skete ingenting:

”og det var jo fordi, de andre sad med deres bedste kammerat eller på gulvet – alle fik opfyldt deres behov. Så derfor var der ikke nogen, som tog notits af, at han sad der i sit aflukke og lavede matematik.”

Undervisningen skal både tilpasses enkeltindviders behov, men også forskellige elevgruppers behov, og Bente beskriver, at læreren generelt er nødt til at være mere styrende omkring de mange ressourcetsvage elever på Skole B, og fx ikke sige til en 2. klasse i billedkunst, at de selv kan hente maling og pensler på katederet, da det kan ende i ”masseslagsmål”, men i stedet dele tingene ud til hvert bord. Eleverne på Skole A, der i overvejende grad var ressourcestærke, kan derimod generelt operere udfra en indre styring, sådan at projektarbejde fungerer virkelig godt her. Dvs. at lærerens klasseledelse og didaktiske valg ifølge Bente afhænger af elev-gruppen.

Hvis nogle elever har en konflikt, så handler hun aldrig hovedkulds ved at tilsidesætte alt andet for at hjælpe de få elever, det vedrører. Hun siger i stedet til de involverede:

”Sæt jer lige, mens jeg får klassen sat i gang’. For det er sindsygt vigtigt, at hele klassen ikke bliver involveret. Det kommer til at give dem en følelse – ligesom når læreren skælder nogen ud, at så føler alle sig skældt ud – hele krisestemningen forplanter sig i hele klassen så. [...] De der minutter, de sidder og venter på mig, er faktisk også en del af løsningen. Til at lande det hele.”

Dvs. at i konfliktfyldte situationer handler hun med en bevidst opmærksomhed på både den enkelte elev og klassen som helhed.

Det er Bentes erfaring, at lærer-elev-relationens betydning er lige stor på alle klassetrin, og at bestræbelsen på at have en nær relation til sine klasser betyder, at eleverne kommer til at holde af faget, hun underviser i. Hun understreger humorens betydning i forbindelse med den gode relation og siger:

”Humoren er også en del af nærvær, fordi så kan børnene opleve, at man ikke bare er en eller anden stram tante, der har et eller andet fagligt mål, vi skal have gennemført her nu, og vi har ikke tid til andet. Det er også en stor del af nærværet.”

Når den nære relation bliver skabt til eleverne, oplever Bente, at det i høj grad påvirker elevernes faglige engagement, fordi de nu ønsker at gøre læreren glad:

”Det handler enormt meget om, at de vil gerne gøre mig glad. Det handler faktisk ikke om, at det er mig, der skal sige til dem, 'Hvor er du dygtig'. De vil gerne høre, de er dygtige, men det er faktisk sjældent det, det handler om, det handler faktisk netop meget mere om, at de gerne vil gøre mig glad.”

For Bente skal det faglige indhold udfoldes i en vekslen mellem elevernes egne initiativer og lærerens input, men ift. traditionel undervisning, der tager afsæt i input fra læreren, arbejder Bente ofte den anden vej og tager udgangspunkt i elevernes idéer. Hun lader fx eleverne arbejde eksperimenterende

med forskellige genstande, det kunne være magneter, hvorefter hun relaterer den viden, der er fællesmålsbestemt til de forsøg, eleverne selv har taget initiativ til at foretage. Eleverne udtrykker i interviews en stor begejstring for Bentes fagdidaktiske metoder, og det gjaldt i både 5.A og 5.B, som Bente havde undervist, da de gik i 1. og 2. klasse. Flere elever nævner glade, at de i Bentes matematiktimer ikke blot skal regne, og mine observationer viser et højt engagement, når de fx laver gange-kortspil, spiller spil i koordinatsystemer, viser vinkler med kroppen m.m. Undervisningen foregik på et højt fagligt niveau, og inddragelsen af mange forskellige arbejdsformater muliggjorde, at alle børn på samme tid kunne arbejde aktivt med stoffet.

Bente finder det sjovest at være lærer, dels når der sker en læring, idet børnene opdager, at der er noget, de kan, og dels når de finder løsninger, hun slet ikke havde tænkt på. I flere af interviewene giver hun begejstret eksempler herpå, fx da en elev til spørgsmålet om, hvordan man kan måle, hvor høj skolen er, foreslog, at de kunne sætte en drage op. Bente knytter også sin vision om lærergerningen til dette aspekt:

”Det er det, jeg vil have frem i børnene. Det er det dér innovative, sådan så det ikke bare bliver 'Her er en opgave. Den skal løses sådan'. Så jeg underviser meget ud fra det, der hedder den konstruktivistiske model. Netop fordi jeg hele tiden prøver at lægge det ud.”

Bente angiver uden tøven 4 forskellige forhold, som svar på mit spørgsmål om, hvad der skal til, for at læringen lykkes eller mislykkes:

1: Eleverne skal engageres, ved at man vækker deres interesse for et område gennem nysgerrige spørgsmål, hvorved de ofte selv vil spørge, om de ikke godt må gå i gang med at arbejde med opgaverne. Der havde dagen før været en situation, hvor Bentes spørgsmål netop bidrog til hele klassens engagerede fordybelse i undervisningsindholdet, og da jeg nævner det i et interview med tre elever, svarede en af dem, Freja: ”Det var fordi det var sjovt. Det er så'n ligesom, når det er sjovt, at man glemmer at larme.”

2: Læringen mislykkes, når eleverne er trætte, fx sent om eftermiddagen, eller når man som lærer bruger for mange ord. Ordene gør også Bente selv træt, og jeg spørger, hvordan man kan undgå de mange ord:

”Nogle gange er man jo nødt til, når man skal gennemgå nyt stof, at bruge mange ord, men når jeg så kan se, at de bliver blanke eller bliver sådan 'Åhh, det forstår jeg ikke,' så siger jeg tit til dem, at 'Ved I hvad, nogle gange skal man bare lige sove på det. Så i morgen så er den der'. Og det oplever jeg jo, at den faktisk er. Og nogle gange stopper jeg det selv, og siger 'Nej, nu vil jeg ikke forklare det mere, fordi I kan ikke mere. Nu skal I regne.'”

3: Bente vender flere gange tilbage til en faktor, hun mener hindrer vellykket undervisning – nemlig det at være ”skinger”! Hun har erfaret, at en skinger stemme gør eleverne urolige og flagrende, så når hun kan høre, at hendes stemme er ved at blive skinger, skynder hun sig at sænke den. Hun fortæller om dengang, hun opdagede stemmens betydning:

”Jeg havde en klasse, det var en 5. klasse, og den der time – de skøjtede rundt, og jeg [med

skinger stemmel] 'Åhh, sæt dig ned og hold så op' og jeg var helt oppe at køre. Og så havde en af eleverne været nede til noget ekstra dansk og da han kommer tilbage og kommer ind i klassen og ser de her unger – jeg kunne slet ikke styre dem, så siger han helt roligt: 'Bente, de opfører sig som om, du har fyret dem en næve' – som om jeg havde slået dem. Og det fik mig virkelig til at sætte mig ned og tænke netop i forhold til den der skingerhed, at det faktisk på en måde også er at slå. Man kan slå med ord, men man kan også slå med tonen."

Bente mener, at denne skingerhed har så stor betydning, fordi læreren i stor udstrækning sætter dagsordenen for elevers handlemåder i undervisningen, idet der finder en spejling sted af lærerens adfærd. Hun siger herom: "Hvis du står og er skinger, så vil der jo ske det samme [...] – så vil de også begynde at spejle det." Vi så i analysen af Sivs praksis på samme måde flere eksempler på, at Kaspers krop blev mere urolig, når han blev irettesat af Siv.

4: Børnene skal vide, hvor de har hende, hvorfor hun altid til en ny klasse fortæller om sig selv som lærer, om sine forventninger til eleverne, og hvilke konsekvenser det får, hvis eleverne ikke opfylder hendes krav.

Vi ser en klar bevidsthed om, hvad der afgør, om undervisningen lykkes eller ej, og i alle de fire forhold, Bente nævner, inddrager hun sig selv som betydningsbærende.

Jeg spørger, hvordan hun forholder sig til elevers spontane udbrud, som når de fx sætter ord på en pludselig forståelse, og Bente svarer:

"At tænke højt' kalder jeg det. [...] Det er jo ikke nødvendigvis en forstyrrelse. Og det er heller ikke nødvendigvis, fordi de vil have min opmærksomhed. Det er bare, fordi den lige kommer."

Maj udtaler sig netop om Bentes holdning, idet hun siger:

"I vores matematiktimer – hvis der er om vinkelsum, kan man sige 'Ej, den skal jo være 180 grader, hvis det er en trekant' – så siger Bente ikke så'n 'Ej, hånden op', så siger hun 'Ja, det er rigtigt fint', fordi hun er glad for, at vi ved det."

Ved at Bente ikke automatisk betragter elevers spontane ytringer som afbrydelser, men som en fælles fremdrift i en forståelse af, hvad noget handler om, kan ytringerne komme til at bidrage til undervisningen.

Bente er altid velforberedt, men en oplevelse for år tilbage har gjort hende villig til indimellem at ændre planerne, hvis elevernes dagsform vanskeliggør en hensigtsmæssig gennemførelse af undervisningen. Hun fortæller om oplevelsen:

"Jeg havde en 6. klasse i billedkunst, og de var bare så gode – engagerede og alt muligt. En dag, hvor jeg kommer ind og virkelig har hele pakken med, og ved hvad vi skal og vil og kunne, er de hamrende urolige, og det var noget, de aldrig var. Der stod jeg og tænkte 'Skal jeg nu hidse mig op' [...], eller skal vi faktisk gå ud og spille rundbold, selvom jeg måske risikerer, at de tror, det er en gevinst ved at være urolige, og så fremover er urolige'. Vi var ude at spille rundbold, og efterfølgende var der aldrig noget. Der har været noget udefrakommende, og de havde sgu brug for at bevæge sig frem for og sidde og dimse eller nørkle. Der lærte jeg lige præcis at gå ind og

føle 'Jamen er den her uro en bevidst måde at prøve at ødelægge undervisningen på – for så ville jeg ikke gøre det – eller er det simpelthen, fordi de er trætte og overkørte.”

Den fleksibilitet at kunne opgive det planlagte og i stedet fx spille rundbold, bemærker flere elever også. Rasmus siger:

”Jeg synes, Bente er en god lærer. Den bedste lærer. Hun er så'n meget sød, og når hun kan mærke, vi ikke kan koncentrere os, så går hun ud og spiller rundbold med os eller et eller andet. Men det er heller ikke sådan, at vi er ude at spille rundbold hele tiden.” Jeg spørger: ”For det gad du ikke?” Rasmus svarer: ”Så lærer man jo ikke noget. Så hun gør det på de rigtige tidspunkter.”

Mange elever forklarer i interviews, hvor dejligt det er, at Bente kan mærke, hvad de har brug for: Lara fra 5.B siger bl.a.:

”Jeg blev rigtig ked af det, da hun stoppede. Jeg har rigtig meget lyst til at have hende tilbage igen. [...] Hun har sådan noget, at hun kan føle, sådan som børnene har det. Hun kan føle os, når det er, vi er trætte, hun kan føle os, når det er vi har brug for pause, hun kan føle os, når vi har brug for hjælp – jeg ved ikke hvordan, hun kan bare se det på os. Hun er rigtig meget følsom. Hun kan godt føle, hvordan børn har det.”

Bente selv siger om denne evne til at læse børnenes behov:

”Jeg ikke altid bevidst om det [...] Det er ubevidst, jeg registrerer det – fx hvem har det skidt i dag. Og så ubevidst har jeg hele tiden et øje på vedkommende og kan mærke, hvis det er nu et eller andet behov, der skal dækkes.”

Bente mener selv, at hun formår dette på baggrund af de teoretiske studier, både fra seminariet og en livslang interesse for pædagogik, og så pga. løbende selvevalueringer hver gang hun registrerer, at noget virker eller ikke virker. Hun tilføjer, at det er umuligt at kunne, når man er ny lærer, da man skal forholde sig til så mange ting, har didaktiske bekymringer osv. Men hun mener ikke, at alle kan nå til at have det nærvær og den opmærksomhed på elevernes mangeartede behov, som det kræver at være lærer i folkeskolen.

”Jeg tror, der er nogle mennesker, der ikke er disponeret for det. De mennesker, der opdager med sig selv, at de faktisk ikke gider alt det andet også [alt det der ikke handler snævert om det faglige] – få videreuddannet jer og kom på seminariet og universitetet og undervis dér, hvor der sidder folk, der ikke skal have lærerens opmærksomhed på samme måde ift. hvad sker der hjemme og i klassen. Hvis folk bare kunne have så meget indsigt i sig selv og sige, 'Hvor er min rette hylde?'”

Bente mener, at de lærere, der ikke kan læse børns behov:

”ikke har lært, hvad det er, de skal se efter. De har lært det der med 'Nu er vi en klasse, vi er et fællesskab, vi skal være sammen hele tiden, vi skal udvikle sociale kompetencer'. [...] Det er ligesom om, at vi har sat nogle overskrifter, som de her børn de SKAL [passe ind i] i forhold til mål og fælles mål, og hvad regeringen vil have og ledelsen vil have, som bliver en indsnævrende boks.”

Hun nævner Habermas' begreb om systemvold, idet et manglende hensyn til individers forskellighed fra politisk plan forplanter sig helt ned til en mangel på læreruddannelsen ift. at klæde lærere på til at læse elevers behov. Hun mener heller ikke praktikforløbene på læreruddannelsen bidrog hertil:

”Praktikken er bare skin. Der sidder jo en klasselærer nede for enden, så der er jo ro. Du får slet ikke prøvet teorierne af. Til sidst er der vist praktik uden en lærer til stede, men der er man så flere studerende sammen.”

### *Indstillingen til elever*

Bente nævner flere gange hvor meget, hun holder af samværet med eleverne. Derfor synes hun, det er en fordel, at det ikke er en skik på Skole A, at lærerne kun er synlige i timerne og ellers er på lærerværelset. Så i frikvartererne taler Bente med eleverne om deres hverdag eller skaber en fælles reference, der åbner for dialog og sætter gang i deres fantasi.

Hun siger, at der åbnes op for dialogen gennem nærvær og opmærksomhed, og – som vi også så tidligere – minder hun om at:

”når en elev kommer til dig, og det virker, som om de søger anerkendelse, så handler det ligeså meget om, at de gerne vil gøre dig glad. Det handler både om, at selvfølgelig vil de gerne have anerkendelse, for det de har lavet, men det handler i høj grad også om, at de gerne vil gøre dig glad.”

Hun pointerer i flere interviews, at eleverne så stærkt ønsker at blive set af læreren. Selvom hun ofte bruger cooperative learning<sup>108</sup> i undervisningen, hvorved alle eleverne får mulighed for aktivt at være involverede, ”så er den voksne stadig bare mega-betydningsfuld i forhold til, at de gerne vil ses af den voksne også”. Jeg spørger derfor på et tidspunkt, om hun finder det udfordrende at være én lærer til over 20 elever, som ofte gerne vil have hendes opmærksomhed – om hun med andre ord oplever det klassiske dilemma mellem at tilgodese individets og fællesskabets behov. Det afkræfter hun, men hun kan ikke forklare, hvordan dilemmaet undgås, udover det hænger sammen med, at hun netop vælger at tilbringe meget tid med eleverne ved siden af undervisningen, så hun kan få talt meget med dem alle. Jeg vender tilbage hertil i anden del af denne analyse.

Hvis eleverne har handlemåder, der på en eller anden måde forstyrrer undervisningen, stiller Bente altid først sig selv spørgsmålet, om det har at gøre med noget, hun gør, eller om der er nogle ydre faktorer, som spiller ind. Hvis det ikke tyder på det, overvejer hun, hvad eleven har brug for lige nu. Jeg fortæller, at jeg ved, at nogle lærere siger, at det kan man jo ikke altid orke. Bente svarer, og betoner samtidig betydningen af hende som lærer for undervisningens udfald:

”Men det giver jo overskud til en selv også. Altså det skal man jo huske. Hver gang man skælder ud med skinger stemme, så trækker du på overskuddet. Jeg kender godt til perioder, hvor vi er pressede med møder, forældre – man er helt blæst i hovedet, og jeg hører mig selv blive skinger. Men så ved jeg, at jeg er i underskud. Og så er det, jeg skynder mig at sige til mig selv 'Hvad er

<sup>108</sup> ”Cooperative learning” er en måde at organisere undervisning på med afsæt i den betragtning, at læring sker gennem deltagelse. Små grupper samarbejder om at opnå et fælles mål, og der arbejdes med det faglige indhold i strukturerede processer, hvor alle deltagere tager aktivt del (Hildebrand Jensen 2012:8).

det, jeg kan gøre for at skabe mit eget overskud?' Og det er altid at ændre min attitude overfor børnene og også huske at gøre nogle ting derhjemme, hvor jeg siger 'Så bliver de der matematikopgaver sgu først rettet i morgen eller et eller andet.'

Hun beskriver en episode fra en periode, hvor hun var meget presset arbejdsmæssigt. Hun underviste en 4. klasse kun en gang om ugen i natur/teknik, og en dag fortæller hun eleverne, at de skal ned på stranden for at undersøge noget. En pige sukker højlydt, og Bente fortæller:

"Fordi jeg er presset, så er jeg: 'Nej, du skal ikke sidde der og - du må lige være med her - og du ved ikke, om det er kedeligt osv.' Og da vi så kom ned på stranden, så har hun krykker! Så kommer hun på krykker og krykkerne lå også ved siden af hende, men jeg så det simpelthen ikke. Så jeg måtte jo pænt gå hen til hende og sige undskyld."

Hun understreger i denne forbindelse, hvor betydningsfuldt det er for lærer-elev-relationen, at man tilbringer meget tid sammen. I den 4. klasse kunne hun ikke opbygge nogen relationer, og de mest stille af eleverne kunne hun sågar ikke navnene på. Der opstod tilfældigvis en relation til pigen med krykkerne, da Bente undskyldte over episoden, og det medførte, at hun og pigen pludselig fik "noget sammen".

Et andet tidspunkt nævner Bente, at udover arbejdspress kan noget så profant som det at være præmenstruel være et problem. Fordi man mangler overskud.

Der er ingen tvivl om, at undervisningen bliver påvirket af, hvordan jeg har det. Jeg er fx meget pms-følsom, og selvom jeg siger til børnene, at jeg ikke er på toppen, så bliver det gerne elendig undervisning. Og jeg bliver irriteret over dem - over noget der ellers ikke ville irritere mig.

Men hvis Bentes overskud er til stede, bliver hun ikke irriteret på eleverne, idet hendes udgangspunkt er, at læreren:

"skal se hver enkelt, og så skal du huske, at de fleste børn, der gør noget, gør det ikke i onde hensigter. Så du skal gå ind og prøve at kigge på, hvad er det, denne her adfærd er et udtryk for. For jeg er helt sikker på, at de fleste lærere synes, at de ser børnene. Altså jeg sidder på lærerværelset med nogen, der i den grad synes, de ser børnene, hvor jeg bare tænker, det gør de da virkelig ikke. Selvfølgelig er der jo nogen [børn], der prøver dig af og alt det der, altså ingen tvivl om det, men det er derfor du altid lige skal tænke, hvad handler denne her adfærd om."

Hendes optagethed af ikke at problematisere børns adfærd kommer også til udtryk her:

"Rigtig mange lærere kommer til at se klassen som en helhed. Det kan jeg høre på lærermøder, at andre lærere siger, at hende som i pausen tager en tegneserie, at det de er bekymrede omkring og vil have forældrene ind til samtale, for de opfatter det som, at hun trækker sig ud af fællesskabet. Det jeg opfatter det som, fordi jeg har introverte sider selv, er, at nu har hun simpelthen brug for luft og ikke en disse andet. Og der er det, at jeg nogen gange oplever, at nogle lærere begynder at problematisere nogle ting, som i virkeligheden ikke er et problem. Og hvis du problematiserer denne her ting, så ser du hende faktisk ikke. Man begynder at tænke i fællesskaber og hold nu op, og vi skal have sociale kompetencer og [hun sukker]. [...] Børnene er der altså i mange timer, jeg kan godt forstå, at der er mange, der bliver rigtig trætte."



Vi ser en bestræbelse på at se hvert barn og dets særlige behov og ad den vej forstå baggrunden for barnets handlemåder. Nogle problematiserende betragtninger af et barn kan ifølge Bente undgås, hvis man har blik for individet og ikke kun tænker hvert barn ift. klassens fællesskab.

Om elever, der ofte siger noget uden at række fingeren op, tænker Bente fx, at de har meget på hjerte. Hun siger herom:

”Nærværet er også det, at jeg husker bagefter at henvende mig til fx Firat. [Efter han fx har fået besked på at vente med at sige noget, hvis han har afbrudt Bente eller en anden elev.] Det ser jeg rigtig mange voksne ikke gøre – det er i stedet: 'Jeg taler lige med...' – og så bliver eleven ikke spurgt bagefter 'Hvad var det du ville sige?' Det er respekten for, at der er en, der vil sige noget til mig. [...] En respekt, der viser, at jeg hørte godt lige før, at der var noget, du gerne ville sige mig. Og som regel, når man afbryder folk – for det kommer jeg jo selv til – så er det fordi, man har et eller andet man virkelig gerne vil sige og byde ind med. Det er jo fordi, man virkelig har noget på hjerte. Jeg tror ikke på, der er nogen mennesker, der afbryder, fordi de bare vil være pain in the ass.”

Som vi ser, skabte Bente i interviewet kontinuerligt en kobling mellem generelle betragtninger og så eksempler, hun henter fra hverdagen med børnene.

Jeg spørger Bente, hvad hun gør, hvis en elev gør noget, hun simpelthen ikke kan holde ud, og hun svarer, at i de tilfælde tager hun altid eleven ind efter timen og snakker med ham eller hende. Til at starte med spørger hun, om der er noget galt, siden de handler, som de gør, men hvis nogle elever gentagne gange opfører sig uhensigtsmæssigt, fortæller hun dem indimellem meget konkret, hvad hun forventer, at de gør, uden at det er til debat.

”Men jeg gør aldrig sådan her til at starte med. Fordi jeg ved, at vi mennesker nogle gange overfører følelser. Så derfor kan vi overføre noget, der sker på skolen eller derhjemme eller omvendt, noget der er sket i frikvarteret til noget andet. Børn har ikke den bevidsthed og selvindsigt, og derfor så er det heller ikke sikkert, nogen af os ved, hvad det handler om. Men ofte hjælper det, hvis jeg bare gør opmærksom på det.”

Hun beskriver endvidere en finurlig måde til at hjælpe en elev, hvis hun ikke kan acceptere elevens adfærd. Hun og eleven aftaler et kodeord, fx ”Fisk”, og hvis eleven skal til at gøre det, der er uhensigtsmæssigt, siger Bente ”Fisk”, som gør, at eleven straks bliver opmærksom og ændrer handlemåde. De andre elever undrer sig måske over ordet, men der er aldrig nogen, der spørger, for Bente fortsætter blot undervisningen, som om alt er normalt. Anvendelsen af en metafor eksternaliserer en problemstilling, og fordelene er, at der ikke spildes tid af undervisningen på irettesættelser, at barnet får vakt sin opmærksomhed i stedet for at høre de samme irettesættelser, som det måske er blevet nærmest immun overfor, og det undgås, at eleven positioneres negativt i klassekammeraternes øjne, som sker, når den samme elev ofte irettesættes.

Bente oplever, at det er lettere at skabe nærvær med nogle børn end andre, men det får hende aldrig til at tale negativt om nogle elever. Er kemien der ikke, er hun blevet opmærksom på, at relationen bevidst skal fyldes med positive interaktioner, og hun giver et eksempel herpå med en elev, der ikke

går i 5.A:

”Fie er en af dem, jeg ikke havde kemi med, overhovedet. Og det gjorde også, at jeg slet ikke havde noget nærvær med hende, og pludselig ringer forældrene og siger, at Fie siger, at jeg var efter hende og talte grimt til hende. Jeg sad og vred min hjerne, for jeg kunne godt kende, at jeg ikke var på bølgelængde med hende, men jeg hverken talte grimt til hende eller var efter hende. Og så gik det simpelthen op for mig, at Fie hun ville bare så gerne mig, og det kunne hun ikke sige, og hun blev frustreret. [...] Vi havde aftalt til skole-hjem-samtale, at når Fie endelig rakte fingeren op, så havde jeg lovet, jeg ville spørge hende, men der var en dag, jeg ikke havde gjort det, og det havde såret hende vanvittigt. Og så ved jeg jo godt, at når man bliver såret, så bliver man også vred, fordi det er en måde at beskytte sig selv på. Så hun var mega vred – og jeg var bare en lortelærer, efter hende, og jeg ved ikke hvad. Jeg siger jo ikke til forældrene 'Årh, der er ikke lige kemi mellem os, så jeg sagde 'Ved I hvad, det vil jeg være opmærksom på. Fordi det lyder på mig som om, at Fie hun måske gerne vil have noget opmærksomhed, og det vil jeg gerne give hende'. Så jeg sørgede for, hver gang vi havde spisepause, at sætte mig ved siden af hende og sådan noget. Og der er ingenting nu.”

Bente nævner, at læreren indimellem bevidst skal arbejde på relationsopbygning og være meget opmærksom på at gøre det konsekvent. Hvis der ikke er en nær relation til en elev, som behøver det, vil umiddelbart neutrale interaktioner kunne tolkes meget negativt af eleven, og læreren må bevidst komme dette i møde og ændre handlemåde.

### *Indstillingen til lærerrollen*

Bentes erfaring er, at der ikke er en bestemt måde at være en god lærer på, da lærerens praksis bør være afhængig af hver enkelt elev og klasse. Hun mener dog, at det generelt gælder, at en lærer har brug for at være tydelig, men ikke for at skælde ud. Man er nødt til som lærer at træne sig i ikke at skælde ud, ”men du er også nødt til at vide, at der kan opstå situationer, hvor du taber grebet.” Dvs. at læreren må have realistiske forventninger til sig selv. Hun undgår som tidligere beskrevet bevidst at bruge en såkaldt skinger stemme, og:

”Jeg har hele tiden opmærksomhed på mig selv. Både på min stemme og hvordan jeg har det i dag. Fordi jeg ved, det påvirker meget. Jeg ved også, at det ikke kun er det. Fordi der kan være sket noget i klassen, der kan være sket noget ude i hjemmene, så det er et megakomplekst sammenspil.”

Bente påtager sig som lærer et stort ansvar for elevernes mulighedsbetingelser, men hun mener ikke, at det helt og holdent er lærerens ansvar, da så mange faktorer påvirker hvert barn.

Da hun startede som lærer, fik hun en meget problematisk klasse, og forløbet med dem kom til at præge hendes liv som lærer. Da hun efter en måned var ved at opgive ævred, anvendte hun forskellige teambuildings-redskaber for at få klassen og undervisningen til at fungere, og hun oplevede, at det lykkedes i løbet af et halvt år og taler med lettelse herom. Noget af det mest effektfulde var at arbejde anerkendende, og Bente gjorde det bl.a. hver gang, noget havde fungeret i en time ved at lave en smiley på tavlen og skrive *Tak for en dejlig time i dag. Det har været dejligt at*

være sammen med jer. Hun kommenterede aldrig, når det havde en været en dårlig time. Hun fortæller:

"Lige der til at starte med, tænkte man 'Jamen, det er aldrig godt. De er hamrende umulige hele tiden'. Men samtidig opdagede jeg sgu også, Louise, at nogle gange, når man havde haft en lortetime, så fik man selv sådan en underlig følelse af 'Sådan er det altid'. Jeg kan stadig tage mig selv i at tænke sådan, og så kommer jeg i tanke om 'Nej, det er ikke', det er faktisk meget sjældent sådan. At bruge smileyen gjorde mig bevidst om at huske - frem for hele tiden at skælde Ghulam ud - faktisk også selv ved en lille ting, 'Ej, det er skide godt det der', eller 'Ej, det der du sagde der, det synes jeg bidrager med noget'. Fordi det handler jo ikke om bare at sige 'Hvor er du dygtig' hele tiden. Det er ikke det, anerkendelse er. [...] Det gjaldt også ift. Firat [i 5.A] i starten, hvor han var meget værre, end han er nu - der sagde jeg jo også til ham, 'Firat, jeg kan godt høre, du har rigtigt meget på hjerte' - så føler han sig ikke nedgjort eller noget. Og så øver han sig jo - jeg ved jo, han øver sig.

Bente undlader at positionere Firat som problematisk, men fremhæver tværtimod noget positivt i hans handlemåde. Anerkendelsen, som Bente understreger er så central i lærerens arbejde, omtaler mange elever med termen 'ros', og de udtaler sig utvetydigt positivt om ros. Bl.a. siger Bertil i et interview, at han synes en bestemt lærer på skolen er god, og han fortsætter "Jeg synes, jeg får meget ros af hende." Jeg spørger: "Okay, så det er altså også noget, lærere gør, der er godt?" Og Bertil følger op: "At rose det kan man godt lide, og så synes man bedre om læreren, fordi de også er venlige imod en."

Bente finder lærergerningen krævende, men dette skyldes ikke eleverne, men bl.a. for mange møder, og forældre, som forholder sig kritisk til alternative arbejdsmetoder. Hun bliver også drænet af de mange afbrydelser, når kolleger fx finder på at give en række praktiske beskeder i løbet af dagen, når man er i færd med noget andet, bl.a. at undervise. Når det sker, oplever hun, at det flow brydes, som kræver, at hun er "sindsygt koncentreret". Ift. at jobbet er krævende, fortæller hun, at det er en fordel, at hun er god til at lægge arbejdet fra sig, når hun kommer hjem, samt at hun i undervisningen formår at være nærværende og fokuseret på eleverne.

Samtidig med hun meget gerne imødekommer elevernes behov, er hun meget bevidst om sine egne behov, der skal tilgodeses, for at hun kan undervise optimalt. Det vanskeliggøres, hvis hendes koncentration forstyrres, fx hvis der er for mange aktiviteter omkring hende, og hun fortæller om 5.A:

"På et tidspunkt i år syntes jeg, at de begyndte at 'flette for meget hår', og der var jeg nødt til at sige: 'Ved I hvad, jeg tror, det er rigtigt, at I lytter. Jeg er slet ikke i tvivl om, at I gør det, men jeg får bare selv en følelse, når jeg står heroppe, at I ikke gør det, når nogen fletter hår, og nogen flyder. Og det kan jeg mærke faktisk generer mit flow'. Hvis jeg har noget, jeg skal formidle, fx hvordan regner vi med brøker, så skal der være en aktiv lytning, for ellers så forsvinder mit flow, for så skal jeg til at: 'Jesper hører du efter? Og hvad med dig? Og Mathias find den bog frem' - og alt det der, der er virkelig forstyrrende."

Vi ser, at Bente ikke bebrejder eleverne for deres handlemåder. Hun mærker sine behov, fortæller

åbent om dem og tager ansvar for, at rammerne muliggør, at hun underviser bedst. Derved undgår hun mange af de små brud, som vi netop så bevirkede, at undervisningen ofte smuldrede hos Siv. Samtidig tager Bente udgangspunkt i sig selv i stedet for at tale i generelle og mere abstrakte vendinger. Dermed begrundes overfor eleverne, hvordan de kan samarbejde med læreren om undervisningen. Gensidigheden fremtræder stærk, da det ikke blot er elevernes handlemåder, der karakteriseres som forstyrrende, men også hendes egne kommentarer, hvormed lærer og elever omtales som del af en fælles problematik.

I september 2013, ca. halvandet år efter, jeg havde været på Skole A, interviewede jeg Bente og Anette igen, og hverdagen havde ændret sig markant for dem, efter *inklusion* var kommet på den politiske dagsorden og udmøntet i skolernes hverdag.<sup>109</sup> Nu var der tidspunkter, hvor det var mødet med eleverne, der var overudfordrende. Hun fortalte bl.a., at hun havde fået en 4. klasse med en dreng, der har ADHD:

”Ham rummer jeg rigtig fint, men der er også kun én. I den anden 4. klasse, som jeg har nogle fag ovre i, der er 8! Og der har jeg bare måttet erkende, det kan jeg ikke. Jeg kan ikke få 8 børn med diagnoser ind. Der er også tilknyttet 2 pædagoger på klassen. [...] Der sidder 8 børn udenfor Kuben, som nægter at gå ind i undervisningen. Det er *helt* vanvittigt. [...] Jeg er så glad for, at det ikke er mig, der er klasselærer derinde, det havde jeg slet ikke magtet. [...] Det ville jeg aldrig kunne få til at spille. Aldrig. Jeg kan se, at de to lærere, som er knyttet til klassen som primærlærerne og klasselærerne, de er rigtig slidt allerede. Selvom der er to pædagoger knyttet til.”

Derudover havde lærerkollegiet bl.a. fået præsenteret nogle nye elev-planer, som alle skoler i kommunen skulle lave, og hun sagde.

”Vi får ikke tid og løn for elevplaner. Hver elevplan var så omfattende, at det ville tage mellem en halv og en hel time bare for én elev. Så sagde de [ledelsen], 'Ja men det er jo bare, indtil I er kommet ind i det'. Jeg har over 200 elever, jeg skal skrive elevplaner over. Og så så de gerne, at vi gjorde det en gang om måneden. Og de siger det er et værktøj, vi skal bruge. De siger det er til vores fordel. Vi sad alle sammen og rystede på hovedet.”

Hun var blevet træt af folkeskolen og overvejede at stoppe som lærer pga. det, der synes som uoverkommelige opgaver. Vi ser en meget velkvalificeret lærer, der både formår at etablere positive relationer til alle sine elever og undervise med et højt fagligt niveau, opleve, dels at hun har svært ved at vise sig som kompetent, og dels at hun er blevet demotiveret for sit arbejde pga. kommunale pålæg og dermed hæmmet oplevelse af selvbestemmelse.<sup>110</sup>

I juli 2015 skrev jeg og spurgte Bente, om hun stadig var lærer eller ej. Det er hun, men hun har skiftet job. Ledelsen på Skole A havde insisteret på, at hun skulle fungere som fysiklærer i udskolingen på trods af, at Bente ikke ville: ”Jeg sagde til dem, at jeg er mellemtrins- eller indskolings

109 Inklusionsloven blev vedtaget d. 24. april 2012 og betød, at elever, der modtager mindre end ni specialtimer (12 lektioner) om ugen, ikke længere skal modtage specialundervisning, men inkluderes i den almindelige skole. Loven gjaldt knap 49.000 elever.

110 Betydningen af læreres oplevelse af, om deres arbejde hæmmer eller understøtter deres psykologiske behov er undersøgt i mange studier, fx Fernet et al. 2012; Pelletier & Sharp 2009.

lærer, og at de kreative fag er dem, jeg lever og ånder for, og et sådant fag er fysik ikke.”

## 2. del af den anden case-analyse: Bentes praksis

Det karakteriserede alle de lektioner, jeg observerede hos Bente, at der var en særdeles god stemning. Spurgte en elev ”Må jeg få noget hjælp?” kunne Bente fx glad svare: ”Ja, du må rigtig gerne få noget hjælp,” og hun grinte ofte sammen med eleverne. Der var i undervisningen ingen lange læreroplæg, men samlingerne i plenum var altid præget af dialogisk undervisning, hvorefter eleverne arbejdede selvstændigt med opgaveløsning ved cafébordene, eller de lavede matematik uden at anvende bøger, hvilket børnene som nævnt var meget begejstrede for. Eleverne udviste i det hele taget et stort engagement, når de havde matematik, og der fandt tydelige faglige progressioner sted i undervisningen.

Efter den indledende eksemplariske situation, som viser lærerens interaktionelle adfærd, der var karakteristisk for de uger, jeg observerede undervisningen, vil analysen af Bentes undervisning samle sig om tre temaer, der rejste sig i det empiriske materiale og har fået følgende overskrifter: *Individ og fællesskab*, *Nærvær* og *Ingen skældud*.

### *Indledende eksemplarisk situation.*

Jeg vil i det følgende zoom ind på de første 12 minutter af en dags anden lektion, og som ved den indledende eksemplariske situation i analysen af Sivs undervisning, vil jeg beskrive alle interaktioner, Bente er involveret i.

Bente har sat sig lige så stille og ser venligt ud i klassen. Hun taler lidt med Freja, der bliver sendt til sundhedsplejersken, for hun har kvalme efter at have slået hovedet. Bente siger i et lyst toneleje, mens hun rækker den ene hånd op: ”Nåå 5.A.” ’Nåå’ udtales drevent, som om det indikerer, at der nu skal til at ske noget spændende. Hun knipser, og den ene hånd vinker hen i retning mod hende, mens hun nærmest syngende siger: ”Skynd jer at komme, der mangler nogen.”

Der sidder flest elever på højre side af Bente lige overfor et af kameraerne, kun Jesper sidder til venstre for hende. Bente siger: ”Sidder I alle sammen dér, fordi kameraet er der?” Nogle svarer nej, og Bente smiler og siger: ”Nå, okay - det kan godt være I så'n 'Hej mor'”, mens hun griner og vinker op mod kameraet.

Mens Bente spørger, hvem der mangler, siger Kasper: ”Altså jeg vil gerne sidde derovre, hvis jeg måtte. Må jeg gerne sidde derovre?” Jesper siger så: ”Jeg sidder helt alene herovre.” Bente har ikke hørt Kasper, og uden at have fået svar, rejser han sig og sætter sig over ved siden af Jesper, der er en af hans bedste venner. Bente ser det, men siger ikke noget. Hun rækker hånden op og siger i et lyst toneleje: ”Skynd dig at komme, Firat.” Mindre end to sekunder efter hendes arm er rakt i vejret, rækker Kasper og Jesper på samme tid deres hånd op – som de eneste elever i klassen.

Bente byder eleverne at komme ind til undervisningen på en venlig og samtidig tydelig måde vha. både ord og gestik. Hun lader Kasper sætte sig et andet sted, hvormed hun imødekommer hans og

Jespers samhørighedsbehov gennem de rammer, hun sætter for deres relation til hinanden. Samtidig oplever Kasper en grad af selvbestemmelse, i og med han her får mulighed for at styre sin handling, så den er i overensstemmelse med sin selvopfattelse – at være en god ven til Jesper. Det er overordentlig interessant, at både Kasper og Jesper som de eneste i klassen responderer i overensstemmelse med den stående regel, at når læreren rækker hånden op, gør eleverne det samme for at vise, at de er opmærksomme og klar til undervisningen. Bentes gestiske udspil følges af en øjeblikkelig respons, der lader til at blive til i kraft af lærerens imødekommenhed, hvilket kan forklares af forskningsresultater indenfor selvbestemmelsesteorien, der har vist, at en understøttelse af elevers selvbestemmelses- og samhørighedsbehov øger tendensen til at internalisere de givne sociale normer og forventninger (Deci, Ryan & Williams 1996:177). Det ville være interessant fremadrettet systematisk at undersøge synkronicitet mellem lærere og elevers handlemåder.

Rasmus siger så: "Nu skal vi spille gangespil. Det bliver sjovt." Bente responderer: "Men det gør vi først i næste time." Hun nikker bekræftende til ham og fortsætter: "Der spiller vi gangespil. Godt. Alle slår lige op på side 36. Først så kunne jeg godt tænke mig at høre – og man rækker bare fingeren i vejret, og svarer kun, hvis man bliver spurgt – hvordan er den her side egentlig bygget op? Forstår I mit spørgsmål? Hvordan er den her side egentlig bygget op?"

Gennem sin gestik modificerer Bente sin verbale afvisning af Rasmus' antagelse og spændte forventning, sådan at hun stadig fremstår imødekommende. Hendes nikken fungerer som en afstemmer, idet hun hermed bekræfter ham i hans forventning. I sit spørgsmål til klassen ekspliciterer hun, hvordan eleverne skal forholde sig til spørgsmålet, og transparensen understøtter elevernes mulighed for at vise sig som kompetente.

Kasper rækker fingeren op, får ordet, og de andre er stille, mens han svarer: "Er den ikke bygget op som sådan en hjælpside?" Bente svarer "Jo. Og hvordan, når du lige sådan kigger netop i forhold til en hjælpside, hvordan synes du så, at hjælpen ligesom er stillet op på den her side?" Kasper fortsætter: "At de viser så'n, hvordan man kan lave overslag." Bente: "Ja, hvor viser de det henne, Kasper?" Kasper: "Øhh, det gør de heroppe øverst." Bente: "Ja, hvordan gør de dér?" Kasper: "Der er et overslag." Bente: "Ja, hvordan har de gjort det der?" Kasper: "Der har de - regnestykket er  $8 \times 29$ , og så har de lavet overslaget  $8 \times 30$ ." Bente: "Så hvad har de egentlig gjort?" Kasper: "Altså, de har bare lavet et regnestykke og så regnet det ud med et overslag." Bente trækker lidt på det, idet hun siger: "Joo, man hvad er det, de har gjort med den der 29?" Imens rækker Valdemar hånden op, får ordet og svarer: "De har rundet den op til 30." Bente: "Så de har rundet den op. Så når man laver et overslag, hvad er det så egentlig, man faktisk gør?" Flere rækker hånden op, også Kasper, og Bente siger: "Kasper igen?" og han svarer: "Runder op eller ned." Bente: "Lige præcis, ik'. Når man laver et overslag, runder man op eller ned."

Kaspers første svar forklarede ikke præcist den faglige pointe, hvad man gør, når man laver 'overslag', men idet han får ordet igen, muliggør Bente, at han får tilfredsstillet sit kompetencebehov ved at svare rigtigt på det, der ellers voldte lidt vanskeligheder. Resten af timen er Kasper både koncentreret og engageret i det faglige indhold, samtidig med han også er opmærksom på sine klassekammerater, fx da Firat lidt efter taber sit penallhus, og Kasper straks træder til og hjælper med at samle blyanterne op



fra gulvet.

Bente siger så: "Kan I se, hvor det dér med overslag er en god ide at bruge? Er der nogle steder, sådan ude i virkeligheden, hvor at det med overslag, det kunne være en ret god ide at bruge?" I de næste knap 6 minutter kommer børnene med forskellige bud, bl.a. når man køber en fodboldspiller, når man skal købe slik, eller når Bente skal lægge skemaer. Hver gang, en elev får ordet, spørger hun videre ind til, hvad vedkommende mener, så det ikke bliver et enkeltstående svar. De andre lytter imens uden at forstyrre.

Undervejs er der elever, som taler tre gange uden at have fået ordet. Den ene gang har Bente fortalt, at de i hendes familie bruger overslag, når børnene skal til bageren. Rasmus spørger overrasket: "Har du børn Bente?", og hun svarer, mens hun smiler: "Nej, det er min mands børn." Freja er i mellemtiden kommet tilbage fra sundhedsplejersken og sidder til venstre for Bente udenfor Kuben. Da hun på et tidspunkt får ordet, spørger Valdemar forbavset: "Hvorfor sidder hun udenfor Kuben?" Bente svarer med dæmpet stemme på denne anden afbrydelse: "Hun sidder lige og får noget vand, fordi hun slog hovedet." Da en elev har nævnt, at Bente nok bruger overslag til at lægge skema, siger Firat, og foretager dermed den tredje afbrydelse: "Børn. Børn vidste I godt, at fra nu af, må vi ikke have billedkunst de sidste to år?" Bente griner: "Ej, det er ikke det, jeg har sagt." Firat smiler og siger: "Det er et overslag." "Ej Firat, det er ikke det, jeg har sagt. Det er fordi, Firat han sagde i går 'Vi har simpelthen ikke haft billedkunst rigtig længe', sagde han, så sagde jeg 'Det er da ikke rigtigt'. Så sagde jeg, 'I har haft så meget billedkunst [pga. projektuger], at I næsten har haft det, der svarer til to år. Det var det [Firat ser op mod hende, og de smiler begge to], jeg sagde. Ja."

Der bliver talt lidt om, hvordan der bliver lagt skemaer på skolen. Kasper rækker fingeren op, får ordet og siger: "I virkeligheden, så er matematik jo i virkeligheden, så vi bruger det [overslag] i matematik." Bente bekræfter Kaspers finurlige pointe og spørger så, om der er nogen, der har lagt mærke til de der priser, butikkerne har. Firat svarer 'Ja' og får ordet: "De er dyre!" Både Bente, de fleste elever og jeg griner.

Undervisningen bliver gjort vedkommende med spørgsmålet, om hvordan det nye begreb 'overslag' relaterer sig til virkeligheden, og læreren tilgodeser dermed børnenes selvbestemmelsesbehov, i og med den personlige relevans af et emne fremhæves. Børnene irettesættes ikke, når de kommer med spontane indfald. Bente svarer venligt på afbrydelserne, der ikke kommer til at virke som sådan, fordi fokus på indholdet ikke fjernes, idet der fortsættes i det hidtidige spor, når svaret er givet. Afbrydelserne får indimellem mere en funktion af gevinster end gener, idet de virker vitaliserende på undervisningen, fx når Bente og Firat samtaler om skemalægningen, griner, og hele stemningen løftes i lokalet. Det er en elev, Kasper, der sørger for, at undervisningen bliver på sporet ift. sagen. Stemningen er let og fornøjelig, og morskab er i Bentes undervisning tydeligvis forenelig med et fagligt fokus. Både hende og elevernes opmærksomhed ligger ude i rummet omkring noget fælles, og undervisningen er stemt af og fordybet i dette fælles tredje.

De taler videre om butikkernes priser, og Jesper siger noget om 95 øre, der får Kasper til spontant at sige: "Jamen 95 øre er en krone." Bente siger i et bekræftende, lyst tonefald "Ja" og fortsætter:

”Men synes du ikke, det er underligt, at butikkerne kalder en pris for fx 10.95, og så når du kommer ned og vil betale, så siger de 11 kroner?” Mange elever byder ind med et bud på, hvad forklaringen kan være, og de bliver enige om, at det er et psykologisk trick, for at prisen virker lavere end den egentlig er, og at det også gælder, når man fx skal købe et hus.

Bente møder Kaspers oprigtige undren om øre og kroner med anerkendelse, selvom han ikke har haft fingeren rakt op, og hans pointe inddrages i undervisningen og lægger et spor mere på det faglige indholds skinner. Vi ser her den positive effekt af, at en elev bidrager til et nyt blik på den retning, en fælles opmærksomhed kan gå i, hvormed det ikke blot er læreren, der bidrager til undervisningens faglige progression.

Der er gået 11 minutter siden timen startede, og Bente siger så: ”Godt, så skal vi lige tilbage til bogen her. For nu har vi selvfølgelig fundet ud af, hvorhenne er det smart at kunne lave et overslag, og det er det faktisk, når vi er ude at handle eller køber huse, eller skal finde ud af, hvor mange penge, vi skal have med, når vi skal ned at handle.” Kasper tilføjer: ”Eller benzin” og Bente bekræfter: ”Ja, eller benzin. Så sagde Kasper, at øverst i bogen, der har de vist det med tal. Det er rigtig smart, hvis man er sådan en elev, eller en voksen, der synes, at det der med at vise det med tal, det er bare smadder godt for mig. Hvordan har de også vist det i denne her bog?”

Bente opsummerer her det, der er blevet gennemgået med udgangspunkt i elevernes bidrag, hvormed hun understreger bidragenes relevans, og at hun har bidt mærke i dem, hvormed elevernes kompetencebehov tilgodeses gennem indirekte positiv feedback. Hun ekspliciterer endvidere, at de nu bevæger sig fra relevante anskueliggørelser af et abstrakt begreb tilbage til arbejdet med bogens indhold, hvormed timens struktur og progression fremtræder for eleverne.

Samlet set bærer det første lille kvarter af denne lektion præg af en god atmosfære, elev-engagement, koncentration, tydelig struktur og fælles optagethed af det faglige indhold.

### ***Individ og fællesskab***

I afsnittet *Indstillingen til elever*, beskrev jeg, at Bente ikke oplevede det klassiske dilemma mellem at tilgodeses både individets og fællesskabets behov i en klasse, og som observatør havde jeg netop også denne oplevelse af, at hver enkelt elev og klassen som helhed uproblematisk blev tilgodeset. Det skyldtes bl.a. Bentes fagdidaktiske valg, hvor de anderledes arbejdsformater muliggjorde, at alle elever på samme tid fik mulighed for at arbejde aktivt med undervisningens indhold. Men fraværet af et modsætningsforhold mellem den enkelte elev og resten af klassen gjaldt også i den traditionelle klasseundervisning. Lad os få et nærmere indblik i, hvordan Bente lykkes med på samme tid at tilgodeses både den enkelte og helheden gennem analysen af en længere episode, hvor der ses en stor ivrighed hos mange elever for at komme til orde, men hvor Bente orkestrerer undervisningen, så jeg som observatør fik indtrykket af, at klassen bevægede sig som ét orkester og ikke adskilte instrumenter.

Det er morgen og begyndelsen af timen. Bente taler med klassen om forskellige måder at regne gangestykker ud på, og stemningen er god. Katja er i færd med at beskrive sin gangemetode og

kigger imens ned i sit kladdehæfte. Heri ligger et ældre kladdehæfte, hvilket Kasper pludselig får øje på, og idet Katja tøver i sin redegørelse, så der opstår en pause, udbryder Kasper overrasket: "Har du et hæfte i dit hæfte?" Katja svarer smilende: "Ja, jeg har et hæfte, fordi man skal gemme det. Det er guldkorn." Bente smiler og siger bekræftende: "Ja, det er guld. Det er rigtigt." Kasper siger lidt tvært: "Det er jo ikke noget værd", og Bente svarer stadig smilende: "Jo, for så kan man gå tilbage og se, hvad man har lavet".

Firat rækker nu ivrigt hånden i vejret og siger: "Bente, må jeg sige det?" [Han ønsker at beskrive sin gangemetode]. Bente fjerner ikke øjnene fra Katja, og siger, mens hun peger på hende: "Katja er ikke færdig". Katja afslutter sit svar, og Bente siger: "Så det var sådan, du tænkte, det var rigtig smart. Jeg havde selv en anden smart metode, [hun peger på Firat] det kan også være Firat havde en." Han beskriver sit bud på en løsning, og imens er Bente med sin gestik meget bekræftende; hun vipper sit hoved og svinger med hævet finger underarmen i en fast takt 7 gange. Katja registrerer det, siger "Bente, du sidder som om, du hører musik" og efterligner den rytmiske bevægelse, mens Bente smiler til hende, og efter tre spejlede taktslag, laver Jesper også bevægelsen, mens hans smiler. Bente knytter en uddybende kommentar til Firats gangemetode, og Valdemar siger spontant: "Det var en smart metode", hvorefter Bente siger: "Og det er det, jeg tit siger til jer - da jeg var barn, var jeg døddoven - ikke at jeg ikke lavede lektier, men jeg sad altid og tænkte 'Er der en smart måde, jeg kan gøre det på?' Så skal man nemlig ikke bruge så lang tid."

Vi ser her, at Kaspers afbrydelse mødes med venlighed, hvorved den gode stemning i timen bevares, og han afbryder ikke mere i resten af timen. Bente fokuserer ikke på hans ret negative udsagn, men på Katjas positive ved at bekræfte dette, samtidig med hun smiler til Kasper.

Da Firat vil tage ordet, fjerner Bente ikke sit fokus fra Katja, men byder med ordene "Katja er ikke færdig" implicit Firat at vente, men fastholder hermed opmærksomheden på Katja i stedet for at lade en irettesættelse rette fokus på Firat. Så snart Katjas taletur er slut, giver Bente Firat ordet, som hun også beskrev som væsentligt i et interview, hvorved hans afbrydelse ikke får nogen straffende effekt. Modsat så vi det ske ift. Kasper i Sivs undervisning, når han efterfølgende ikke blev givet ordet, hvis han havde afbrudt. Firats bidrag er særdeles relevant, og Bente understreger dette med sin gestik på en så tydelig måde, at hendes bekræftende bevægelser ledes videre rundt i lokalet via Katja og Jesper og skaber et dynamisk øjeblik med intenst nærvær og fællesskab. Den positive stemning i rummet understreges, når Valdemar giver kredit til Firats gangemetode.

Undervisningens puls træder her frem i direkte form – gestalter sig i en rytmisk bevægelse, der forplanter sig i rummet. Det var rent faktisk denne situation, der fik min vejleder til at gøre mig opmærksom på værdien af at anvende teorien om kommunikativ musikalitet som analyseredskab af lærer-elev-relationen.

Endeligt vil jeg her fremhæve Bentes måde at lade undervisningens indhold, her forskellige gangemetoder, fremstå relevant for eleverne, da hun begrunder det med, at man kan spare tid. Hun fremhæver på den måde elevernes personlige vinding ved at engagere sig fagligt og understøtter derved deres selvbestemmelsebehov (Brophy 2008).

Lad os vende tilbage til matematiktimen:

Bente spørger herefter Yasmin [der har ret vanskeligt ved matematik], om hun har haft alle de regnestykker, de har gennemgået, rigtige, hvilket Yasmin svarer nej til, og Bente siger, at hun kunne tænke sig, at Yasmin kom op til tavlen for at lave den næste opgave. Yasmin rejser sig, og Bente siger: "Prøv at komme herop Yasmin, vi hjælper dig." [Syv elever har rakt fingeren op for at vise deres gangemetode]. Da Yasmin står ved tavlen, siger Bente: "Nu skal vi lige hjælpe Yasmin, det kan godt være, hun har den rigtige - det tror jeg faktisk, hun har - men bare sådan så vi har den helt på plads. Yasmin, hvad ville du selv gøre først? Hvad ville du gange." Yasmin forklarer sin metode, og Bente siger: "Okay, men så er det, jeg tænker, at så er det, det godt kan gå lidt galt."

Man kan spørge sig selv, om situationen er ydmygende eller overudfordrende for Yasmin, men det var bestemt ikke det indtryk, jeg som observatør fik. Ordene "Nu skal vi lige hjælpe Yasmin [...] bare sådan så vi har den helt på plads" virker afdramatiserende og afvæbnende og bidrager til en oplevelse af en art fælles mission henimod en større forståelse hos alle. I interviewet med Yasmin og to af hendes veninder nogle dage efter, omtalte Yasmin selv situationen som positiv, idet hun sagde:

"Da jeg skulle lave det der gangestykke, [...] og jeg fandt ud af, at jeg ikke havde gjort det rigtigt, for jeg er heller ikke så god til matematik, og så spurgte Bente så'n: 'Yasmin, har du gjort alle gangestykkerne rigtigt?', og så siger jeg nej, og så siger hun, 'Men vil du så ikke komme herop til tavlen, og så kan vi lære dig sådan en god gangemetode, så rækker alle bare hånden op, og det er bare fedt, at alle rækker hånden op, i stedet for, der er ikke nogen, der rækker hånden op.'"

Det lader til, at Yasmin er glad for, at hun går i en klasse, hvor klassekammeraterne vil hjælpe hende med matematikken. Lad os vende tilbage til situationen, hvor hun står ved tavlen.

En rød laserprik bevæger sig rundt om de tal, Yasmin har skrevet på tavlen, og Bente siger bestemt: "Jeg vil ikke have, der er nogen, der peger med den laser..." Firat afbryder og siger: "Det er mig. Undskyld" og Bente svarer: "Okay. Det vil jeg simpelthen ikke have." Firat er en af de syv elever, der har rakt fingeren op, og Bente siger nu: "Firat, hvad kunne Yasmin gøre her?" Firat beskriver sin metode, og Bente skriver den udførligt op og spørger Yasmin: "Synes du, det ville være til at overskue?" Firat afbryder: "Nej, men Bente...", mens han rejser sig for at korrigere noget i Bentes måde at skrive hans metode op på, men Bente siger skarpt: "Nej, sådan hørte jeg dig. [Med en mere mild stemme]: Vent lidt, nu gør vi lige dét [peger på tavlen], og hvis det ikke var helt rigtigt forstået Firat, så vil jeg gerne høre dig bagefter."

Firat bekender og beklager straks, at han lyste med laserstrålen. Elever, der får understøttet deres samhørighedsbehov, hvilket de i høj grad gør i Bentes undervisning grundet den varme og positive stemning, den bærer præg af, vil som nævnt vise en øget tendens til at internalisere lærerens krav og regler (Deci & Ryan 2009). Igen ser vi, at en irettesættelse af Firat ledsages af en positiv inddragelse efterfølgende, idet han straks efter gives ordet. Der fremstår kongruens mellem Bentes handlemåder i undervisningen og hendes beskrivelser i interviewet af sin indstilling til Firat som en dreng, der har meget på hjerte, og som hun derfor ikke bliver irriteret på. Kongruensen ses også ift. hendes ønske om at vise den elev, der har noget på hjerte, og derfor kommer til at afbryde, respekt ved

efterfølgende at give eleven ordet. Samtidig holder Bente også Firat i kort snor, for han er en elev, der så ofte byder ind, og for at skabe plads til alle, tøver hun ikke med at bede ham vente, når han endnu engang afbryder, også selvom det handler om, at hun måske havde misforstået hans forklaring.

Bente ser på Yasmin, der siger, at hun ikke ville regne stykket ud på den måde, og Bente spørger: "Har du så en idé til, hvad du så kunne gøre?" Yasmin svarer nej, og Bente siger: "Så spørger vi lige klassen." Jesper får lov til at vise sin metode, og Bente siger herefter: "Så Firat var det dig, jeg skulle spørge igen, fordi hvad var det, jeg måske havde misforstået af det, du sagde?" Han forklarer det, han egentlig mente, og Bente spørger Yasmin, hvad hun siger til den metode, og hun siger, at den kan hun bedre overskue. Andre elever kommer også op til tavlen, og da Mathias er oppe for at beskrive sin gangemetode, prikker Yasmin Bente på skulderen, og Bente siger: "Nu lytter vi lige til Mathias, og så vil jeg gerne høre dit spørgsmål".

Endnu engang viser Bente Firat den respekt at give ham ordet, som han ønskede.

Selvom Yasmin fremstår som en stille og usikker elev, vælger Bente at være konsekvent i sin turgivning, sådan at den elev, der har ordet, også får lov at beholde det, indtil vedkommende er færdig med at byde ind.

Yasmin står oppe ved tavlen i i alt 7 ½ minut, og fem elever kommer undervejs op for at vise deres metode. Bente giver hver gang positiv feedback på deres bidrag. Afslutningsvis spørger Bente: "Hvad for en metode ville være den smarteste for dig Yasmin?" Yasmin vælger Mathias', og Bente svarer: "Den bruger du bare fremover. For så får du virkelig styr på det hele. Og hvor er I gode, I har bare smadder gode løsninger til det her, synes jeg." Rasmus giver Yasmin high five, da hun sætter sig.

Mens eleverne har forklaret deres gangemetode, har de virket så engageret, at jeg vælger at afbryde undervisningen for at finde ud af, hvad grunden er hertil.<sup>111</sup> Jeg rækker derfor fingeren op, og Bente siger, mens hun smiler, "Louise vil gerne vil spørge om noget." Jeg spørger klassen, om nogen af dem vil forklare årsagen til det høje engagement, da de skulle vise deres gangemetode til Yasmin. Mange elever svarer, og der bliver bl.a. sagt:

Valdemar: "Jeg synes, det er sjovt, fordi så kan det være, at Yasmin, der havde brug for hjælp, at hun måske lærte nogle smartere metoder."

Rasmus: "At det også er sjovt, at man kan hjælpe en anden til at blive bedre til matematik."

Kasper: "Jeg tror, vi gør det for at hjælpe en klassekammerat."

Katja: "Så ser vi andre metoder, andre bruger, som vi også selv kan bruge, hvis vi selv har svært ved det... Så er der jo bare alle forslag, og så kan man se hvilken en, man bedst kan lide."

Mathias: "Jeg gør det, fordi måske er der andre, der ikke så'n er så gode til at regne, så hvis de så synes, ens metode er ret smart [...], så kan det være, de får lidt nemmere ved at lave det."

Vi ser her, at muligheden for at bidrage reelt ved, at hver elevs tur ikke kun handler om at svare rigtigt på lærerens spørgsmål, men rent faktisk om at hjælpe en klassekammerat, øger elevernes motivation for at bidrage aktivt til undervisningen. Det sociale og venlige aspekt af deres eksistens får mulighed

<sup>111</sup> Dette var den eneste gang, jeg af mig selv henvendte mig til lærer og elever undervejs i undervisningen.

for at blive udtrykt gennem det, Noddings ville benævne *praktik* (1999:232 ff), hvormed et modsætningsforhold mellem individ og fællesskab ikke blot ophæves, men der opstår her en synergieffekt; Yasmin får noget ud af klassekammeraternes bidrag, hver af klassekammeraternes opfyldes af glæde og stolthed over at kunne bidrage, og tilsammen medvirker de mange forslag til, at klassens faglige niveau hæves. (Dette eksempel viser det store potentiale i peer tutoring). Bente muliggør dette ved at skabe plads til udfoldelsen af elevernes mange måder at gå til matematiske problemer på, sådan at forskelligheden bliver en fælles styrke, hvorved hun på en og samme tid imødekommer alle tre af elevernes psykologiske behov; undervisningen fremstår meningsfuld, og der er en grad af selvbestemmelse, eleverne bidrager med det, de er gode til, og de oplever, at deres bidrag er værdifuldt. Da Bente bad Yasmin komme op til tavlen, sagde hun bl.a. ”Nu skal vi lige hjælpe Yasmin,” og flere studier har vist, at elever, hvis lærer er omsorgsgivende, ønsker at efterligne læreren (Owens & Ennis 2005).

Overordnet har sekvensen vist en lærer, der er virkelig dygtig til at balancere kontakten med den enkelte og gruppen. Gennem sin turgivning formår Bente at holde fokus på én elev, samtidig med hun er opmærksom på, hvem der gerne vil ind. Dialogen fastholdes med den, der har ordet, både verbalt og non-verbalt, samtidig med at alle andre, der ønsker det, oplever at få givet turen, også selvom de er kommet til at afbryde undervejs. Hver elev har turen så længe, at ingen mister opmærksomheden, og uden at eleverne kommer i vejen for hinanden. Ingen får lov til at mase sig ind foran hinanden, gennem Bentes på samme tid venlige og konsekvente insistensen på, at ingen afbrydes, hvilket gennemføres roligt og ubesværet.

Timen fortsætter med, at de to sidste, der også havde rakt hånden op for at vise deres gangemetode, får lov til at gøre det. Da der undervejs lyder lidt snakken, siger Bente i et lyst toneleje: ”5.A, 5.A. Prøv og lyt.” Og ”Shh, vi skal lige høre, hvad Katja siger” [hun peger imens på Katja.]

Vi ser her et af Bentes greb for at skabe ro i undervisningen uden at skælde ud. Idet hun ledsager ordene ”Shh, vi skal lige høre...” med en pegen på Katja, der taler, leder hun gennem sin bevægelse de andre elevers opmærksomhed henimod den, der har ordet.

20 minutter inde i timen er flere elever nu begyndt at se fraværende ud eller bevæge sig uroligt. Efter Katja har haft ordet, siger Bente: ”Ved I hvad, jeg lige står og tænker på, når du siger alt det dér? Det kan jeg forestille mig oppe i mit hoved, fordi jeg kan se, og fordi jeg ved en masse om matematik. Prøv at tænke på, hvis man var blind. Hvordan tror I så, man ville kunne forstå det? Tror I ikke, det ville være rigtig svært?” Alle ser på ny engagerede ud, og de taler bl.a. om blindskrift, sanser, og om hvordan man som blind kan begribe et matematisk begreb som fx vinkler. Mange byder ind uden at have rakt fingeren op, men ingen afbryder hinanden.

Bentes association, der skaber en afstikker væk fra undervisningens indhold, gangemetoder, får genskabt en fælles opmærksomhed, der kan bruges i den videre undervisning. Elever, der er begyndt at være urolige, irttesættes altså ikke, men aktiveres ved at der her appelleres til deres forestillingsevne.

Mens de taler om de matematiske begreber, siger Firat pludselig: "Bente, det her, det er den time, vi larmer mindst i", og Bente svarer med overraskelse i stemmen: "Er det rigtigt?" Katja følger op på Firats udbrud: "Fordi vi får lov til at snakke lidt, bare sådan lidt uden at række hånden op", og Niklas tilføjer: "Uden at 'DANG'" - han ledsager ordene med en abrupt bevægelse nedad med hånden og stirrer med hårde øjne. Bertil følger op: "Det er meget dejligt." Bente spørger: "Er det simpelthen fordi, nu hvor Louise er her, så er I lige blevet opmærksomme på jer selv også eller hvad?" Flere elever svarer "Nej", og Kasper siger: "Det er fordi, du har lavet sådan nogle gode timer, hvor vi har spillet rundbold og sådan noget, så er vi blevet rigtig gode venner med dig." Katja fortsætter: "Se, lige nu rækker vi jo ikke hånden op, og vi får ikke skældud." Bente forklarer: "Nej, det er fordi - jeg vil godt fortælle, hvordan jeg fx er, ik'. Jeg kan godt lide ro i timerne, når jeg siger noget, men nogen gange er det med vilje, jeg lægger noget ud, hvor alle godt må sige noget på samme tid, og så gør jeg sådan her [rækker hånden op] når jeg tænker 'Nu er det nok, nu skal vi have stille igen og så høre, hvad der er blevet tænkt'. Det gør jeg helt bevidst. Så nogen gange, når I sidder og snakker, så er det faktisk helt bevidst fra min side, og jeg tænker, 'Lige dér må I gerne, og så om lidt, skal vi have ro igen.'"

Fra et forskningsmæssigt synspunkt oplevede jeg det som fantastisk privilegeret pludselig at høre børnene reflektere over undervisningens kvaliteter på et metaniveau, mens de blev undervist. Da Firat bemærker arbejdsroen, mentaliserer Bente eksplicit og gætter på, at det skyldes børnenes opmærksomhed på sig selv grundet min tilstedeværelse. Det afkræfter de og Katja forklarer, at det skyldes, at de indimellem får rum til at snakke frit uden at blive irettesat.<sup>112</sup> Niklas demonstrerer irettesættelsens vitalitetsaffekt, dvs. den måde som en andens udførte handling mærkes på (Stern 2004:81). Man kan tænke, at der er en umiddelbart paradoksal sammenhæng mellem fremhævelsen af at få lov til at tale frit og så den koncentration, der præger undervisningen. Paradoksal, for hvordan skal elevernes mulighed for at tale uden at række fingeren op kunne lede til ro?

Paradokset forsvinder, hvis man kombinerer idéen om et fælles tredje med de tre psykologiske behov; eleverne har mulighed for at sige det, der falder dem ind, og da de er fokuserede omkring et fælles tredje, er alles bidrag relevant, hvormed de både oplever et fællesskab og kan deltage kompetent. Hermed kan vi tale om organisk undervisning, da der skabes rum for udfoldelsen af elevernes intrinsiske motivation, hvilket bl.a. ikke leder til kaos, da evnen til selvregulering (Deci, Ryan & Williams 1996:179 f), internalisering (Deci & Ryan 2009) og empati er højest (Miklikowska et al. 2011), når menneskers psykologiske behov imødekommes.

At eleverne formår så fint at indgå afstemt med hinanden og deres lærer er i overensstemmelse med studiet, der har vist, at teenagers mentaliseringsevne er højest, når de er sammen med de lærere, de bedst kan lide (O'Connor & Hirsch 1999). Mange af eleverne udtalte netop, at Bente var deres yndlingslærer.

Firat forklarer i et interview, hvorfor lærerens bestræbelser på at skabe ro gennem irettesættelser og skældud ofte mislykkes:

"Man kan ikke være i en time, ja omkring to en halv time, og så kun få lov til at sige to ord. Man

<sup>112</sup> Kaspers forklaring vender jeg tilbage til i afsnittet *Nedslag 1. "Undskyld"*.



skal også få love til at tale lidt ud. Det er ikke kun læreren, der må tale ud, det er også nogle gange børnene, der må tale lidt. Og når vi ikke får lov til at tale, så kan vi ikke stoppe, så er vi nødt til bare at få nogle ord ud.”

Som nævnt tidligere, oplever Bente ikke et dilemma mellem at tilgodese individets og fællesskabets behov i sin undervisning. Hun kan ikke redegøre nærmere for, hvorfor det forholder sig sådan, men understreger, at det i hvert fald hænger sammen med, at hun tilbringer tid sammen med eleverne, så hun får talt med hver enkelt om andet end undervisningens indhold. Denne time viser, at det er gennem et fagligt fokus, at modsætningsforholdet overskrides gennem lærerens raffineret handlemåde, hvor den elev, der afbryder, ikke kritiseres, men det understreges positivt, hvor alles opmærksomhed skal ligge. Efterfølgende tildeles den elev, der også har noget på hjerte, ordet, hvormed ingen positioneres som modstandere af undervisningen, men alle inkluderes som væsentlige bidragsydere.

Som det fremgik af afsnittet *Indstillingen til elever* bestræber Bente sig på at have hver elev og dets særlige behov for øje, og hun beskrev, at mange problematiserende italesættelser om elever kunne undgås, hvis man ikke primært tænkte hver elev ift. den institutionelle ramme, skolen, som eleven er i, men i stedet har blik for individet. Det er en interessant og umiddelbar paradoksal pointe, at ved at have stærk opmærksomhed på individet, kan Bente netop sørge for, at fællesskabet tilgodeses og trives. Da jeg iagttog optagelserne af Bentes undervisning, fik jeg klare associationer til en dirigent, der gennem sin orkestrering viser, hvornår der skal ventes, og hvornår der skal spilles og på den måde muliggør, at hver musiker får passende rum til sit instruments lyd og samtidig spiller i takt og harmoni med de andre. Fordi de sammen spiller en fælles melodi. Her er modsætningsforholdet mellem individ og fællesskab netop illusorisk, da musikerne tværtimod kompletterer hinanden. Dette er i overensstemmelse med den pointe indenfor selvbestemmelsesteorien, at i og med de psykologiske behov netop er universelle, vil lærerens imødekommelse af behovene ofte ikke kræve en individuelt tilrettelagt undervisning (Reeve & Halusic 2009:146 f).

### *Nærvær*

Vi så i afsnittet *Indstillingen til undervisning* Bente beskrive *nærvær* som et centralt begreb ift. den positive lærer-elev-relation. Hun mener, humor er en central del af nærværet, da eleverne dermed oplever lærerens rettethed mod dem og ikke snævert mod et fagligt mål. Nærvær er at være nær eleverne på mange planer, og derfor har det betydning for Bente, at der er lejlighed til at tale med eleverne om mange andre ting end undervisningens faglige indhold, da relationsbygning for hende at se kræver tid sammen. Når Bente kender sine elever, kan hun se bagom en umiddelbart negativ adfærd og forstå, hvad den er udtryk for og agere til gavn for eleven.

Vi har set, at afstemninger er af afgørende betydning for, at lærer og elever kan fokusere en fælles opmærksomhed mod undervisningens faglige indhold. Her er lærerens kendskab til hver enkelt elev og klassen som helhed uvurderligt ift. at foretage de verbale og non-verbale afstemninger, der understøtter undervisningen. Nærværet er en forudsætning for afstemningen, da læreren foretager et

match af den andens følelse, og den subtile registrering af følelsens kropslige udtryk sker ikke, hvis læreren af en eller anden grund er fraværende. Bentes interaktionelle adfærd er primært præget af afstemmere som nikken, bekræftende ord og smil. Interaktionerne med børnene rummer flere dynamiske øjeblikke, hvilke muliggøres af nærværet, der sætter læreren i stand til at gribe de små anledninger, der ofte opstår sammen med børn til fx at grine sammen.

Hvis eleverne gør noget, der hæmmer Bentes koncentration, og dermed hendes nærvær, siger hun til dem, at det fx "forstyrrer mit øje", hvorefter de straks holder op. Nærværet muliggør, at læreren kan drage omsorg for sig selv ved at mærke sine behov og give udtryk for dem på en respektfuld måde og ikke i affekt. Ifølge Noddings vil den nærværende lærer opleve færre konflikter med eleverne og dermed større mulighed for, at lærergerningen ikke tærer på ressourcerne, hvilket formentlig også skyldes, at den omsorgsfulde lærer i høj grad tilgodeser elevernes selvbestemmelses- og samhørighedsbehov, hvormed elevernes øget tendens til at internalisere lærerens regler mindsker antallet af konflikter (Deci, Ryan & Williams 1996:177; Deci og Ryan 2009).

Bente oplever, at hendes nærvær i undervisningen styrker hendes hukommelse, så hun husker at høre, hvad de elever ville sige, som tidligere kom til afbryde og derfor ikke fik ordet. Nærværet bliver dermed knyttet til den respekt, det er magtpåliggende for Bente at vise sine elever, og gennem nærværet ser vi, at hun overskrider det, som Noddings fremhævede let sker i institutionelle sammenhænge, nemlig at barnet ikke behandles som et individ, men alene som en del af et fællesskab.

Gennem sit nærvær og en høj grad af fleksibilitet formår Bente til stadighed at tilpasse sine didaktiske valg, så de bedst understøtter elevernes faglige og personlige trivsel. Vi så i afsnittet *Indstillingen til elever* mange udtalelser fra elever, der begejstrede beskrev Bentes evne til at fornemme, hvad der skal til, for at de bedst kan koncentrere sig og bedst kan løse deres skoleopgaver. Bente beskriver, at denne evne forudsætter både pædagogisk viden om børn, en refleksiv praksis, hvor hun løbende registrerer, hvornår undervisningen lykkes eller mislykkes, en oprigtig interesse i børns mangeartede behov og et blik for individers forskellighed. I observationsperioden oplever jeg ikke situationer med ustemte forventninger med eleverne, som ofte kom til udtryk i Sivs undervisning, da Bente har et vidensbaseret grundlag for sine forventninger til eleverne, og hele tiden formår at tilpasse sine forventninger til elevernes nuværende formåen. Hermed finder en uprofessionel ageren på baggrund af personlig skuffelse heller ikke sted i Bentes undervisning.

Hun oplever, at mange lærere i høj grad mangler blikket for individers forskellighed, og at det er en kilde til at problematisere elevs adfærd i stedet for at bestræbe sig på at forstå hvilket udækket behov, adfærden er et udtryk for. Denne holdning er i overensstemmelse med Noddings' understregning af, at læreren må have en så stærk rettethed mod eleven overfor hende, at hun er i stand til at fornemme elevens dybereliggende behov og respondere hensigtsmæssigt herpå, dvs. handle omsorgsfuldt. Selvom læreren aldrig fuldt ud kan begribe elevens virkelighed, kan det i højere grad lykkes, når læreren virkelig bestræber sig på at møde eleven med en dyb interesse. Bente beskriver flere gange den store betydning, hun som lærer har for elevernes faglige og personlige

udbytte af undervisningen, hvormed eleverne betragtes som en mulighed for hende selv (Noddings 1984:14), og kombineret med en sensitivitet formår hun både at registrere og handle på elevernes behov.

### *Ingen skældud*

I interviews med elever fra 5.A bliver der bl.a. sagt:

”Man kan godt lide Bente, fordi at hun er rolig – altså hun skælder ikke så meget ud. Hun siger hellere, hvad man skal gøre i stedet for, hvad man ikke skal gøre.” ”Bente råber aldrig af en. Hun siger det sådan stille og roligt til en.” ”Bente råber ikke. Hun har en sådan lidt lys stemme, så man hører hende rigtigt godt, når hun snakker.” ”Bente siger det bare sådan stille og roligt. Eller også rækker hun hånden op siger sådan [i et venligt tonefald] 'Kig lige på mig'.” ”Bente skælder ikke ud, hun siger bare, hvad man skal gøre bedre.”

I de observationer, jeg var til stede, skældte Bente netop ikke ud, også selvom jeg observerede mange situationer, der hos Siv virkede som anledning til at skælde ud, fx at mange elever på en gang ivrigt siger noget, hvis elever ikke har lavet lektier, hvis en ”tænker højt”, som Bente kalder det eller kommer for sent.

At hun undgår at nedgøre nogen gennem nedladende bemærkninger og bebrejdelser er centralt ift. at støtte elevernes behov for selvstemmelse. Vi husker, at selvbestemmelse ikke alene handler om at mærke, man har en grad af indflydelse på de sammenhænge, man indgår i, og at disse opleves meningsfulde, men også at ens væren i verden respekteres. Ved at tilgodesee elevernes behov for selvstemmelse, fremmer Bente internaliseringsprocessen, hvormed eleverne bestræber sig på at efterleve hendes normer og regler (Deci, Ryan & Williams 1996:177). Hendes praksis fremstår derfor på samme tid effektiv som omsorgsfuld, for elever viser sig gennem de venlige henvendelser markant bedre til ikke at afbryde nogen efterfølgende, samtidig med de stadig er engagerede i undervisningen.

Jeg observerede på intet tidspunkt temperamentet løbe af med Bente, men hvordan undgår hun at blive vred og irriteret? Vi har set hende beskrive, at det i høj grad handler om at huske på, at eleverne meget sjældent gør noget i en ond mening, og stadigt at bestræbe sig på at se bagom deres adfærd og forstå det individuelle behov, adfærden kan ses som et udtryk for. Dvs. at hun forsøger at percipere elevernes virkelighed, som Noddings beskrev, eller se den anden indefra med mentaliseringsteoriens terminologi. I afsnittet *Indstillingen til undervisning* så vi, at Bente stille og roligt forklarer klassen, hvordan hun ønsker, at de agerer, hvis der generelt er forstyrrende vaner. Hun siger fx til dem, at selvom de formentlig er koncentrerede om at lytte, selvom de fx fletter hinandens hår, så forstyrrer det hendes flow, når hun formidler. Hun mentaliserer, i og med hun tydeliggør, at hun ikke præcist kan vide, hvordan de har det indeni, men hun beskriver elever og lærers gensidige påvirkning af hinanden og ekspliciterer, hvad hun har brug for.

Med Juul og Jensens terminologi taler Bente i et *personligt sprog*, som er ”det til enhver tid mest autentiske udtryk for den fagpersonlige integritet” (Juul & Jensen 2004:146). I undervisningen påtager hun sig ansvaret for, hvordan hun har det, samtidig med hun undgår at overskride sine egne grænser,

og der finder ingen bebrejdelser af børnene sted.

Bente ekspliciterede ofte positive forventninger, fx en dag i en dobbeltlektion om formiddagen, hvor hun sagde: "Alle går ud og regner. Så meget I kan nå, indtil vi skal spise. Jeg har en forventning om, at vi når rigtigt meget." Og da eleverne lidt efter sad ved cafébordene, og der var småsnak, lød det: "Så, søde børn. Så forventer jeg noget arbejdsro. Arbejdsro, arbejdsro, arbejdsro." Eleverne havde arbejdet på tværs af klassetrin i tre uger, men var nu atter samlet som klasse igen. De var ret urolige, mens de skulle sidde ved cafébordene og regne, og Bente fik herefter alles opmærksomhed og sagde: "Ved I hvad. Jeg er simpelthen ikke tilfreds. Jeg kan se, at nogle arbejder, og det er rigtigt godt. Men nogle drøner rundt eller sidder med mobiltelefoner i timerne, men det er bare ikke godt nok. I har været ude i tre uger og flagret noget rundt, men nu er vi tilbage her, og nu har jeg en forventning om, at man sidder og arbejder stille og roligt og forstyrrer ikke. Så det viser I mig lige, I kan." Da timen var ved at være slut, samledes de alle i Kuben, og Bente sagde: "Jeg vil selvfølgelig starte med at rose, at det er da gået meget bedre. Men resten er lektie til i morgen. Så må I sidde med det derhjemme, det er øv øv øv. Sådan er det. Det er konsekvenserne."

Irettesættelsen er specifik, og Bente sørger for at ekspliciterer, at den ikke gælder alle. Herefter tydeliggøres hendes positive forventning, og eleverne gives med det samme en mulighed for at gøre det bedre. Det lykkes, og hun roser efterfølgende eleverne herfor, men beskriver at deres uro har haft den konsekvens, at de ikke er nået særligt langt, så resten af opgaven bliver lektie for dem, der ikke har nået det. Dette fremstår som en logisk konsekvens, idet der er en naturlig sammenhæng med forseelsen. Venlige påmindelser, anmodninger og handlingsalternativer synes at være *fremadrettede* og muliggør, at eleven aktivt kan udvise kompetence. Irettesættelser og skældud er derimod *bagudrettede*, og eleven kan kun passivt acceptere lærerens ord, hvis ikke den følges af en ekspliciteret forventning.

Indimellem brydes reglen om, at ordet kan tages i undervisningen, uden at eleverne først har rakt fingeren op, men Bente holder konsekvent fast i, at ingen får lov til at afbryde hinanden, dvs. at hun tager lederskab for en kultur, hvor man respektfuldt lytter til hinanden. Dette udføres på en måde, der får karakter af at virke eksemplarisk, da hun guider eleverne til ikke at afbryde hinanden gennem venlig gestik eller korte påmindelser om, at den, der har ordet, skal have lov at tale færdig, samtidig med hun respektfuldt lader den, der afbrød, få ordet, når tiden er til det. Jeg observerede ingen situationer med skolekodesnak, som vi så karakteriserede Sivs undervisning, der var fyldt med irettesættende ytringer på et metaplan, som brød undervisningens rytme og fik lov til at sætte dagsordenen for det, undervisningstiden blev brugt på. Dette blev herved let en reaktiv dagsorden, hvor Bente gennem sit fokus på den, der har ordet, sætter en proaktiv dagsorden, som den, der kommer til at afbryde, får mulighed for at bidrage til, idet der efterfølgende gives plads til vedkommendes bidrag, som ofte viser sig særdeles relevant.

Vi ser et eksempel på dette i den følgende situation, hvor nogle elever igen på en meget interessant måde metareflekterer over Bentes undervisning:

De taler i plenum om vinkler, og at man altid kan regne den sidste vinkel på en trekant ud, hvis man kender de to andre vinkler, og Bente siger så: "Yasmin forstod du det, eller tænkte du *what?*" Yasmin ryster på hovedet, og Bente responderer med begejstring i stemmen: "Neej, det er godt, du siger det. Desværre når man er matematiklærer, så nogen gange så tænker man, fordi man selv har forstået det, 'Det har alle da forstået'. Så er det rigtig vigtigt, I husker at sige 'Jeg forstod det ikke, ik'." Kasper giver hende ret ved at sige "Ja". Bente fortsætter: "Og den gode nyhed er, at tænk nu, hvis man svarede forkert – man bliver ikke smidt ind i et skab eller smidt udenfor skolen eller noget som helst. Der sker ikke noget, andet end, at man bare får styr på det." Firat siger: "Man får bare rigtig meget skældud." Bente siger alvorligt: "Nej, det gør man ikke af mig." Firat fortsætter: "Du er den eneste lærer, der ikke giver skældud." Bente siger: "Er det rigtigt?" Og Kasper siger: "Det er fordi, Bente er en god lærer." "Ja" siger Katja, "Bente er en god lærer."

En potentiel ydmygende situation for Yasmin afvæbnes, idet Bente tager det på sin kappe ikke at have forklaret den faglige pointe godt nok. Derefter ser vi endnu engang et eksempel på, at eleverne eksplicit giver positiv feedback til den lærer, der bestræber sig på og lykkes med at møde eleverne i omsorgsfulde handlinger, og det bliver tydeligt, hvorfor Noddings udtalte, at den omsorgsgivende lærer i lige så høj grad vil opleve at modtage som at give (1984:52).

Bente griner og siger: "Sig lige lidt mere. Nej, så. [i et nedadgående toneleje der indikerer, at det skal slutte nu.] Prøv at se her Yasmin; det som Lise hun sagde: Hvis jeg har en ligesidet trekant – det betyder jo, at der er to sider, der er lige lange, ik'. Det betyder også, at de her to vinkler, de er lige store. Og så hvis nu fx vi sagde, at den her vinkel heroppe, den var – kan du sige nogle grader, du tror, den kunne være?" Yasmin foreslår 20 grader, og Bente siger glad: "Det kunne den faktisk godt være. Den kunne godt være 20 grader. Hvorfor kunne den ikke være 120?" Yasmin svarer igen rigtigt, og Bente siger begejstret: "Godt, det havde du styr på."

Yasmin skal så regne ud, hvad de andre vinklers grader er, og det tager tid for hende. Flere elever foreslår, hvordan hun skal regne, og Bente siger: "I skal lige være søde at tie stille, for nogle gange, når man regner i hovedet, så kan man godt blive lidt forvirret af, hvis nogen siger 'Du skal bare' og 'Du skal bare'. Var det sådan, du havde det?" Yasmin nikker, og Bente fortsætter: "Ja, det kender jeg nemlig selv. Så Yasmin, du tænkte helt rigtigt – du tænkte, nå men 16 divideret med 2, det giver jo 8, men der står jo 160, så vi skal lige have det der 0 med. Så 80 grader – de her nede er 80 grader."

Bente understøtter Yasmins fremståen som kompetent, idet hun undervejs i sin forklaring stiller spørgsmål, som Yasmin kan svare på. Noddings formulerede, at den omsorgsgivende handling indebærer, at når eleven fx besvarer et spørgsmål fra læreren, har elevens ord en betydning, hvad enten de er korrekte eller ej, og forsigtigt søger læreren præcisering og uddybelse. Ikke i en søgen efter svaret, men efter elevens deltagelse og engagement, da eleven er langt vigtigere end emnet, hvilket jeg mener karakteriserer Bentes måde at forholde sig til Yasmin, mens hun forsøger at regne opgaven ud. Dette stemmer overens med Bentes udtalelse om, elevernes trivsel står over alt andet, som blev beskrevet i afsnittet *Indstillingen til undervisning*. Bente intenderer ikke alene at træffe Yasmin i et sagsforhold, men der bliver tale om en træf, der understøtter Yasmins selvforhold

positivt.

I den omsorgsgivende handling træder læreren ud af sin personlige referenceramme og ind i elevens, og baggrunden for lærerens handlinger må både have at gøre med elevens behov og ønsker og med hans evt. problematiske situation. Bente udtrykker for mig at se her den ikke-dømmende opmærksomhed som muliggør hendes omsorgsfulde handling. Det er væsentligt at bemærke, at omsorgen ikke kun gælder Yasmin, men også resten af klassen. De andre elevers indfald er uhensigtsmæssige ift. at Yasmin får den tid og ro, hun behøver for at regne, men Bente henvender sig venligt til dem, lader sin påmindelse tage udgangspunkt i Yasmin, så der appelleres til deres empati, og stemningen forbliver positiv. Hvis Bente irettesatte eller skældte de andre ud, ville der blive skabt en stemning, der netop ikke var befordrende for Yasmins læringsproces, idet hun er en af de følsomme elever, der i interviews fortæller, at hun bliver bange, når læreren skælder andre elever ud. Situationen demonstrerer, hvordan der ikke hersker noget modsætningsforhold mellem læreres omsorg og en faglig fordybelse. Omsorgen er her indlejret i det faglige fokus, og gennem omsorgen understøtter Bente Yasmins faglige progression.

Udover at handle omsorgsfuldt ift. eleverne og sørge for at have mest muligt overskud, hænger Bentes formåen ift. ikke at lade temperamentet løbe af med sig også sammen med, at hun altid stiller sig selv spørgsmålet, om elevernes umiddelbart uhensigtsmæssige adfærd i undervisningen er forårsaget af noget, hun gør, som vi så hende beskrive i afsnittet *Indstillingen til elever*. Dvs. at hun, mens hun underviser, er i stand til at mentalisere eksplicit. Hun fortalte i afsnittet *Indstillingen til undervisning*, at hun flere år tilbage blev opmærksom på den negative effekt, det havde, når temperamentet løb af med hende – når hun blev *skinger*, som hun formulerer det – og det har ført til, at hun bevidst undgår det. Dette ikke at lade temperamentet løbe af med sig, skyldes hermed også en bevidst beslutning, som er truffet på baggrund af en refleksiv praksis kombineret med en sensitiv registrering af effekten af sine handlemåder i undervisningen. Hun siger:

”Jeg er meget opmærksom på ikke at være skinger.” Jeg spørger: ”Er det fordi, du oplever, at når din stemme først er skinger, så er temperamentet løbet af med dig?” Bente svarer: ”Ja, helt sikkert. Helt sikkert.” Jeg følger op: ”Så for dig er det ligesom et pejlemærke efter hvornår...” Bente afbryder og siger: ”Ja, jeg har hele tiden opmærksomhed på mig selv. Både med min stemme og hvordan har jeg det i dag. Fordi jeg ved, det påvirker meget.”

Vi ser her, at Bentes mentaliseringsevne øges gennem hendes bevidsthed om at bruge sin stemme som redskab til at erkende sin egen indre tilstand og hermed selv-mentalisere og affektregulere. Bente tilføjer, at hun generelt ikke længere bruger tankevirksomhed på at agere ud fra et hensyn til børnenes behov i samspillet med dem, men at hun godt ved, at det er det, hun generelt gør. Dette tyder på at Bente, på baggrund af sin erfaring, i sit samspil med eleverne formår at mentalisere implicit. Det er kun, hvis der opstår udfordringer med et barn, at hun mentaliserer eksplicit, og vi ser evnen til at bevæge sig fleksibelt frem og tilbage mellem polerne eksplicit/implicit mentalisering.

I afsnittet *Indstillingen til elever*, så vi hende fortælle, at temperamentet kan løbe af med hende i perioder, hvor hun generelt mangler overskud, fordi hun arbejdsmæssigt er meget presset. Så sørger

hun imidlertid for at gøre det, der for hende at se kan vende underskud til overskud, bl.a. at undgå en negativ attitude til eleverne. Mangler hun overskud, fordi hun fx er præmenstruel, fortæller hun i et interview, at hun siger til eleverne:

”Ved I hvad, i dag er jeg skidesur. Det er ikke jeres skyld, det skal I bare vide, men det gør bare, at jeg måske kommer til at skælde ud.’ Og så er de enormt søde.” Jeg siger, at nogle måske vil mene, at det er uprofessionelt, og Bente svarer: ”Det er absolut professionelt, fordi børnene vil netop sidde og spekulere på, om ’Åh, er det os, eller er det de opgaver, vi har afleveret, hun ikke var tilfreds med eller...’ Det vil de. Og det er støj – det vil støje for deres indlæring.”

Her fremhæves professionalisme som lærerens blik for, hvornår det personlige spiller ind og bestræbelsen på at undgå, at skal gå udover eleverne. Bevidstheden om at man som lærer har en stærk påvirkning på elevernes indre tilstand, forenes her med en pragmatisme omkring, at Bente indimellem ikke har det fornødne overskud til at agere optimalt. Derfor ekspliciterer hun overfor eleverne, at det ikke er deres ansvar, hvis hun virker sur, sådan at de ikke skal bruge tankevirksomhed på at spekulere, hvordan hun har det. Elevernes læring sættes højest, og derfor bestræber hun sig på at fjerne det, der kan virke som hindringer herfor.

Hun fortæller i et interview, at hvis hun kommer til at handle urimeligt, giver hun bagefter en uforbeholden undskyld til eleverne, der ikke følges af redegørelser om deres andel i situationen. Hun oplever aldrig, at eleverne mister respekt, hvis hun siger, ”jeg ved godt, det var mig, der var urimelig i går.”

### *Empiriske nedslag. Bente og Kaspers relation*

Som ved analysen af interviews og observationer af Sivs undervisning, vil jeg, efter at have fokuseret på Bentes interaktioner med 5.A som helhed, i udvalgte empiriske nedslag også zoomer ind på hendes relation til Kasper for at komme nærmere en forståelse dels af hvilke dynamikker, der bidrager til positiv eller negativ relationsdannelse, og dels hvordan vi kan beskrive lærerens relationskompetence.

Nedslagene finder, som ved analysen af relationen mellem Siv og Kasper, sted tre forskellige dage. De to første nedslag finder sted i undervisningen i plenum, og i det sidste nedslag, *Kortspillet*, interagerer Kasper og Bente ikke direkte, men vi ser en meget interessant handling af Kasper, som jeg vil hævde bør ses i sammenhæng med deres relation.

Som tidligere nævnt finder jeg det meningsfuldt at karakterisere lærer-elev-relationen som positiv, hvis begge parter udtalelser om hinanden er overvejende positivt ladet, og interaktionerne primært er kendetegnet ved afstemninger. I de tre ugers observation af Bentes undervisning, oplevede jeg ikke en eneste fejlafstemning mellem hende og Kasper, og som jeg kort vil skitsere, udtalte de sig ej heller negativt om hinanden. De empiriske nedslag vil derfor alene vise positive interaktioner, da dette er illustrativt for relationens kvalitet generelt.

Vi har allerede set, at Kasper i to undervisningssituationer omtalte Bente som en god lærer, og i et interview omtaler han flere lærere negativt, men siger om Bente: ”Hun råber aldrig. Hun siger det



sådan stille og roligt til en.”

Det andet interview med Bente fandt sted i slutningen af observationsforløbet, og jeg spurgte til hendes interaktionelle valg ift. Kasper, da jeg havde hæftet mig ved, hvor bemærkelsesværdigt forskelligt, hun og Siv agerede ift. ham:

”Hvis vi nu fx ser på Kasper i klassen, hvor han tit kommer til at afbryde – hvad tænker du i forhold til sådan noget?” Bente svarer: ”Jeg prøver hele tiden at se, om det er noget, jeg sætter i gang, [...] og så kan jeg jo nogle gange hurtigt sige 'Det er ikke mig, det her'. Så prøver jeg også at se, Jamen hvordan har Kasper det i dag, hvad er det, han har behov for? Har han behov for lige at poppe op og så vide, det er okay, han er der, og jeg har set ham, eller har han behov for lige et øjeblik at være klassens klovn. [...] Jeg oplever faktisk ikke, Kasper som problematisk, det gør jeg ikke. Jeg ved godt, at det er der nogle andre, der gør, [...] ligesom med Firat – jeg oplever Firat har sindsygt meget på hjerte – og det er jo sådan, jeg tænker om ham.”

Bente indtager en mentaliserende indstilling til Kaspers handlemåder, hvis disse fremstår umiddelbart problematiske. Hun selv-mentaliserer og søger en forståelse af sin egen mulige påvirkning på Kasper, og hun anden-mentaliserer gennem bestræbelsen på at forstå baggrunden for hans handlemåder. Den adfærd, der kunne synes problematisk, afdramatiseres, da hun først og fremmest har fokus på det behov, der ligger bag den udtrykte adfærd. Hendes indstilling til Kasper udtrykker Noddings' begreb *bekræftelse*, idet hun fremhæver et positivt aspekt ved hans adfærd, idet de spontane udbrud, der af Siv betragtes som forstyrrelser, af Bente ses som et udtryk for, at han har meget på hjerte.

### Nedslag 1. ”Undskyld”

Det er dagens sidste dobbeltlektion, fredag efter frokost. Der gennemgås de lektier, eleverne har haft for, og efter noget tid virker de urolige og ukoncentrerede. Bente siger: ”Jeg kan mærke, I er fredagsurolige.” En af drengene spørger, om de ikke skal lave den der grineleg, og Bente svarer: ”I er lidt fredagsurolige, og det er jeg sådan set også selv. Så vi kan godt lave legen.” Hun forklarer legen, der handler om at sige bestemte lyde og så stoppe og være stille, så snart Bente tager armene ud til siden. De går i gang, men da Bente gør tegnet med at tage armene ud til siden, er der stadig uro. Kasper er en af dem, der ikke er stoppet, men han skynder sig at sige ”Undskyld”, og mens Bente tysser på eleverne og venter på, at der bliver helt stille, siger han ud i klassen: ”I skal være stille nu, som Bente siger.”

Jeg spurgte bagefter Kasper, hvorfor han havde sagt undskyld, og hvorfor han bad de andre om at være stille, og han svarede: ”Det var bare fordi, jeg havde larmet. Jeg havde forstyrret mange gange, og så ville jeg bare gerne sige undskyld.”

Når de psykologiske behov understøttes, er mennesker som nævnt tilbøjelige til frivilligt både at følge og støtte de givne sociale normer, regler og forventninger og dermed internalisere dem (Deci, Ryan & Williams 1996:177; Deci & Ryan 2009), hvilket er meget synligt her, hvor Kasper både udtrykker et ønske om at følge reglerne ved straks at sige undskyld, da han bryder dem og også støtter aktivt op om reglerne ved at byde de andre elever at følge dem. Som tidligere nævnt har flere studier indenfor en anden teoretisk tradition også dokumenteret, at i klasser, hvor læreren baserer sin undervisning på

en omsorgsetik, har eleverne en højere arbejdsmoral og ønsker at efterligne deres lærere, som bruges som rollemodel (Owens & Ennis 2005:405). Den positive relation fremmer Kaspers selvregulering, hvilket neuropsykologiske studier ligeledes har vist (Hart 2006a:173,325).

Relationens gensidighed, der kan lede til en positiv spiral, er Kasper også inde på i interviewet med ham, Bertil og Jesper. De har talt om læreres skældud, og jeg spørger, hvordan de ville undgå at skælde ud, hvis de var lærere. Kasper svarer:

”Hvis jeg var lærer, så havde jeg nok brugt nogle af de første timer på, så'n at være rigtig sød overfor dem [Eleverne]. Fx lade dem spille rundbold og sådan noget. [...] Så ville jeg være gode venner med dem. Og så ville de så'n høre efter i timerne.”

Kasper beskriver den sammenhæng, at når læreren laver noget rart med sine elever, bliver relationen positiv, og det virker befordrende for det, at eleverne hører efter. Den gode relation fremmer med andre ord det gode læringsmiljø, fordi eleverne vil lytte til de lærere, de har en god relation til. Og relationen skabes for Kasper at se meget enkelt ved, at læreren til at starte med viser eleverne en villighed til at træde ind i deres referenceramme og gøre noget, de holder af. I Kaspers ord kan man ane en indikation af, at skældud er brandslukning, der kan betragtes som overflødig, hvis lærer-elevrelationen er positiv, da konflikter hermed vil mindskes, hvilket Noddings også beskrev (1984:52). Dette siges i et interview, der ligger fire dage før den lektion, hvor flere elever metareflekterer over den ro, der er i Bentes time, hvor vi så Kasper udtale, at roen skyldes, at de har haft sådan nogle gode timer med Bente, så de er blevet rigtig gode venner med hende.

## Nedslag 2. Vinkelmåling

Det er dagens første time, og Bente taler med eleverne om geometri og vinkler. Hun spørger, om de udfra forståelsen af en geometrisk form kan fange et princip, der også gælder for andre former. Kasper har hånden oppe, og Bente siger: ”Kasper har set et mønster, tror jeg. Kasper, hvad tror du, der så er i en femkant.” Han giver et korrekt svar, og Bente siger: ”Det er rigtigt. Hvordan kom du til at tænke på det?” Han forklarer det, og Bente siger: ”Det var bare så klogt tænkt. Det var SÅ klogt tænkt.”

De taler videre om vinkler i trekanter, og der opstår den situation, jeg beskrev i afsnittet *Ingen skældud*, hvor vi bl.a. så Kasper både give Bente ret samt udtale, til Firats kommentar om, at Bente er den eneste lærer, der ikke skælder ud, ”Det er fordi, Bente er en god lærer.”

Eleverne er engagerede og byder selv ind med kommentarer og spørgsmål, flere gange uden at række fingeren op. Uden at have fået ordet, nævner Kasper en måde at regne en vinkel ud på, og Bente siger: ”Det kunne man godt, det kunne man godt”, og fortsætter undervisningen videre i det spor, der er knyttet til Kaspers eksempel, og hun siger så ”Hvor er I gode” som en afrundende kommentar på det, de har talt om nu, hvorefter de går i gang med noget andet.

Hart opsummerede neuropsykologiske studier, der viser, at en positiv relation kan bidrage til et barns fastholdelse af koncentrationen og evne til at afstemme sig med omgivelserne (Hart 2006a:173; 325). Vi ser, hvordan Kasper er meget koncentreret om undervisningsindholdet, og at hans krop er slet

ikke urolig på samme måde som i Sivs timer. Her forsøgte Kasper også ofte at bidrage, men pga. Sivs interaktionelle adfærd fik han kun i meget lille omfang mulighed for at bidrage positivt, bl.a. idet hun flere gange undlod at give ham ordet.

Bentes stærke markering af Kaspers kompetence ser ud til at påvirke hans handlemåde, der efterfølgende bidrager til en understøttelse af Bentes kompetencebehov, da han ekspliciterer, at hun er en god lærer. Samhørigheden mellem de to synes stærk, ligesom Kaspers selvbestemmelsebehov imødekommes, idet han, ligesom de andre elever, har mulighed for spontant at nævne faglige pointer uden at blive irettesat. Det bliver ikke kaotisk anarki, hvor eleverne taler i munden på hinanden, for alle er optaget af det faglige indhold, hvormed den enes bidrag naturligt overtager den andens og skaber progression i etableringen af en fælles forståelse, og vi ser endnu et eksempel på det, jeg vil benævne som organisk undervisning. Der fremstår en overensstemmelse med Bentes nævnelse i et interview, at hun underviser udfra en konstruktivistisk læringsopfattelse, da undervisningens progression i høj grad sker i kraft af elevernes bidrag.

### Nedslag 3. Kortspillet.

5.A skal efter frokost have Bente, men hun fortæller eleverne, at 4. klasse mangler en vikar, så hun er nødt til at gå ned til dem og starte en film. Dagen inden er eleverne blevet bedt om at tage et spil kort med, og hun beder dem nu om at finde kortene frem og læse den instruktion i matematikbogen, der forklarer et bestemt kortspil, og så vil hun komme tilbage om lidt. Da hun er gået, finder eleverne selv sammen to og to og bevæger sig ud ved cafébordene for at gå i gang. Hverken Jesper eller Kasper har kort med, og de spørger nogle af de andre, om de har nogen, de må låne, men ingen har et sæt til overs. Jesper siger opgivende: "Der er jo ikke flere, der har kort." Lidt efter siger han: "Vi må finde en løsning, som Bente altid siger," men fortsætter så, mens han lægger sig ud til siden på bænken: "Lægge os ned og sove." Kasper siger nærmest højtideligt, mens han rejser sig: "Nej, jeg gør noget ved det og går ud og finder et par kort." Jesper siger: "Men der er ikke nogen." "Jo, der er" siger Kasper beslutsomt og går ud af Kuben.

Bente har vist eleverne tillid til, at de kan løse en opgave på egen hånd, og Kaspers beslutning om at efterleve dette er helt og holdent hans egen, dvs. han handler selvbestemt. I et læringsmiljø præget af tillid udviser elever en højere arbejdsmoral (Owens & Ennis 2005:405), hvilket Kasper i høj grad må siges at gøre her. Han udtrykker intrinsisk motivation ift. skolearbejdet, hvilket er i overensstemmelse med studier indenfor selvbestemmelsesteorien, der har vist, at dette finder sted ved elevens oplevede selvbestemmelse og samhørighed, som er tæt forbundet med oplevelsen af, at læreren synes om, respekterer og værdsætter eleven (Ryan, Stiller & Lynch 1994).

## Komparativ opsummering af Siv og Bentes interaktioner med Kasper

På baggrund af analysen af Siv og Bentes interaktioner med Kasper samt deres udtalelser om ham i interviews og samtaler, vil jeg, inden jeg foretager en begrebsinformeret opsummering af Bentes praksis, foretage en komparativ opsummering af Siv og Bentes relation til Kasper:

Analyserne har vist en stor forskel i både indstilling og interaktionel adfærd hos Siv og Bente i relation til Kasper, og af dette har en væsentlig betydning for Kaspers deltagelsesmåder i undervisningen. Siv udtaler bl.a. om Kasper, at han er ”pissedoven”, at han har en ”går den-så går den-holdning”, at han - ligesom andre drenge der for hende at se forstyrrer - ”fylder det hele, og spolerer det for de andre”, og en dårlig løst opgave betragtes som et ”nummer”. I modsætning hertil udtaler Bente, at hun ikke oplever, at Kasper er problematisk, at han har ”sindsygt meget på hjerte”, og hvis han afbryder spørger hun først sig selv ”om det er noget, jeg sætter i gang”, og dernæst ”hvordan har Kasper det i dag, hvad er det, han har behov for?”

De to lærere interaktionelle adfærd ift. den samme elev har lige så væsensforskellig karakter som deres indstillinger til ham. Analyserne på baggrund af observationerne af undervisningen har vist, at det interaktionelle mønster, Siv og Kaspers relation bærer præg af, er irettesættelser og skældud - dvs. fejlfestninger - der fremstår professionelt ubegrundede, da de sker ud fra en negativ arousal i Siv. Hendes interaktionelle adfærd ift. Kasper understøtter hverken hans - eller hele klassens - personlige eller faglige udbytte af undervisningen. Hans deltagelsesmuligheder hæmmes ofte, og hans handlemåder transformeres indimellem til forstyrrelser af undervisningen, selvom de ikke er det, i og med ingen elever tager notits af dem, men fordi Siv fokuserer alene på disse og ikke på hans positive deltagelse i undervisningen. Der ses mange eksempler på en negligering af hans psykologiske behov, og i de situationer er Kasper tydeligvis tilbøjelig til at modarbejde Sivs anmodninger og påbud, og dermed flytte sig væk fra en internaliseringsproces, hvor lærerens normer kan gøres til elevens egne.

En dag bringes Siv imidlertid ikke i en negativ aroused tilstand, og hendes interaktionelle adfærd kan her lade Kasper opleve, at hendes fremfærd sker ud fra et hensyn til ham og klassen. Her ses ingen tilfælde af sammenstød de to imellem. Dvs. at når Siv er i godt humør, fremkommer en overensstemmelse mellem hendes intenderede og faktiske praksis, og hendes henvendelser til ham bærer ikke præg af den irritation og vrede, de ellers er ledsaget af.

Bente og Kaspers interaktionelle mønster bærer præg af gensidig respekt og afstemninger. Både i interviews og faktisk praksis bestræber hun sig kontinuerligt på sensitivt at registrere elevernes signaler og tilpasse sine interaktionelle og didaktiske valg hertil. Hun bringes ikke i en negativ aroused tilstand af nogen af elevernes handlemåder, men fastholder bestræbelsen på at handle ift. det behov, adfærden kan være et udtryk for. Hermed får ingen af Kaspers handlemåder karakter af forstyrrelser, men kommer tværtimod ofte til at bidrage til undervisningens faglige progression, og på denne måde bliver Kaspers psykologiske behov stadig tilgodeset.

Der fremstår en diskrepans mellem Sivs udtrykte generelle intention om at være omhyggelig i sit samspil med eleverne, og så hendes udtalelser om specifikke elever, eksempelvis Kasper, samt hendes faktiske praksis, hvor det ikke længere er professionelt begrundede valg, der sætter dagsordenen for interaktionerne, men negative arousals. Følelser og frustrationer hindrer, at der kan fremkomme en knivskarp professionel vurdering af, hvad der understøtter elevernes læring og udvikling. Affektregulering er en central forudsætning for mentaliseringsevnen (Fogtmann 2014:58), og dette gælder både hos læreren og eleven, så det er af afgørende betydning for lærer-elev-

relationens kvalitet, at interaktionerne finder sted i et miljø, der ikke er præget af negative aroused tilstande. Sivs interaktioner med Kasper bringer hende ofte i en negativ aroused tilstand, der skaber et negativt relationelt mønster både ift. Kasper og resten af klassen. Negativiteten hindrer muligheden for, at hun kan agere omsorgsfuldt og dermed imødekomme elevernes fysiologiske og psykologiske behov, ligesom hendes interaktionelle adfærd ej heller kan præges af kommunikativ musikalitet, der understøtter undervisningens positive progression. Samlet bidrager det til et fravær af afstemninger og dynamiske øjeblikke med både enkelt-elever og klassen som helhed.

Bentes udtalelser i interviews udtrykker en intention om at have børnenes virkelighed på sinde, der udmøntes i hendes faktiske praksis, hendes undervisning bærer præg af et fravær af negativt aroused tilstande, et tilstedevær af afstemninger og dynamiske øjeblikke, elevernes psykologiske behov tilgodeses, og kommunikativ musikalitet ledsager alle interaktionelle handlinger på en måde, så de får en afstemmende karakter, også når det gælder påmindelser til eleverne om ikke at afbryde eller forstyrre det fælles fokus på undervisningsindholdet.

Vi har at gøre med to læreres interaktioner, der tidligt og rumligt er næsten identisk, og alligevel er der markant forskel på interaktionernes karakter, fx hvis Kasper siger noget uden at række fingeren op. Jeg vil hævde, at forskellen ikke kan forklares ved, at Kasper fx ikke skulle kunne lide dansk, og derfor ikke engagerer sig i undervisningen, da han ikke udtaler dette i hverken interview og samtaler, samtidig med de empiriske nedslag har vist flere eksempler på, at han netop forsøger at udvise et engagement i dansk-undervisningen.

Ved et isoleret blik på Kaspers handlemåder i dansk-undervisningen, kunne man kan let konkludere, at han er en besværlig, urolig, kværunderende og belastende elev. Han svarer bl.a. Siv igen, kritiserer hendes didaktiske valg, og foreslår hvordan hun hellere skal undervise. Men er man til stede i undervisningen hos Bente, blot 5 minutter senere, vil man se en elev, der fremstår både hjælpsom, hensynsfuld, dygtig, flittig og koncentreret. Her ses eksempler på Kaspers selvregulering, idet han undskylder, hvis han kommer til at afbryde, og han hjælper Bente med at få ro ved at tysse på sine klassekammerater. Denne analytiske pointe kan ses som et supplement til Sahlström og Lindblads resultat fra deres klasserumsforskning, der viser, at lavtpræsterende elever ikke har samme forudsætninger i skolen for at lykkes socialt og fagligt som højtpræsterende (1998). Mit empiriske materiale viser, at elever kan fremstå enten lavt- eller højtpræsterende afhængigt af lærerens interaktionelle adfærd og lærer-elev-relationens kvalitet, hvilket Lis Møller også understreger (2012:66).

## Begrebsinformeret opsummering

### *Kommunikativ musikalitet*

Det er generelt bemærkelsesværdigt, hvor ubesværet Bente skabte en fælles takt i undervisningen bl.a. gennem en høj præcision i afstemningsprocesser og en uovertruffen evne til at koordinere turgivning, som skaber et modsætningsfrit rum for hver enkelt elev og klassen som helhed og

fremmer den faglige fordybelse.

Bentes formidling og dialog med eleverne er generelt karakteriseret ved kommunikativ musikalitet, der hjælper til at fange og fastholde børnenes opmærksomhed, og jeg viste i analysen af en situation i afsnittet *Individ og fællesskab*, hvordan Bentes gestik kunne være så markant, at den ligefrem forplantede sig videre hos to elever, der efterlignede bevægelsen, som netop var faste taktslag med armen. Bentes stemme er meget levende, idet nogle sætninger siges nærmest syngende, nogle ord ligger meget højt, andre lavt, og der er nogle klare markeringer, når vigtige ord bliver sagt. Der skabes plads til eleverne, da hendes taleture er korte, og organisk undervisning kan siges at karakterisere dele af Bentes timer.

### *Mentaliseringsteorien*

Da Bente svarer på mit spørgsmål omkring, hvad der får undervisningen til at lykkes, så eleverne rent faktisk lærer noget, udtrykker hun en stærk mentaliserende bevidsthed. Hun funderer sit svar på en klar fornemmelse af sin påvirkning af eleverne, og det viser sig, at hun, mens hun underviser, har sin indsigt i spil. Opmærksomheden på sin stemme bliver for hende et konkret redskab til at betragte sig selv udefra, til at foretage eksplicit mentalisering, og herefter justere sin fremtræden ift., hvad der er hensigtsmæssigt for undervisningen af eleverne.

Hun har en stærk evne til at anden-mentaliserer, hvilke får flere konkrete udtryk, der virker konstruktive i undervisningen. Dels er hun kontinuerligt i stand til at møde elevernes handlemåder med en ydmyghed omkring, at hun ikke kan kende bevæggrunden for deres handlinger, men hun forsøger at tilskrive dem de bedste motiver. Herved undgår hun, at negative forventninger kunne bringe hende i en irriteret tilstand, og i stedet møder hun elevers eksempelvis umiddelbart forstyrrende handlemåder med nysgerrighed og venlighed. Siger eleverne fx noget uden at række fingeren op først, responderer Bente venligt, og flere gange skaber elevernes udsagn en dynamik i timen ved at bidrage til den faglige forståelse eller til en fælles morskab.

Den høje grad af anden-mentalisering fremmer hendes sensitive registrering af børnenes behov, og en fleksibilitet muliggør en respons herpå. Hun udtrykker, at dette efterhånden ofte sker ubevidst, hvilket kan genfindes indenfor mentaliseringsteorien, at i de interaktioner der forløber problemfrit, er det primært den implicite mentalisering, vi benytter os af (Bateman & Fonagy 2012:20), og Bentes interaktioner med eleverne i 5.A kan i høj grad karakteriseres som problemfri.

At kunne udvise en stærk mentaliseringsevne, vil jeg hævde, fremmer den situerede professionalisme, som jeg indledningsvist beskrev, at Uljen (1993) og Hedegaard-Sørensen (2013) fremhæver som afgørende for lærerens praksis. Idet Bente bestræber sig på og lykkes med at have elevernes sind på sinde og samtidig betragte sig selv udefra, så bliver hun i stand til løbende at tilpasse sin undervisning til det, der sker lige nu og her i klasserummet.

## *Omsorgsetik*

Der fremstår kongruens mellem Bentes udtalelser i interviews og hendes interaktionelle valg vedr. det, at børnenes trivsel står over alt andet. Dette leder til omsorgsfulde handlemåder, hvor hensynet til den enkeltes trivsel fremstår foreneligt med hensynet til helheden. Samtidig har analyserne vist, hvordan de omsorgsfulde handlinger finder sted i den undervisning, der er rettet mod et fælles tredje, og i vid udstrækning understøtter elevernes koncentration og glæde ved undervisningen. Noddings' pointerer også muligheden for denne konsonans mellem omsorg og faglig fordybelse og progression i undervisningen (1986:498).

Analysen har vist, hvordan Bente fremstår med en høj almen didaktisk kompetence, men det har af de empiriske nedslag ikke fremgået, at hun i den tid, jeg iagttog hendes undervisning, også fremstod med en stærk faglig og fagdidaktisk kompetence, hvilket imidlertid var tilfældet. Vi har set Noddings beskrive, at en fagligt velfunderet lærer lettere kan give sin fulde opmærksomhed til eleverne, idet hun ellers vil forsøge at bevare en kontrol i undervisningen, sådan at tingene bliver gjort på den måde, hun er mest tryk ved (1984:197 f, 1992:178). Bente er så fagligt kyndig, at hun kan rette sin opmærksomhed imod en opfyldelse af elevernes behov for bl.a. at nærme sig fagets indhold og tilegne sig det på mange forskellige måder.

## *Selvbestemmelsesteorien*

I Bentes undervisning observerede jeg hos eleverne både en høj grad af faglig motivation og en motivation efter at styrke hinandens forståelse, fx i episoden med Yasmin, der skulle lære en smart gangemetode. Selvbestemmelsesteorien beskriver netop, at man bedst bevarer elevens intrinsiske motivation efter at fordybe sig, at udforske verden og søge fællesskab med omverden ved at tilgodese deres tre almenmenneskelige, psykologiske behov. Analyserne viste, at Bente gennemfører en undervisning, hvor hun i høj grad gør dette. Hendes venlighed, imødekommenhed, opmærksomhed og mange afstemninger med eleverne samt hendes skabelse af rum til at eleverne kan bidrage til hinandens faglige progression understøtter deres samhørighedsbehov. Gennem struktur, en fast puls der gør eleverne trygge i samspillet med Bente, differentierede niveauer gennem mange forskellige typer spørgsmål, som muliggør, at alle elever kan byde ind på forskellige tidspunkter, almen- og fagdidaktiske valg med tydelige udmeldinger og opfølgning på elevernes indfald og svar samt en muliggørelse af, at de kan bidrage i undervisningen understøttes elevernes kompetencebehov og oplevelse af faglig formåen. Bentes bestræbelse på at percipere elevernes perspektiv, hendes almen- og fagdidaktiske valg, der gør det faglige indhold vedkommende, sjovt og muligt at arbejde med på flere måder samt hendes respektfulde turgivning bidrager til, at undervisningen fremstår meningsfuld for eleverne, hvilket understøtter deres behov for selvbestemmelse. Dette sker også i høj grad gennem hendes optagethed af, at undervisningen gennemføres med stærkt afsæt i elevernes initiativer.

Gensidighed i relationen skaber en positiv spiral ift. en understøttelse af både læreren og elevens samhørigheds- og kompetencebehov, da de positive effekter af den enes interaktionelle valg netop fremmer oplevelsen af psykologisk behovstilfredsstillelse hos den anden. Vi så, hvordan Bente i



interviews flere gange fremhævede oplevelsen af, at børnene forsøger at gøre hende glad gennem deres handlemåder både i og udenfor undervisningen. En omsorgsfuld undervisning understøtter elevernes psykologiske behov og leder til, at børnene kommer læreren positivt i møde, hvormed hun som Noddings påpegede, i lige så høj grad vil opleve at modtage som at give.

### *Neuro- og udviklingspsykologi*

Bente accentuerer vigtigheden af, at lærer og elever tilbringer meget tid sammen, da hun finder det meget svært at opbygge positive relationer til de elever, hun har i en enkelt lektion om ugen og vanskeligt kan lærere navnene på. Over tid opbygges relationen, og dens kvalitet afgøres af interaktionernes kvalitet. Som analyserne har vist, bærer Bentes undervisning i høj grad præg af både afstemninger og dynamiske øjeblikke, og jeg vil karakterisere hendes relation både til klassen som helhed og til hver enkelt elev som positiv. Her er Bentes positive imødekommenhed overfor børnene afgørende, hvor de ikke bringes i affekt, fordi hun bevarer en rolig og venlig indstilling i alle interaktioner uden irritabilitet og vrede. Der bliver skabt rum for, at de nuancer og subtile muligheder i samværet, der er overraskende, sjove og skæve, kan berige stemningen med latter og smil. Hermed bliver Bentes relation til eleverne en ressource, der har en selvforstærkende positiv effekt på interaktionernes kvalitet. Afstemninger øger over længere tid selvreguleringsprocesser (Hart 2006a:325), og analyserne viste flere eksempler på, at Firat og Kasper blev i stand til at regulere deres adfærd, så den harmonerede med klasseundervisningens konventioner og bidrog til undervisningens fremdrift.

En relation præget af afstemninger og dynamiske øjeblikke bidrager også til en positiv spiral, fordi det afstemte samvær øger resiliensen i nervesystemet og fleksibilitet over for stresspåvirkning (Hart 2006a:325), hvilket øger lærerens switch point, så en mentaliserende indstilling kan bevares. Bente beskriver, at hun har bemærket, at i perioder, hvor hun er mere stresset, overser hun lettere børnenes signaler og behov, hvilket stemmer overens med, at man som nævnt ved, at anspændelse og stress reducerer spejlneurons signalrate (Hart *Spejlneuroner, kontakt og omsorg*. Psykologi Nyt 2007; Bauer 2010). Hun er i sådanne perioder opmærksom på at tage særligt vare på sig selv og have en positiv indstilling til eleverne, da begge dele er med til at styrke et overskud. Imidlertid så vi, at da jeg mødtes med Bente for sidste gang i sommeren 2013, oversteg udfordringerne på skolen hendes professionelle formåen, og hun overvejede at stoppe som lærer.

## 1. del af den tredje case-analyse: Anettes indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke

Anette er lærer på Skole B, og jeg fulgte hendes undervisning i flere forskellige fag i 5.B, hvor der går 20 elever.

### *Indstillingen til undervisning*

Anette ønsker at klæde sine elever godt på fagligt med afsæt i det niveau, de er på hver især. Men hun ønsker også at bidrage til, at de efter endt skolegang kan bruge deres faglighed, og den kan for hende at se ikke stå alene. Hun fortæller, at ”jeg er meget opdragende i min pædagogik, fordi at faglighed er rigtigt, rigtigt vigtigt, men det er bare ikke nok” og siger bl.a. videre: ”For mig er det lige så vigtigt, at jeg kan få, forhåbentlig, givet dem nogle input til, hvordan de – for at sige det helt banalt – kan få et fedt liv bagefter interpersonelt. Det er rigtig vigtigt for mig.”

Anettes ønske om at bidrage positivt til elevernes videre liv, afspejles også i hendes høje forventninger, både fagligt, men især menneskeligt til eleverne, som ses i dette citat:

”Det hænger jo også sammen med, at, at jeg gerne vil uddanne dem til at blive – du havde et rigtigt godt ord, blive livsduelige. Så derfor sætter jeg også forventningerne højt, og dem reagerer jeg selvfølgelig ud fra. Men også at give dem det selvværd, der siger, at 'Selvom jeg kommer herfra, og jeg hører så mange dårlige ting, så kan jeg faktisk – eller vi – kan godt'. Fx Ghulam, som kommer fra en af de allerallermest belastede familier her i området, brødrene er i fængsel og alt muligt. Der har jeg simpelthen en ambition om, at han skal blive mønsterbryder. Måske ikke nødvendigvis at han skal have en stor fin uddannelse, men han skal bare ikke komme ud i kriminalitet.”

Det ligger Anette stærkt på sinde at understrege, at en lærers faglighed ikke må stå alene. Hun fortæller, at der desværre ikke er en pædagogisk linie på skolen eller en generel måde at betragte børnene på og siger:

”Nogle gange kan jeg græde inde i min sjæl, når jeg hører lærere omtale elever med den der totale mangel på forståelse, også i forhold til hvad det er, de kommer fra. Vi bliver nødt til at se vores børn ud fra de vilkår, de kommer af. [...] Og bruge energi på at kende dem. Ellers får man ikke nogen god undervisning, man får heller ikke nogen gode børn af det. Fordi det reagerer børnene på lige med det samme. Hvis de kan mærke, at man ikke rigtigt gider dem, det spotter de lige med det samme. Så er fagligheden jo ikke nok. Fordi der er ingen tvivl om, at fagligt her på stedet er vi en rigtig god lærergruppe. Men det er bare ikke nok, det er det altså ikke. [...] Der skal være en grundlæggende glæde ved at være sammen med de der møgunger (hun smiler).”

Da jeg spørger Anette, hvornår hun synes, det er sjovest at være lærer, svarer hun:

”Der er jo den helt banale ting, som fx den første tirsdag du var her, hvor det kører simpelthen bare fra morgen til aften, og eleverne er på, og vi når det, jeg har regnet med, vi skal nå, og der er en skidegod stemning i klassen, men det er den mere banale del. Men jeg vil hellere vende det

om og sige, at der er faktisk aldrig nogen tidspunkter, hvor jeg *ikke* synes, det er sjovt at være lærer. [...] Jeg synes simpelthen bare grundlæggende, at det er fedt at være lærer, og jeg synes, det er fedt at være sammen med børnene. Dér, hvor jeg synes, det er allerallerfedest at være lærer, det er dér, hvor jeg kan mærke, at ungerne også synes, at det er fedt at være sammen med mig. Ikke nødvendigvis fordi de lærer en forfærdelig bunke, men fordi – altså jeg kan mærke, at de trives. Dér synes jeg, det er dejligt, hvis jeg skal sætte noget konkret på. Men jeg synes bare, at det er dejligt [hun griner].”

Anette svarer på, hvad der skal til, for at undervisningen fungerer godt:

”Selvfølgelig er der nogen bestemte faktorer, der er også meget, der er uforudsigeligt. Jeg vil sige, at det, der får det til at fungere – der er sandsynligt meget, der afhænger af mig, i virkeligheden [...] Altså jeg skal være velforberedt, jeg skal vide, hvad den her dag i store træk skal indeholde – for de spotter det *sådan*, hvis de ikke kan se, der en linie i det – og så skal jeg have fokus. Hvis man inde i hovedet ikke er helt færdig med et møde, eller man er fysisk træt og træt i hovedet, så kan det gå galt. Men hvis jeg har fokus og er velforberedt, så vil jeg sige, så går det næsten altid godt.”

Som Bente betragter Anette sig i høj grad som betydningsbærende for undervisningens udfald. Hun uddyber, hvordan det fx kan gå galt, hvis hun ikke er fokuseret:

”Hvis de fx skal sidde i grupper, så siger de 'Må jeg godt sidde sammen med den?' 'Ja ja' siger jeg så, fordi jeg sådan set egentlig er et andet sted, vel vidende at det vil aldrig gå godt, når lige præcis de tre eller fire drenge er sammen. Så går der også kuk i det.”

At være fokuseret vedrører dette at være fuldt og helt til stede i situationen, dvs. at have en høj grad af nærvær. Hun siger på et andet tidspunkt:

”Hvis jeg ikke er super forberedt, kan det godt påvirke, at jeg kan blive – at jeg måske bliver hurtigere sådan sur på dem. Ikke på mig selv. Det er mærkeligt, fordi det i virkeligheden bunder hos mig. Men det kan også påvirke relationen. Jeg kan blive sådan lidt mere skarp.”

Anette erkender ærligt, at hendes lunte overfor børnene simpelthen er kortere de dage, hvor hun ikke har et klart overblik over, hvad der skal foregå i undervisningen.

Mange elever taler om, hvor glade de er for den ro, der er i Anettes timer. Det er rart, og det gør det lettere at koncentrere sig. Fx beklager Furkan og Anoup sig over, at der er alt for meget larm i andre læreres timer, og Anoup siger:

”Jeg hader det vildt meget. Det er ligesom, man ikke kan koncentrere sig – så er der nogen, der snakker dér, så er der mange drenge, der sidder dér – hvorfor kan de ikke bare gøre ligesom i Anettes timer, hvor alle sidder på deres pladser og er helt stille og laver opgaver?”

Når alle børnene fx på en gang skal hente noget i deres skuffer, er de helt stille, og jeg spørger Althea og Lara, hvordan de har det med det, og Lara svarer:

”Jeg synes, det er rart, fordi så tænker man på det, man skal lave, ellers går jeg og taler med Althea 'Kan du huske i går' og så'n noget – så kan jeg ikke huske, hvad det er, jeg skal tage frem.”

Roen fremmer elevernes koncentration, men Anette understreger, at rolige elever bestemt ikke er

noget succeskriterium for god undervisning, fordi:

”Du kan se Ibrahim – han kan faktisk godt være rolig, men han får intet ud af det alligevel. Så det hænger altså ikke nødvendigvis sammen. Det gør det ikke. Man kan se det på deres kropssprog, om de får noget ud af det, eller om de ikke gør. Hvis man sidder fuldstændigt roligt i halvanden time, så har man ikke fået noget ud af det, så har man bare været rolig.”

Nogle børn oplever inidlertid også ulemper ved, at Anette styrer mange forhold stramt. Bl.a. siger Fabian og Yusuf i et interview:

Yusuf: ”På vores skole, der har vi mange timer, og vi får næsten aldrig frihed.” Fabian fortsætter: ”Fx når vi har skrevet i lang tid, så siger Anette, at vi har 5 min. lidt frisk luft, men hun bestemmer, hvad vi skal gøre ude i frikvarteret de 5 min. Hun siger, vi skal 5 gange rundt, og vi skal komme præcis 5 min. efter.” Jeg spørger, hvordan han kunne ønske sig det i stedet: ”10-15 min. hvor vi bare kan gå rundt og snakke med hinanden eller spille lidt fodbold eller sån.”

Jeg siger til Anette, at mange lærere nok vil spørge hende, hvordan en masse unger fyldt med krudt fx kan bevæge sig helt stille rundt i klassen, når de alle skal hente bøger i deres skuffer, og Anette svarer:

”Jeg tror, det hænger sammen med – jeg tror faktisk grundlæggende, at de har stor respekt for mig. Altså jeg tror ikke, de er bange for mig, men jeg tror, de har stor respekt for mig på en eller anden måde. Fordi det har vi jo simpelthen opbygget igennem årene.”

I et senere interview siger hun:

”Mødre skælder jo også ud. Og der er barnet jo ikke bange, men ved jo så, 'Nu er grænsen nået', og det skal til. Og det jo også en af grundene til, at der er ro i min klasse for eksempel. Det er jo fordi de ved, at hvis de går over grænsen, jamen så bliver jeg rigtig, rigtig vred. Fordi det er jo ikke sådan, at jeg går rundt og er lalle-forstående og sådan noget hele tiden, jeg kan jo blive rigtig – og jeg kan også gå hen og gøre sådan [banker] i bordet, fordi nu kan det være nok.”

Men nogle af eleverne i 5.B udtrykker, at de kan være bange for Anette. Malek siger fx i et interview:

”Jeg siger det bare ærligt – der er nogen i klassen, der er bange for Anette. Det er derfor, der er meget stille.” Jeg spørger, hvad han tror, man er bange for, og han svarer: ”Hun råber. Hun sender os ud for klassen. Ringer hjem. Sender os på kontoret.”

Og i et interview fortæller Anela:

”Nogle gange når vi kommer ind i klassen, og hun har fundet ud af, at en dreng har spillet med bolden ude på gangen – så når vi kommer ind, og vi spørger hende 'Hvornår skal vi et eller andet'... Nadine afbryder for at fortælle, hvad Anette svarer: ”Sæt dig ned” [i et surt tonefald], men Anela korrigerer hende: ”Nej, det er ikke så'n – 'BARE GÅ IND'. Det er jo ikke vores skyld, det er ikke os...” Nadine afbryder igen: ”Jeg bliver helt bange, når det er.”

I det samme interview ses en af effekterne af, at børnene indimellem er bange for Anette.

Nadine har netop fortalt, at hun er glad for at have Anette som sin lærer, og jeg spørger ”Hvad synes du, hun gør, der er godt?” Nadine svarer: ”Jeg synes, hun forklarer opgaverne godt. Så man kan forstå dem.” Anela supplerer: ”Ja, det synes jeg også.” Jeg spørger så, om de tør sige det, hvis

de ikke har forstået opgaverne, og Nadine svarer: "Ja, fordi hun siger, hvis det er, vi ikke forstår dem, skal vi bare sige det, så forklarer hun det igen." Anela beskriver en helt anden oplevelse: "Årh ja, jeg tør ikke sige det", og Sara følger op: "Jeg tør heller ikke." "Gør I ikke?" spørger jeg, og Sara svarer: "Jeg er bange for, hun så siger 'Hører du ikke efter?'" og Anela følger op: "Ja, jeg er bange for, hun siger et eller andet 'Ej det var da HRRR'". Jeg spørger: "Så det er ikke altid, I siger det, hvis I ikke har forstået det?" og Anela svarer: "Nej, så gør jeg bare et eller andet, som jeg tror." [...] Ifølge Anela er der endnu en grund til ikke at sige til, hvis der er noget, man ikke har forstået - hun fortsætter: "Det er fordi - alle fra klassen de forstår det." Nadine byder ind: "Du skal bare sige, hvis ikke du kan forstå det." [...] Sara siger: "Altid når jeg ikke forstår noget, så håber jeg altid, der er nogen, der rækker fingeren op og siger 'Jeg forstår det ikke'."

Vi ser her, hvor forskelligt eleverne i den samme klasse kan opleve graden af tryk i relationen til deres lærer. Anela og Sara afholder sig fra at bede om hjælp, fordi de frygter deres lærers reaktion, som vi også så var tilfælde hos nogle af børnene i 5.A, eller frygter at være den eneste, der ikke har forstået det.<sup>113</sup> Det leder til, at de tier og i stedet enten gætter eller håber en anden spørger. Derimod har Nadine hæftet sig ved, at Anette har sagt, at man bare skal sige til, hvis man ikke forstår det og har også oplevet, at hun ved et spørgsmål blot får forklaringen igen.

Ovenfor så vi Anette sige, at skældud skal til, og på et andet tidspunkt siger hun, at det som lærer indimellem er nødvendigt at skælde ud, for "man kan ikke snakke sig ud af det det hele. Nogle gange skal de vide 'Der er grænser, nu er den der.'" Eleverne fortæller bl.a. følgende om, hvordan de får det, når de bliver skældt ud:

I interviewet med Lara og Althea fra 5.B har jeg spurgt, om lærerens humør påvirker deres koncentration om det, de skal lave i klassen. Lara siger: "Hvis læreren skælder ud, ik', så har man det rigtigt dårligt indeni sig selv..." Althea afbryder: "Så tænker man 'Jeg får sikkert skældud', så gider man ikke rigtigt." Og Lara fortsætter: "Så tænker man kun på, at ens forældre bliver rigtig kede af det og alt muligt, man tænker ikke på sine lektier<sup>114</sup> - på det man skal gøre, man tænker kun på, at man får ballade. Og det er ikke så godt."

I et interview fortæller Burhan, hvordan han får det, når Anette skælder ud: "Så tænker jeg 'Jeg håber, hun ikke ringer hjem'. Jeg tænker på, om hun er sur på os stadigvæk. (...) Så tør jeg ikke sige noget." Anela siger, at når Anette skælder ud, tænker hun: "Hvorfor er det, hun er sur, jeg vil gerne vide det."<sup>115</sup> I det samme interview siger Sara "Jeg er også bange, når en lærer råber på mig, for jeg er følsom ik', du ved, en lærer råber på mig, så tænker man så'n 'Eijj'. Jeg bliver rigtig hurtig ked af det." Nadine fortsætter: "Ja, jeg kan ikke lide, når der er nogen, der råber af mig."

Anoup siger: "Lærerne skal være lidt mere glade, pga. det er ligesom en, der er 40 år og så'n noget der, ik', og så nogen der bare går i 5. Det er ligesom bare stadig børn, så når nogen råber og det hele, så er det ligesom man ikke gider sige det. Så tænker man 'Så bliver hun endnu surere'. Så skal man på kontoret og alt det der."

113 Andre elever i 5.B og i 6.B fortæller også om, at de ikke tør bede om hjælp, fordi de frygter, deres klassekammerater ikke synes, de er kloge nok. Jeg går ikke yderligere ind i denne problematik, da den vedrører elev-elev-relationer.

114 Børnene i 5.A omtalte generelt opgaver i skolen som 'lektier'. Det gav anledning til en del misforståelser i interviewene, indtil jeg forstod, at lektier for dem at se ikke blot var noget, man lavede derhjemme, men de opgaver man løser i klassen.

115 Grams ph.d. (2015) viser ligeledes, at elever er optagede af, hvordan deres lærer har det.

Børnenes udtalelser viser, at den voksnes skældud kan have en mere voldsom effekt på eleverne, end Anette er klar over. En effekt der gør børnene utrygge og bekymrede, og som vender dem væk fra læringsprocesser, bl.a. fordi negative emotioner i øjeblikket hæmmer kognitive funktioner (Fredrickson & Branigan 2005).

Hvis grænsen ifølge Anette er nået, mener hun, eleverne meget tydeligt kan aflæse hendes kropssprog og høre det på hendes stemme, som ifølge hende selv ikke nødvendigvis bliver meget høj, men den bliver ”skarp”. Hendes skældud kan være planlagt, hvis hun fx har hørt klager fra andre lærere, og her er hun meget bevidst om både stemme, kropssprog og ordvalg, men skældud kan også opstå pga. en spontan vrede over, at eleverne ikke opfører sig ordentligt.

Efter at have indsamlet dele af mit empiriske materiale skrev jeg en artikel om elevers oplevelse af at blive skældt ud, som Anette læste. Jeg talte med hende herom, da jeg vendte tilbage til Skole B for at følge Mettes undervisning. Anette fortalte, at artiklen havde været øjenåbnende for hende, da hun ikke havde været klar over, at skældud påvirkede mange børn så negativt. Hun havde fortalt om artiklen til 5.B, og eleverne havde bl.a. bekræftet, at de kunne være nervøse for at spørge om hjælp, og hun siger:

”Den har jeg taget til mig. Ikke at jeg så aldrig – men det man så selv skal, det er at kontakte dem, sådan at de lynhurtigt stadig opdager, jamen jeg kan stadig godt lide dig. Altså du skal ikke være bange for mig.”

Børnenes udtalelser i artiklen har skærpet Anettes opmærksomhed på værdien af det, der har været hendes praksis i længere tid. – At vise eleverne når hendes vrede er overstået, og hun er glad igen, bl.a. fordi hun tidligere har erfaret, hvor negativt det var for relationen til en elev, Anoup, da hun kunne gå og blive ved med at være sur på ham. Hun forklarer herom:

”Selvom jeg godt kan være lidt sur stadigvæk, så er jeg bevidst, og så er den væk. Og det var det, jeg gjorde forkert med Anoup i sin tid. Det var, at jeg blev ved med at være sur på ham. Og det kan et barn som Anoup slet ikke håndtere. Så fandt jeg ud af, at det kunne han slet ikke håndtere. Og så kan jeg da godt forstå, han ikke kunne lide mig. Og det har han fundet ud af – jeg kan sagtens skælde ham ud nu, men så lynhurtigt er jeg nede og give ham et eller andet.”

Hvis hun har skældt et barn ud, sørger hun for at drage det positivt ind i undervisningen efterfølgende og bærer ikke nag. Anoup bemærker denne praksis i et interview. Han og Furkan har netop fortalt, at de synes, Anette er en god lærer, og jeg spørger, hvad der gør det. Anoup svarer, mens han refererer til en episode dagen før, hvor han havde sagt noget, der havde fået både Anette og hele klassen til at grine. Efterfølgende var han blevet ved med at grine og havde fået skældud herfor:

”Ligesom da vi havde fået ballade i går – dér hvor jeg grinte. Så skulle vi ud at løbe, og så sagde hun [Anette] 'Kom lige. Jeg kan godt forstå, du griner pga. jeg var også lige ved at dø af grin' – men Jeg kan godt forstå det, fordi jeg har prøvet det mange gange før.” Jeg spørger, om det er rart, at hun siger sådan, og han svarer: ”Ja, pga. så tænker jeg inde i mig selv 'Så er det ikke kun mig'.” Jeg siger: ”Ja, det kan jeg godt se. Det virker også som om – hun virker ikke til at blive ved med at være sur på en i lang tid?” Anoup svarer: ”Ja, efter et kvarter så er hun bare så'n der helt glad.

Ligesom hun har glemt det.”

Anettes eksplicit udtrykte forståelse for Anoups handlemåde fremhæver han som positivt, idet det giver oplevelsen af ikke at stå alene.

### *Indstillingen til elever*

Anette fortæller, at hun ”holder utroligt meget af at have med børnene at gøre”, og at hun er god til at se børnene. Hendes glæde ved samværet med eleverne er gensidig – mange af eleverne fortæller om, hvor glade de er for Anette, og hvor meget de holder af, når hun smiler og taler med en glad stemme.

Da jeg spørger, hvad der for hende at se kendetegner en positiv lærer-elev-relation, svarer hun:

”Jeg vil umiddelbart sige, at det er noget med, at jeg som lærer *ser* børnene. Jeg ser, hvad er det for nogle børn, jeg har her. Jeg ser ikke bare 20 – sådan en masse. Men jeg ser 20 individer, der sidder dér, og jeg har respekt for hvert individ. Der er nogle, man kan lide bedre end andre, men det er ikke noget med at kunne lide - ikke kunne lide. Det er for mig at se det at kunne se, hvad har lige præcis det barn brug for. Altså det er for mig det overordnede. Og det får man rigtig godt igen, hvis man ser de ting.”

At kunne se børnene mener Anette, at det er svært læse sig til, og det indebærer en bevidst beslutning at ville det:

”Jeg tror ikke, det er umuligt at nå frem til det, men jeg tror, at man skal sætte sig som mål – hvis man ikke bare ér sådan – at det er noget af det, jeg gerne vil med de her unger. Altså jeg vil gerne lære de her børn at kende og handle ud fra det. [...] Det ér en beslutning. Så er der dem, der aldrig træffer den beslutning.”

På afdelingsmøder på mellemtrinnet på Skole B, har de indført, at hver lærer skal fortælle, hvad der rører sig i klasserne samt berette om en eller anden positiv oplevelse:

”Og nogen - 'Nja, der er jo ikke noget godt at sige, om de der børn' eller 'Ja ja, som om det er noget', hvis man sidder og synes at man har et eller andet, og det er jo bare småting, men i virkeligheden er der jo hver dag – næsten uanset hvor tåbelig, forfærdelig en dag kan være, er der jo et eller andet sjovt. Men det, jeg synes, er hammersjovt, kunne have fået andre lærere til at sende eleven op til skolelederen. Vi sidder jo inde med en kolossal magt.”

Jeg spørger, om vilkårene er til at se hvert barn, når man fx har 24 elever i sin klasse, og hvor mange individuelle behov man egentlig kan rumme?<sup>9</sup> Anette svarer:<sup>116</sup>

”Mange. Rigtig, rigtig mange. Man kan rumme dem, der er. Så er der dem, der er sværere at få til at harmonere sammen. Men jeg har en dreng med ADHD, sådan kraftig ADHD, og han rummes simpelthen af kammeraterne. [...] Men det gør han kun, fordi der er et fantastisk socialt miljø inde i klassen. Og hvis man arbejder bevidst på at få et godt socialt miljø, så bliver der meget mere plads til de der små ting. Der er ingen, der spørger, hvorfor Henrik får lov til at stå og nulre med

<sup>116</sup> Dette citat er fra det sidste interview med Anette, som jeg foretog knap to år efter, jeg havde fulgt hendes undervisning i 5.B. Hun var nu blevet lærer i en 1. klasse, og det er denne klasse, hun her refererer til. Som vi vil se i afsnittet *Indstillingen til lærerrollen*, pointerer Anette, at muligheden for at imødekomme børnenes behov også afhænger af lærerens overskud.



nogle legoklodser en gang imellem. Hvorfor Henrik må gå på toilettet, når andre ikke må gå på toilettet, og sådan nogle ting. [...] Det er slet ikke min fortjeneste. Jeg har arvet en fantastisk klasse fra nogle fantastiske børnehaveklasseledere. De har simpelthen skabt det rum, som gør, at der simpelthen er plads til de ting der. [...] Jeg mener i *den* grad, vi som lærere er med til at skabe det rum.”

Læreren sætter dagsordenen for klasserummet og børnenes trivsel dér, men samtidig er der for Anette at se grænser for lærernes formåen og ansvar. Hun siger bl.a.:

”Barnet er jo et helt barn, som bringer noget med sig i skole hver dag. Det kan være noget, der er sket lige inden det er gået ud af døren, det kan være alt muligt. Og dér hvor jeg mener, at vi har en vigtig rolle, det er at øjne, at der er en eller anden ting. Og vi kan være med til at sætte nogle løsninger i gang, men vi kan jo ikke løse det hele.” Hun tilføjer: ”Men det er jo stadigvæk heller ikke upåvirket af, hvad det barn kommer fra. Henrik har kanon opbakning hjemmefra, og han er kanon charmerende. Så han har alle odds for sig. Så det jeg kan gøre, det er at dyrke det gode, han har. Fordi at det er jo ikke mig, der skaber det. Altså jeg kan finde det frem, og bruge det, eller forsøge at bruge det. Det lykkes forskelligt. Men der er områder i barnets liv, hvor vi ikke er en del af det, og det kan vi jo ikke gøre noget ved.”

Anette oplever, at hun og klassens anden primære lærer meget har den samme holdning til børnene i 5.B, og jeg spørger, hvad der ligger i det:

”For det første er vi begge to 'mor' med stort M. Altså vi ser de samme ting i børnene, og vi er begge to, synes jeg, gode til at se om bagved, hvorfor børnene gør, som de gør. Det kan godt være, vi reagerer forskelligt på det, fordi vi er jo to forskellige personer, men vi ser børnene på samme måde, og vi vil det samme med dem”

Jeg spørger, hvad det i praksis betyder, at de ser bagom børnenes adfærd, og Anette giver et eksempel med Akram, der havde været ked af det i en time, og som hun derfor havde talt med dagen før, og hun fortsætter:

”Og det kan så betyde, at jeg så i går, i engelsktimen hvor han var rigtig meget på, så er jeg fuldstændig ligeglad med de andre. Så koncentrerer jeg mig rigtig meget om ham – så bliver han løftet, og så kan han lidt igen. [...] Og det kan være alt muligt, for de er jo fantastiske til at komme og sige 'Min moster skal føde, og hun er syg i graviditeten', så ved jeg, at det barn skal man så måske være lidt – og så er der nogen, der altid er sårbare – sådan en som Anoup, han er jo så blød – jeg sender ham aldrig på kontoret, eller noget som helst, selvom han godt kan nogen gange – jeg lover dig, det er en tålmodighedsprøve, jeg kan godt blive rigtig rigtig gal på ham, men jeg tager mig i det.”

For Anette at se kan en elev behøve hendes hele og udelte opmærksomhed i en sådan grad, at det er nødvendigt at give den. Observationer af undervisningen viste, at det tilsyneladende behøves så kort tid ad gangen, at det ikke bliver på bekostning af de andre elever.

Anette oplever ofte, at eleverne af sig selv kommer og fortæller, når der er noget i deres liv, der bekymrer dem, og hun tager deres ord ad notam. For hende at se korrelerer graden af børnenes

trivsel med graden af deres læring, og børnenes daglige sorger og konflikter, skal der bruges tid på at løse. Anette siger bl.a.:

”Vi er så heldige her, at vi tit har en klassepædagog. Men ellers siger jeg 'Gå ud og sæt jer i 10 min., prøv at få snakket om, hvad det var, og så kom ind, når I er færdige. Hvis det er, at I ikke kan få det løst, så hjælper jeg jer. [...] Jeg tror altid, de har godt af lige at sidde lidt og tænke lidt. Altså medmindre det er to drenge, der er ved at slå hinanden ihjel. Så skal den selvfølgelig løses på en anden måde.[...] Det lyder rigtig grimt, det jeg siger lige nu, men man kan godt snyde børn til at tro, at vi har løst deres konflikt. Så de kan lære. Og så kan man så senere, hvor der er mere tid og ro, tale med dem. Altså hvor jeg godt ved, at konflikten ikke er løst nu, men de har det okay til at gå videre, for ellers kommer vi jo aldrig til at lave noget som helst jo. Og vi kan jo ikke gå i terapi hver gang, der sker noget, så det er også en vurdering af, hvad er konflikten egentlig. Men jeg tror på, at de skal være okay, oppe i hovedet og i hjertet.”

Men Anette understreger, at der er store individuelle forskelle på børnene, for nogle vil intet kunne lære, hvis de ikke får det ud, der bekymrer dem, hvor andre sagtens kan få at vide, at den venter vi med at løse til frikvarteret. Er det i de små klasser, vil Anette imidlertid altid tage hånd om en problematik med det samme, fordi det ellers fylder det hele:

”Om ikke andet, så ville jeg tage dem op på skødet og sidde med dem, mens at jeg underviser.[...] Giv en knuser, gør et eller andet for at den blev løst, et plaster er altid en god ting.”

Nogle børn kan også have meget svært ved at samle sig sidst i timen eller sidst på dagen, og hvis Anette kommer dem i møde, kan de lige klare det, men hun forventer ikke, at de får noget særligt udbytte af undervisningen, og hun tager hensyn hertil: ”Vi må så være opmærksomme på, at de så måske så ikke lige har grebet, det man fik sagt.”

Som Bente erkender Anette, at der er nogen børn, man som lærer ikke har en god kemi med, men at man i de tilfælde bevidst må sætte ind, så barnet ikke påvirkes negativt af relationen. Hun beskriver, at det heldigvis ofte er sådan, at én lærer kan se noget i et barn, som en anden har svært ved, og at det hjælper på relationen at blive gjort opmærksom på de sider af barnet.

Vigtigheden af en positiv relation er ifølge Anette af lige stor betydning, hvadenten eleverne er små eller store: ”Hvis du vil have knaldet det faglige ind i låget på den, for at sige det på [Skole B]-sprog, så nytter det altså ikke noget, at der ikke er en god relation.” Hun uddyber, hvilken stor betydning relationen har:

”Altså for deres selvværd, og for deres faglighed – fordi et barn der sidder og enten er bange for en lærer eller kan mærke 'Hun er jo alligevel ligeglad med mig, hvorfor skal jeg så ikke også være ligeglad' – så vilde er børn jo heller ikke med at lære hele tiden. [...] De kan komme ind på en skole, der har et fantastisk ry og en god skole i et godt område, men hvis de så kommer ind i en klasse, hvor der er en lærer, som bare er træt af livet og træt af børn, så er det jo ligegyldigt.”

Anette ville ønske, at der var en højere værdsættelse af, at der er nogle lærere, der virkelig kan noget, og at der var et mere præcist billede af, hvad det er, de lærere kan:

”Er det fordi, at jeg – altså ikke mig, bare som et eksempel – altid får de bedste børn ind i mine klasser? Det kan jo ikke være rigtigt, det må jo være, fordi jeg, Bente, eller Susanne, Hanne gør nogle ting. Hvad er det så, de gør? Fordi testresultater, alle mulige resultater, bliver jo bedre.”

### *Indstillingen til lærerrollen*

Anette finder ikke mødet med eleverne for krævende, men det, der tærer på overskuddet, er at:

”vi efterhånden som lærere har fået forbandet mange andre ting, som ikke har med den direkte konfrontation med børnene at gøre. Tests, og ting der skal fyldes ud. Det er ikke, om man skal have en gårdvagt – ligegyldigt hvad man arbejder med, så er der jo noget, man ikke synes er lige så fedt som noget andet. Så det er ikke det, der stresser. Det, der stresser, det er alle de der udenomsting, man hele tiden skal forholde sig til. [...] Fokus forsvinder fra det, der er kerneydelsen. Altså hvis det stod til mig, så var jeg bare hele tiden *derinde* – selvom jeg er godt klar over, der skal samles op på nogen ting.”

Anette beskriver, at tiden med eleverne er så vigtig, for at man kan se dem og imødekomme deres forskelligartede behov og giver et eksempel:

”Der kommer en [elev] tilbage og har været syg i et par dage, og at man så lige siger 'Men hvad har du fejlet, og hvordan var det, og er du nu blevet helt rask?' Altså det betyder – ja, det betyder alt. Og der er vi jo pressede som lærere. Fordi jeg må da indrømme, at jo mere presset man er, af den ene eller den anden årsag, jo mindre bliver der det der overskud til at give et nus på kinden – og det behøver ikke at være mere end det. [...] I virkeligheden – når vi nu endelig skal gøre magthaverne tilfredse – så får de meget bedre resultater på den måde. Jeg er SLET ikke i tvivl.”

Fordi trivsel og læring er tæt forbundet, er det afgørende for Anette, at der i hverdagen er tid til den tætte kontakt til hver elev. Og vi ser, at graden af Anettes imødekommenhed overfor eleverne afhænger af hendes overskud. Dette fremgår også af følgende citat:

”Jeg har i hvert fald dage, hvor jeg ikke synes, det er det fedeste at skulle på arbejde – de mærker det lige med det samme. I og med at jeg har rimeligt ro i klassen, bliver de jo ikke frække og sådan noget, de bliver [viser en sitrende bevægelse med hænderne] Det vibrerer på dem. De mærker det lige med det samme, at man ikke har det der overskud dér. Og jeg ikke ser dig, jeg skal bare... jeg ser den dér [peger på uret.]

Det første halve år, Anette var lærer, troede hun, det var vigtigt, at hun bevarede facaden og gav indtrykket af at have styr på alting, men hun har fundet ud af, at børn er ”kanonsolidariske”, og at man altid kan give dem en undskyldning. Hvis hendes overskud slet ikke er der, så bliver det ”sådan en skældud-dag”. Det samler hun op på dagen efter og gør det klart for eleverne, at det ikke var deres skyld. Hun mener som Bente, at man som lærer bør melde ud til eleverne, hvis man ikke er helt på toppen, at det ikke har noget med dem at gøre, hvis luntten er kortere netop den dag.

Det følgende citat er fra det interview med Anette, der fandt sted i september 2013, knap 2 år efter mine observationer, og hun fortæller, at hun i mellemtiden har været sygemeldt med stress i flere måneder. Hun fortæller om tiden op til sygemeldingen:

”Der havde jeg ikke engang overskuddet til at sige, at jeg har det sådan og sådan i dag, derfor skal vi lige tage den med ro. Man kan komme derud, hvor man ikke engang har det overskud. [...] De gik på listetæer. Det gjorde de. Men det gjorde de ikke i frikvartererne, for der reagerede de så. I mine timer, jeg har intet, jeg kunne klage på overhovedet, det var næsten ved at være for – men de afreagerede i DEN grad [i frikvarterene]. Der var konflikt på konflikt på konflikt. [...] Til sidst så vidste de jo ikke, hvor de havde mig. Og det har de jo altid vidst. De har vidst, at jeg kunne råbe højt og sådan, men det har ikke været umotiveret. Og det var det, til sidst.”

Under dette interview overvejede Anette, ligesom Bente, at stoppe som folkeskolelærer pga. de kommende forandringer med folkeskolereformen, og hun sagde bl.a.:

”Jeg ved ikke, om jeg gider være en del af det projekt. Det er regeringens projekt. [...] Vi skal have tilstedeværelsestid fra 8 til 15. Jeg føler, at hele min frihed, den bliver – det kan være, at jeg sidder bedst og forbereder mig kl. 22 om aftenen oppe på mit kontor, med en lille kop te osv. Og at det er dér, at jeg er parat. Og ikke, når jeg har undervist en hel dag.”

Da jeg i juli 2015 skrev og spurgte Anette, om hun stadig var lærer, svarede hun, at det var hun – på trods af reformen, og fordi hun økonomisk havde mulighed for at gå ned i tid.

”Det er vanvittig hårdt efter reformen og de nye arbejdstidsregler, men jeg har besluttet, at dette er mit 'kald', så jeg holder ud til den bitre ende.” Hun glædede sig til efter sommerferien ”at se mine dejlige unger og mit fantastiske team.”

## 2. del af den tredje case-analyse: Anettes praksis

Som analyserne vil vise bærer Anettes undervisning på samme tid præg af en stor dynamik og en markant ro. Indimellem får Anette nogle vredesudbrud, der i høj grad forskrækker eleverne, og i analyserne vil jeg undersøge, hvad der er på færde i de situationer.

Min analytiske fremfærd vedr. Anettes undervisning vil få et anderledes afsæt end ved Siv og Bente. I analyserne af de to læreres undervisning valgte jeg indledningsvist at udskrive og redegøre for alle de interaktioner, læreren var involveret de første ca. 10 minutter i en lektion, der kunne karakteriseres som eksemplarisk for den givne læreres generelle praksis i den periode, jeg observerede. Som indledning til analysen af Anettes undervisning har jeg i stedet valgt at skitsere en dobbeltlektion,<sup>117</sup> som ikke kan siges at være karakteristisk for undervisningen generelt. Sekvensen giver indblik i, *hvor* kompliceret lærerens praksis kan være, fordi så meget uforudset kan hænde, og i hvor høj grad en hensigtsmæssig bestridelse af jobbet fordrer den situerede professionalisme, Uljen beskrev (1997). Analysen er derudover centreret omkring de to temaer *Tæt kontakt* og *Fagligt engagement og kedsomhed*.

### *Indledende situation*

Det ringer ind til dagens første time. Burhan og Ghulam er oppe at slås ude på gangen mod

<sup>117</sup> Da sekvensen er så lang, viser jeg ikke den fulde udskrift, men gengiver indimellem hovedtrækkene i det, der blev sagt.

hinanden, og drenge fra en anden klasse er også involverede. Flere lærere får stoppet slagsmålet, og Burhan bliver ude på gangen med de andre drenge og deres lærer.

Timen går i gang og Anette siger: "Nu når vi er i gang med slåskampe, skældud osv. så var der 4 drenge, der blev grebet i går i at være uden for skolen. Vil de 4 drenge godt melde sig selv."

Furkan rækker straks hånden op, dernæst Anoup. "Det var kun jer 2 herinde fra? Hvorfor gør I det? Hvorfor gjorde I det? Hvorfor var du væk i 25 min. fra håndarbejde i går?" Hun kigger på Furkan, der svarer: "Jeg havde helt glemt tiden, så kom jeg for sent. Fordi vi legede sådan et sted ved den der have, der må vi godt være i håndarbejde, så vi legede der, og så havde vi bare helt glemt tiden. Så vi legede sådan en leg..."

Der kommer en lærer ind for at hente Ghulam, og Anette siger til ham, at han skal ud, så han få talt sammen med Burhan. Og at de må kalde på hende, hvis de skal have hjælp. Hun giver tegn til at Furkan kan fortsætte. "Så ja, vi legede den der leg, så vi havde helt glemt tiden, og så der var et hegn, så hoppede vi over og kom tilbage."

Døren åbnes igen, og Ghulam og Burhan kommer stille ind og sætter sig. Anette siger: "Hold da op. Og undskyldningerne er godtaget fra begge? I var lige - for 10 min. siden var I ved at slå hinanden halvt ihjel, og nu er I - I mener det - Ghulam du mener det?" Han nikker.

Hun giver ordet til Furkan igen, og han fortsætter: "Der er et hegn, du har set det der..." Anette siger i et sarkastisk tonefald: "Ja, det ved jeg godt, det er det, der hegner skolen inde, hvor man ikke må være ude på den anden side af det, ja." Furkan: "Så, vi hoppede over og kom tilbage igen." Anette spørger: "Hvordan kom I tilbage igen? Hvorfor kom I tilbage igen?" Anoup overtager: "Vi legede sådan en leg..." og Anette afbryder og siger: "Det har jeg fundet ud af, den har jeg fattet. Må I godt gå udenfor skolen?" Furkan: "Nej." Anette: "Nej. Hvorfor gør I det så?" Anoup svarer: "Vi glemte det." Til det siger Anette: "Nej, Anoup, nej - I glemte det ikke. I glemte ikke, at I ikke måtte gå udenfor skolen. Altså jeg..."

Imens er Burhan begyndt at græde, og har gemt sit ansigt i armene ind over bordet.

En elev fra en anden klasse kommer og spørger, om de må låne en kniv. Anette svarer i et overrasket tonefald "En kniiiiiv! Det ved jeg søreme ikke, om I må. Hvad skal I bruge den kniv til?" Den skal bruges til at skære appelsiner, Anette finder kniven i skabet og instruerer drengen i, hvordan han skal bære den. Hun siger så henvendt til Furkan og Anoup: "Når nu I skal have matematik, så kommer jeg lige ned og taler med jer to, ik!. 10 minutter. Hold da op. Sikke en fredag."

Sakira, der har fødselsdag, rækker fingeren op og spørger, om hun må dele noget lækker ud, når jeg også deler ud [da det er min sidste dag i klassen, har jeg taget kage med]. Hun vil gerne sikre sig, at jeg stadig er der, mens hun holder fødselsdag, og det giver Anette hende lov til.

Fabian, der har siddet i lang tid med fingeren oppe, får ordet og fortæller, at Burhan græder. Anette spørger, om det er fordi, det gør ondt? Det ser ud som om, Burhan nikker. Anette spørger, om hans mor er hjemme, og Burhan svarer, stadig med hovedet begravet i armene, at det ved han ikke.

Yusuf, der sidder ved siden af Ghulam, fjerner en tåre fra Ghulams øjenkrog. Han sidder lige så

stille og græder også. Anette spørger Burhan: "Vil du prøve at ringe til hende? Men ved du hvad Burhan - det er slaget, der gør det. Det er fordi, du har hamret din albue så hårdt ned i jorden, og så hæver det - jeg kan sige dig, det kan godt være, det gør rigtig ondt, men det er ikke farligt. Det er fordi at, hvad hedder det, de små, hvad hedder sådan nogen, blodting inde i din arm, de hæver op." Yusuf lægger armen om Ghulam. Anette går ned til Burhan og kigger på armen. Fabian siger, at sygeplejersken heller aldrig er der. Anette siger: "Ved du hvad, det er - det er fordi det hæver sødde. Og jeg ved, det gør ondt. Vil du prøve at ringe hjem?" Burhan ryster på hovedet, og Anoup foreslår, at han kan sidde i sofaen. Anette siger, at Burhan må sidde og slappe af og spørger om, han vil sidde i sofaen. Han ryster på hovedet, og hun aer ham over håret.

Anoup fortæller Anette, at han har afleveret den der seddel, og Furkan spørger, hvad noget på tavlen betyder. Anette rækker begge hænder ud foran sig for ligesom at afværge flere spørgsmål, og hun spørger så: "Hvor var vi - hvor var vi henne?" En svarer "Sakiras fødselsdag." Der er helt stille, og Anoup griner og siger: "Hvor er alle stille." Anette svarer: "Ja, og det synes jeg også, der er al mulig grund til. Men jeg kunne altså faktisk rigtig godt tænke mig, at vi inden al det sjove, vil jeg meget gerne have, at I satte jer 20 min. og læser i jeres bøger."

Børnene rejser sig med det samme for at finde deres bøger. Der går 3,5 min. før alle har sig sat, der er stille, og de fleste læser. I de minutter er der sket en del:

Anela har undersøgt hvilke piger, der har lyst til at sidde sammen med hende og spørger Anette, om de må det, og Anette svarer nej. Så spørger Anela, om hun må sætte sig ved siden af Nadine, og Anette svarer: "Jamen, der er jo ikke nogen grund til - altså, I må gerne, men I skal sidde og læse, så der er - er det så ikke ligegyldigt, hvem man sidder ved siden af?" Anela har allerede sat sig ved siden af veninden.

4 drenge har sat sig ved det runde bord bagerst i lokalet, og Anette siger, at Anoup og Ibrahim ikke skal sidde der, men ved hvert deres bord. Ibrahim spørger, om de to så ikke må sidde sammen, og Anette svarer: "Øhh, jo, det må I gerne, men det er ikke gået så godt de sidste gange, så jeg vil godt lige have et par gange til, hvor I ikke sidder sammen." De flytter sig modstræbende.

Så sætter Fabian sig ved siden af Anoup, Anette opdager det og siger, han ikke har fået lov til det. Burhan kan ikke finde ro og kigger hele tiden på sin albue, og Anette har trøstet ham flere gange, og også forklaret Rafael, hvordan en hævelse udvikler sig. Ghulam græder stadig lige så stille. Sara har siddet med fingeren oppe i lang tid, men tager den så ned og går i gang med at læse.

Da der er stille, går Anoup og Furkan med Anette ud på gangen, og hun siger til resten af klassen: "Og I læser bare." Så snart døren er lukket, prøver Ibrahim at få kontakt til nogle andre drenge ved at hviske noget til dem og få øjenkontakt med dem. Der går lidt tid, hvor ingen lægger mærke til det, indtil Malek hvisker med. Dernæst følger Yusuf og Burhan trop. Fnis og grin hos drengene breder sig. Der triller stadig tårer ned ad Ghulams kinder. Anette kommer ind. Burhan og Ibrahim fniser stadig, og Anette siger: "Nej Burhan - selvom du er såret på sjæl og legeme, så skal du ikke - det må være tegn på, han er ved at få det bedre. Han har indtil videre haft vådt papir på albuen og spørger nu Anette, om han kan få isterninger, for hans bord bliver helt vådt. Hun siger, hun vil gå over og hente nogen "men så sidder du og læser imens, og det gør Ibrahim også." Anette går, og snakken breder sig hos flere af drengene. Da hun kommer tilbage, rømmer hun

sig, og alle bliver helt stille.

De læser et kvarters tid, inden Sakiras fødselsdag skal fejres. Stemningen er hyggelig, og alle børnene smiler, da de begynder at synge fødselsdagssang for Sakira. Det er den med instrumenterne, og Sakira vælger bl.a. trommer. De allerfleste går helt amok på bordet med hænder, albuer og nogle løfter bordpladen, så den hamrer hårdt ned i stålskelettet. Da Anette giver tegn til, at verset skal slutte, stopper alle på en gang med at larme, og deres ansigter lyser op i overraskede smil over den pludselige ro.

Samlet set demonstrerer situationen, hvorfor lærerens professionalisme aldrig alene kan bestå i faglig og didaktisk viden. I denne time kaldes bl.a. på overblik, fleksibilitet og indfølelse for at alting ikke bliver mere kaotisk end det, omstændighederne i sig selv lægger op til. Anette forsøger på bedste vis at navigere rundt i begivenhederne, men det er meget begrænset, hvad eleverne får ud af dobbeltlektionen, og for norges vedkommende er der intet fagligt udbytte overhovedet. Dette ville kræve, at der var mere end én lærer til stede.

Jeg vil nøjes med at fremhæve en enkelt anden iagttagelse, nemlig den afgrundsdybe afstand, der kan være mellem den voksne og børnenes virkelighed, og det de hver især tilskriver mening. I interaktioner, hvor det finder sted, ses der hos læreren en overvægt af den kognitive pol i mentaliseringsdimensionen affektiv – kognitiv. Det ses for det første i Anettes forhørs-lignende replikskifte med Furkan og Anoup, hvor drengene fortæller om deres leg, hver gang Anette ønsker deres forklaring af, hvorfor de har forladt skolen. De fastholder hermed, at legen er det rationale, der forklarer, hvorfor de bevægede sig udenfor skolens område, men for Anette fremstår legen hverken som en gyldig grund, der kan legitimere en bevægelse væk fra skolens område eller forklare bevægelsen, der bryder reglen. For det andet ses dikotomien mellem barn og voksen, da det bliver tid til at læse. Børnene vil sidde fysisk tæt sammen, og så snart Anette er ude af syne, handler det for flere af drengene om at kommunikere med hinanden. Den kraft, der driver både pigerne og drengene til at befinde sig fysisk tæt på deres venner, betragtes imidlertid ikke som gyldig og meningsfuld ud fra den voksnes logik.

## Tæt kontakt

Når eleverne arbejder individuelt, og Anette bevæger sig rundt for at hjælpe, sluttet interaktionen gerne med et venligt klem på elevens skulder, og når en elev besvarer et spørgsmål, nævner Anette ofte barnets navn i sin respons, fx ”Det er nemlig fuldstændig rigtigt Furkan.” Observationerne viser generelt en overensstemmelse mellem Anettes beskrivelse af at se børnene som individer og så hendes positive imødekommenhed overfor hver enkelt.

Anette beskrev i begge interviews, at hun i meget høj grad er optaget af elevernes trivsel, og dette kommer ofte til udtryk, også når undervisningens faglige indhold er i fokus. Eksempelvis kommer eleverne i en time på skift op til katederet og får tjekket deres skønskrift, og Anette siger til Anoup:

”Det er rigtig, rigtig pænt. Men du trykker lidt for hårdt, når du skriver. Hov, der har du vist lige...” [Hun ser et sted, der er skrevet sjustet.] Anoup afbryder: ”Det er fordi, jeg har ondt i



håndleddet.” Anette spørger i et opmærksomt tonefald, hvad der er sket, og Anoup svarer, at han holdt i en ødelagt kost derhjemme og skar sig på den. Anette responderer i et indfølelse tonefald: ”Av. [Nogle snakker, og hun skifter straks til at lyde meget bestemt:] Hey, gider I godt at tie stille. [Hun fortsætter med at lyde lige imødekommende overfor Anoup] ”Av, det er da ikke så godt. Dvs. at det gør ondt nu – har du lige siddet og skrevet det her nu?” Det bekræfter Anoup, og hun siger: ”Ja. Ej, men så skal du jo ikke skrive. Tag din bog og sid og læs i stedet for så. Ik’.”

Anettes imødekommenhed overfor Anoup hindres ikke af, at hun skal minde nogle om at være stille. Hendes fulde opmærksomhed gives til Anoup, og i overensstemmelse med Noddings' omsorgsetik, kommer hensynet til hans ve og vel før reglen om, at undervisningen lige nu handler om skønskrift. Hermed kan hun fleksibelt respondere på hans behov.

En dag er der læsetid, Althea kalder på Anette og siger: ”Anette, se hvad der står her”, mens hun fniser. Anette læser højt: ”Lorteunge” og griner også. Nadine, der sidder ved siden af Althea siger: ”Anette, må jeg ikke læse et kapitel for dig?” Anette trykker hende kærligt på armen og svarer: ”Nej, ikke lige nu, men på et tidspunkt vil jeg rigtig gerne have, du gør det.”

Afslaget på Nadines forslag ledsages af en både verbal og non-verbal imødekommenhed, hvorved en potentiel fejlafstemning straks reparerer, og interaktionen samlet set bidrager positivt til relationen.

Inden og efter timernes start fortæller flere elever ofte Anette om stort og småt, og når hun efter en weekend spørger, hvordan de har haft det, rækker mange fingeren op og fortæller om fx fødselsdage og fodboldkampe.

Anettes udsagn er indimellem fyldte med ironi, når hun fx siger:

”Gå ud, så I kan få noget ilt til jeres kyllingehjerner”, ”Det er overhovedet ikke meningen, det her skal være sjovt”, eller da Fabian spørger om, hvor mange spørgsmål, de skal lave til teksten, selvom det lige er blevet gennemgået, og Anette responderer i et utålmodigt tonefald: ”Så hør dog efter knægt. Mellem 6-8 spørgsmål.” Han siger med et glimt i øjet: ”Hvad?” Hun peger på ham med to fingre a la 'I'm watching you', og Fabian griner.

Vi ser, at en overvejende positiv lærer-elev-relation øger variationsmuligheden i kommunikationen. Det, der ved første øjekast, ser nedladende, vredt eller bebrejdende ud bliver legitime former i den palet af interaktioner, som den gode relation muliggør. Som vi tidligere har set, udtaler Lara og Althea i et interview, at de ”kender Anette udenad”, og at de ”kan se det hele på Anette”. Den veletablerede relation giver hver part et solidt fundament for at aflæse den andens intention, samtidig med der er en velfunderet erfaring af, at den anden vil en det bedste, hvilket skaber færre misforståelser.

Imidlertid er den tætte kontakt, læreren har til sine elever, ikke tilstrækkelig, hvis der også indimellem finder tydelige fejlafstemninger sted i en grad, der leder til, at nogle af børnene generelt er bange for Anette. Jeg vil forfølge dette i det empiriske nedslag *Smartboardet* i det næste tema.

### ***Fagligt engagement og kedsomhed***

Det andet tema, jeg vil fokusere på i analysen af Anettes undervisning har fået den reciprokke

overskrift *Fagligt engagement og kedsomhed*. Indledningsvist vil jeg lave en generel karakteristik af undervisningen knyttet til temaet. I forlængelse af den beskrivelse følger to empiriske nedslag. Det første nedslag, *Repetition*, viser en situation med en høj opmærksomhed hos eleverne omkring undervisningen. Her søger jeg at nå frem til, hvordan Anette relaterer til hver enkelt elev og klassen som helhed og orkestrerer elevernes bidrag, når hun bedriver tavleundervisning, hvor der ses et markant elev-engagement. Dernæst følger en analyse af det empiriske nedslag, *Smartboardet*, som bærer præg af disengagement og kedsomhed hos eleverne, fejlafstemninger og markante vredesudbrud hos Anette. Analysen har tilsammen til hensigt at undersøge, dels hvad der i interaktionerne mellem lærer og elever understøtter engagementet i et fælles tredje af faglig karakter, men også hvad der præcist sker, når interaktionerne indimellem bryder sammen.

Anettes undervisning er generelt præget af dynamik og et højt tempo. Dette skyldes ikke arbejdsmetoderne, der er lidet varierende og oftest traditionelle i form af klasseundervisning med gennemgang af nyt stof eller lektier, indimellem individuel opgaveløsning og sjældent parvist arbejde eller i grupper. Dynamikken og tempoet skyldes Anettes måde at undervise på, der bærer præg af livlig gestik, muntre udbrud, smil og stor variation i tonefald- og højde, dvs. kommunikativ musikalitet, som virker meget engagerende på eleverne, og bidrager til at gøre undervisningen levende. Eleverne siger bl.a. herom i interviews:

”Hun underviser os på en glad måde. De andre lærere, når man laver lektier [dvs. opgaver] og sådan noget, de er bare sådan der [viser et surt ansigt] – ligeglade, de tænker, 'Hvornår er det færdigt'”; ”Det er sjovt, når hun underviser – fx hvis alle svarer forkert undtagen en, så laver hun den der 'Nej, nej, nej', og så til sidst svarer en rigtigt og så [siger hun] 'JAHH' eller 'Sådán Johán!'.”

Anette griber ofte muligheden for opståen af dynamiske øjeblikke og griner med eleverne. Eksempelvis da de laver sætningsanalyse, og Burhan – i stedet for at sige, at løver og tigre er grundled i en sætning – svarer, at de er rovdyr, eller når hun og Iman går ned mod katederet langs hver sin væg, får øjenkontakt, og Anette så bevæger sig, som om de laver fangeleg – ordløst og berigende.

Eleverne stiller ofte med iver alle mulige spørgsmål til det emne, der arbejdes med, og ofte får de lov til at tage ordet, selvom de ikke har rakt fingeren op, og det er kun, hvis for mange taler i munden på hinanden, at Anette griber ind og fx siger: ”Jeg kan ikke høre noget som helst”, ”Der glemmes hænder, der glemmes hænder”, eller ”Hvor er det skrækeligt mange, der taler i munden på hinanden.” Dette skaber hver gang mere ro.

I interviewet sammen med Bente, talte de to lærere om dette, at elever taler uden at have rakt fingeren op, og Anette siger:

”Der er situationer hvor det er fuldstændig ligegyldigt, og så er der andre situationer, hvor de skal, for der er det rigtig vigtigt, at de lytter. [...] Her [i 5.B] kan de jo det der med at række hånden op, og lige præcis den der klasse var faktisk rigtig god til det. Så derfor får de jo også frirum.”

Et utrolig stort fagligt engagement var slående i 5.B. Der blev hos størstedelen af eleverne, når de blev undervist i plenum, indimellem udtrykt en stor videbegærlighed og iver efter at bidrage med fagligt

relevante kommentarer og svar.

En dag læser de i engelsktimen en tekst om et skib, der synker. Det giver anledning til mere end 10 minutters dialog på baggrund af elevernes nysgerrige spørgsmål om alt fra, hvordan et skib synker, forurening, betydningen af S.O.S. m.m., og da der kommer endnu et spørgsmål, siger Anette på en venlig og samtidig bestemt måde:

”Ved I hvad, søde børn, det synes jeg, I skal spørge Ole om [klassens natur- og tekniklærer.] For ellers kommer jeg ud på dybt vand. Hvad vil det sige, at jeg kommer ud på dybt vand?” Furkan foreslår: ”Du kan ikke svare”, og Anette bekræfter: ”Jeg kan ikke svare, og så kommer jeg til at ævle-bævle, så spørg Ole. Han har meget mere forstand på den slags ting, end jeg har. Nu vil jeg have noget engelsk, noget læsning, noget Ibrahim [den elev hun tidligere havde lovet måtte få lov til at læse højt].” Mange elever griner af den humoristiske afslutning, og man imponeres af en lærer, der samtidig med hun sætter en tydelig grænse, kan være både selvironisk og træne elevernes danskundskaber undervejs.

Imidlertid udtrykker mange elever i mange lektioner også et udpræget disengagement, hvilket det empiriske nedslag *Smartboardet* vil illustrere. Det sker først og fremmest, når undervisningen har befundet sig indenfor et arbejdsformat i længere tid, som fordrer ro og generel passivitet på samme tid. Fx når eleverne en af gangen skal læse en tekst højt, skal skiftes til at skrive på smartboardet, eller skal arbejde længe med individuelle opgaver. Disengagementet er imidlertid ofte lydløst, hvilket rent faktisk bevirkede, at jeg stort set ikke opdagede det, mens jeg var til stede i undervisningen, men først da jeg genså undervisningen på videooptagelserne. Det lydløse disengagement har to modsatrettede udtryk – fysisk uro eller total passivitet. Den fysiske uro viser sig fx ved børn, der gentagne gange strækker sig, bider negle, vrider sig uroligt på stolen, kører hovedet meget hurtigt rundt, forsøger at få øjenkontakt med hinanden eller hvisker til hinanden. Passiviteten ses som gaben, stirren tomt ud i luften eller læggen sig ind over bordet med hovedet på armene. Da jeg mødtes med Anette til det sidste interview, hvor også Bente var til stede, viste jeg videooptagelsen af en situation med mange elevers lydløse tegn på kedsomhed og uopmærksomhed, mens de på skift læser højt fra engelskbogen. Anette sagde bl.a. om videoklipet:

”Ja, det er også den kedeligste historie i hele verden. Det er meget sjældent, at vi gør det på den måde dér. Altså det er meget sjældent fordi, at enten par-læser de, eller også 4 og 4. Og sætter overskrifter på og sådan forskellige ting. Når man gør det på den måde dér, også hvis det er dansk – de andre de keder sig helt vildt. Det er kun den, der er på, der synes at det er interessant. Så det er sjældent, at jeg gør det på den måde. Det er dødsdømt. Nu kan jeg ikke huske den dér situation, men jeg vil tro, at jeg har valgt den, fordi at tiden er skredet, hvis det er, at jeg har skullet svare på mange spørgsmål og så videre. Jeg vil tro, at jeg så har valgt den hurtige løsning og sagt, at nu læser vi, fordi så næste gang, så kommer man videre.”

På trods af, at Anette forstår børnenes reaktioner, da hun selv finder både tekst og didaktisk metode kedelig, gennemførtes dette undervisningsformat. Fordi tiden er skredet og for at muliggøre, at de i næste lektion kan komme videre. Dvs. at hvis læreren føler sig tidspresset, kan hun lade presset diktere didaktiske og interaktionelle valg, der hæmmer elevers selvbestemmelse- og

kompetencebehov, idet aktiviteten fremstår meningsløs og som tidsspilde, og kun muliggør, at ganske få elever får lejlighed til (måske) at fremstå som kompetent. Vigtigheden af, at lærerens didaktiske valg tilpasses elevernes behov, beskrev Dewey allerede for næsten 100 år siden:

”Lærerens opgave er at forstå elevens interaktion med stoffet [...] Læreren bør ikke være beskæftiget med lærestoffet i sig selv, men i dets samspil med elevens nuværende behov og evner.” (Dewey 2005 [1916]:199).

I ingen af situationerne med elevernes lydløse disengagement appellerer de til Anette om et skift i arbejdsformat, og hvad enten Anette ikke bemærker disengagementet eller bevidst overser det, kommenterer hun det i hvert fald ikke eller skifter arbejdsformat. Som tidligere beskrevet fortæller nogle elever, at de er bange for Anette, og bl.a. Malek sagde, at det skyldtes, at hun kan finde på at råbe og sende nogen udenfor døren. Hver gang Anette råber, fremkalder det et gib i flere af eleverne. Disse udbrud opstår, når elevernes disengagement bliver hørbart gennem snak, høj hvisken og latter, men disse udtryk optræder sjældent, og det er ligeledes sjældent, at Anette råbende skælder ud.

### Nedslag 1. Repetition

5.B har efter frokost haft historie, og inden de skal have dansk, siger Anette, de skal løbe 5 runder ude i gården – ”Så I kan få noget ilt til jeres kyllingehjerner.” Da eleverne er inde igen og har sat sig, siger hun: ”Godt, vi starter med lidt repetition. Hvad er det, det betyder – hvad gør man, når man repeterer?” Malek og Ibrahim kommer ind i det samme, og Anette siger glad: ”Jeg synes nok, der var så tomt. Så var det fordi, I to manglede. [Ibrahim ser meget mut ud, og Anette siger i et omsorgsfuldt tonefald] Nåhh, hvad er der?” Ibrahim svarer, at han har ondt i benet, og Anette siger medfølende: ”Nåhh, men det skulle du da have sagt Ibrahim. Bliver det ved med at gøre ondt?”, hvilket han bekræfter.

Vi ser her et eksempel på den glæde, Anette flere gange i interviewene udtrykker, at hun har ved at være sammen med børnene samt hendes opmærksomhed på deres trivsel. Børnene sættes over et fagligt fokus, idet Anette venter med at få elevernes svar på sit spørgsmål, når to elever skal bydes velkommen i klasserummet. Dette ville ud fra Noddings karakteriseres som et udtryk for omsorg (1984:20), da barnets eksistens stilles højere end faget.

Anette fortsætter, hvor hun slap: ”Lige nu har jeg stillet jer et spørgsmål, som jeg gerne vil have et svar på. Hvad gør man, når man repeterer?” Furkan siger ”Giver feedback”, og Rafael rækker fingeren op, og siger samtidig ”Genfortæller det.” Anette: ”Ja det kan du godt sige. [Hun bevæger hånden fremad i cirkelbevægelser som en invitation til, at han skal fortsætte.] Hvad mener du med, at man genfortæller det?” Rafael fortsætter: ”Det man har lært, det genfortæller man.” Anette: ”Lige præcis.”

Fabian kommer gående op mod Anette og viser hende et papir og spørger, hvad han skal gøre med det. Hun siger kort ”Smid det ud.” Malek siger højt: ”Hvad var det, du sagde?” Anette svarer venligt: ”At man ligesom – det man har lært, det genfortæller man – fx vil jeg nu lige lave en lille lyn-eksamen [Furkan ser op og siger overrasket ”Eksamen?”] for det er rigtig lang tid siden, vi har snakket om alt muligt grammatik.” Rafael siger: ”Hvad er grammatik?” Anette svarer: ”Ja, hvad er grammatik?” Rafael fortsætter: ”Er det ikke navneord og alt muligt?” Anette responderer: ”Fx ja.

Hvad er et navneord?" Tre elever rækker fingeren op, og Akram får ordet og svarer. Anette bekræfter hans svar og får ham til at uddybe det lidt. Hun spørger om eksempler på navneord, og flere elever byder ind.

De grundmusikalske træk, Anette udtrykker i sin gestik, fremmer Rafaels mulighed for at udvise kompetence, da den bevægelse, hun lader følge sine ord, bekræfter ham i, at han er på sporet af en korrekt forståelse af begrebet 'repetition'.

Vi ser, at nogle elever er så trygge ved Anette, at de fx finder på at afbryde for at spørge om noget umiddelbart irrelevant, som Fabian gør, eller for at få noget gentaget, som Malek gør. Anettes svar til dem kommer ikke til at fjerne fokus fra undervisningens indhold, da det gøres meget kort, hvilket også lykkes, da hun ikke vælger at respondere på Furkans udbrud om eksamen. Undervisningens struktur fremstår hermed klart. Anette giver blot en kort indledning til det, der skal fokuseres på, for herefter hurtigt at aktivere eleverne. Alle har formentlig ikke forstået, hvad repetition eller grammatik vil sige, men i stedet for at dvæle mere ved meta-termer, konkretiseres det hurtigt, ved at Anette aktiverer eleverne omkring emnerne.

Der repeteres nu danskfaglige termer, ved at Anette enten nævner forskellige ord, som eleverne skal bøje, eller hun spørger til andre ordklassers betydning. Hver gang hun spørger, rækker ca. halvdelen af eleverne, ofte forskellige og både drenge og piger, fingrene op for at svare, og en får ordet. Trefjerdedele af klassen bidrager, og resten følger opmærksomt med. Svarer en elev forkert, siger Anette "Nej" og smiler til eleven. Hver gang der er svaret forkert, bliver ordet givet frit. Anette ekspliciterer ikke dette verbalt, men gennem sin gestik, idet hendes hånd bevæger sig i cirkelbevægelser fremad ud mod klassen, som en invitation til, at alle kan byde ind. Det bliver som en fælles jagt efter det rigtige svar. Når svaret lander, kommer Anette hver gang med et begejstret udbrud. Inden Anette vælger et nyt danskfagligt begreb, er der hver gang et øjeblik pause. Hun siger i et lyst toneleje "Nåå", og eleverne sidder forventningsfulde.

Da de når til tillægsord, siger Anette: "Hvis jeg nu siger 'smuk', så siger I?" Hun rækker hånden frem mod eleverne, og de svarer i kor "smukkere, smukkest", mens Anettes hånd bevæger sig længere frem i takt med deres svar, og hun siger: "Smukkere, smukkest. Ja, det var fuldstændig rigtigt. Og det beskriver navneord. Godt." Da de når til egenavne, remser eleverne mange eksempler op, og Anette gentager hver gang det nævnte. Da en nævner navnet på et fodboldhold, begynder tre af drengene at kommunikere herom, og Anette rækker en hånd henimod dem, siger "Shh" en enkelt gang, hvorefter hun straks spørger ud i klassen, hvad der er kendetegnende for egenavne, mens hun bevæger hånden langsomt tilbage til sin krop.

Anette ledsager sine ord af bevægelser, der signalerer til eleverne, hvordan de forventes at bidrage til denne opgave. Flytter elevernes opmærksomhed sig væk fra det faglige indhold, kan hendes gestik bidrage til at lede deres opmærksomhed tilbage til det faglige indhold, de skal være samlet om. Den fælles fordybelse brydes ikke, idet hun ikke verbalt fjerner fokus herfra.

Anette beder dem nævne, hvad "genrer" er. Anela får ordet, siger sit svar meget lavt og tøver, da Anette ikke ser ud til at respondere, og Anette tager hånden op til øret og siger: "Det var bare fordi, jeg ikke kunne høre, hvad du sagde." Anela siger højere: "Det er som eventyr fx" Anette

bryder ud i et begejstret ”Jahh” i et højt toneleje og slår begge arme ud til siderne. ”Ja, det er en bestemt måde at skrive på – og vi har eventyr.” Hun rækker tommelfingeren op for signalere, at nu begynder en opremsning, og eleverne reagerer straks på signalet, og mange bidrager til opremsningen, og der bliver spontant, og uden at nogen rækker fingeren op, nævnt: ”Fortælling, skuespil, digte, krimi, skuespil, biografi, selvbiografi, drama og fantasy.” Nogle af eleverne griner til hinanden, når de nævner de samme genrer på samme tid. Anette gentager fortsat hvert af elevernes bud og smiler begejstret imens.

Efter 14 minutters repetition siger Anette: ”Kan I komme i tanke om mere, I har lært i løbet af det her år, for jeg er helt blank nu?” Rafael nævner, at de også har arbejdet med bøger, og de taler herefter i 5 minutter om begreber som titel og forlag. Furkan spørger undervejs hvilke forlag, der fandtes på H.C. Andersens tid, og Rafael foreslår *Høst* og *Borgen*. Anette er imponeret over, at Rafael kender de forlag, og hun lover Furkan at undersøge svaret på hans spørgsmål, og skriver det ned for at huske det. Hun afslutter repetitionen med ordene: ”Ved I hvad, jeg synes, det var super-godt husket alle de ting, fordi det er lang tid siden, vi har snakket om det.”

Repetitionen af eksempler på genrer fremstår som en skøn symfoni, hvor alle spiller en tone. Som hos Bente ser vi en suveræn orkestrering af elevernes mange bidrag, og undervisningen fremstår i høj grad organisk: Etableringen af en fælles puls gør, at progressionen og turgivningen sker ubesværet og med stor dynamik, fordi meget kan finde sted i og med, alle er engagerede i det, der foregår. Der er markante grundmusikalske træk i Anettes interaktionelle adfærd, som fremmer kommunikationen med eleverne, og hun afstemmer sig med børnene gennem sine mange smil og bekræftende udbrud. Hendes udsagn er korte, og faktisk er det eleverne, der primært har ordet.

Samtidig med at Anette leder klassen hen mod fælles erkendelser i disse 14 minutter, skaber hun også rum for elevernes initiativer, idet hun åbent spørger, hvad de mere har lært. Og hun fremstår troværdig, når hun lover Furkan at undersøge det, hun ikke umiddelbart kan svare på. Det skete i øvrigt flere gange – at hun noterede noget, hun lovede at undersøge for børnene, og i en senere lektion vendte tilbage og fortalte klassen om det svar, hun havde fundet.

### *Nedslag 2: Smartboardet*

Klassen skal i en dobbeltlektion efter 10-frikvarteret arbejde med tegnsætning i dansk vha. smartboardet, der hænger på væggen til venstre for den væg, hvor tavlen hænger, set fra elevernes pladser. Mens eleverne henter deres bøger, sætter Anette smartboardet til, og da det ser ud til at virke, siger hun glad, mens hun bevæger armene på en dansende måde ”Go Anette, go Anette.” Sara og Lara kan ikke finde deres bøger, men de siger ikke noget herom. Mens Anette står bøjet over computeren, går Rafael hen til hende for at give hende nogle tips til, hvordan man kan lave noget sjovt noget med opsætningen, men Anette siger med ironi i stemmen: ”Det er overhovedet ikke meningen, det her skal være sjovt. Slet ikke.” Rafael smiler. Smartboardet driller nu, og Fabian går hen og hjælper hende. Hun beder dem slå op side 42, og siger så ”fourtytwo”, og en elev kommenterer: ”Vi har ikke engelsk i dag”, og Anette svarer ”Nåh nej.” Stemningen er afslappet og hyggelig.

Anette bøvlrer fortsat med at få den side, de skal arbejde med til at fremstå passende på

smartboardet, og mange elever kommer med hjælpende kommentarer eller roser gavmildt med et "Godt Anette", når det ser ud til at lykkes. En foreslår, at Anette henter assistance hos læreren i parallelklassen, det gør hun, og mens hun er væk, lyder en stille snakken blandt eleverne. Kollegaen får hjulpet, og da hun går ud igen, siger Anette: "Hvad er moralen? Samarbejde er godt. Der er nogen, der kan noget, og så er der nogen, der er dygtige til noget andet. Jeg er i hvert fald ikke dygtig til det her, men det kan jeg blive. Hvis jeg laver mine lektier." Mange elever smiler. Efter knap 7 minutter kan de komme i gang.

Timens begyndelse er for så vidt ikke optimal, da teknikken driller, men udfaldet er en bekræftelse af den gode relation mellem Anette og klassen som helhed, da eleverne både bakker Anette op og forsøger at hjælpe hende, så den tekniske udfordring bliver et fælles anliggende, de sammen tager hånd om, imens de afstemmer sig med hinanden. Situationen bliver heller ikke anledning til, at Anette virker stresset eller irriteret, tværtimod bruger hun den som en anledning til at komme med en livsfilosofisk og selvironisk betragtning.

Anette gennemgår nu i nogle minutter principperne for sætningsanalyse, og Furkan spørger bl.a.: "Anette, grundledet og udsagnsleddet - hvad er det, det gør ved en sætning?" og Anette svarer: "Det gør ikke noget som sådan, men det næste I skal, efter det her - der skal I lære at sætte kommaer, og der er et udsagnsled og grundled en hjælp." Hun ser pludselig, at Sara ikke har nogen bog liggende foran sig og spørger hvorfor. Da Sara siger, den er væk, fortæller Lara, at hendes også har været væk, lige siden de nissede hinanden i klassen. Anette siger, at de på mandag afsætter tid i timen til, at alle kan få ryddet op i deres rum, da mange bøger vist er rykket rundt, mens de var nisser, og at hun om lidt vil gå over og lave nogle kopisider til pigerne.

Eleverne arbejder individuelt de næste 25 minutter med at lave sætningsanalyser i deres bog, som de herefter skal gennemgå sammen på smartboardet, og stemningen er koncentreret, idet alle er meget optaget af at løse deres opgaver, på nær Lara og Sara. For alt imens Anette hjælper elever, der til stadighed rækker fingeren op, kommer hun fra sit løfte om at lave kopier til pigerne. Efter 20 minutter opdager hun pludselig, at hun har glemt pigerne, der enten har siddet og set ud i luften, tegnet lidt eller læst i en frilæsningsbog, men ikke sagt noget. Anette siger i et beklagende tonefald: "Det er min fejl. Jeg har fuldstændig glemt jer piger, at jeg skulle kopiere til jer. Nu kan det næsten ikke betale sig. Men I får flere øvelser i den anden bog. Ja, væk var den - det er jeg ked af", mens hun holder hånden på ryggen af en af dem.

Det var typisk, at nogle elever stillede undrende metaspørgsmål, som Furkan gør. Det er imidlertid også typisk, at nogle elever har problemer af forskellig art, som de ikke gør Anette opmærksom på, hvad end grunden er. Dette fremgik bl.a. som tidligere beskrevet af Aneta og Saras udtalelser om, at de ikke tør sige til Anette, hvis der er noget, de ikke forstår. Her ser vi, at Lara og Sara hverken fortæller, at de mangler deres bog og ej heller gør opmærksom på, at de skulle have nogle kopisider. At børnene undlader at bede deres lærer om hjælp hæmmer naturligvis deres faglige udbytte.

Lidt over en halv time inde i timen, er Ibrahim den første, der skal op til smartboardet, og Anette siger: "Jeg vil gerne, du går herop, læser sætningen og sætter bolle under udsagnsleddet." Herefter diskuteres sætningsanalysen med eleven. Næsten alle i klassen rækker nu fingeren op for at få lov



til at komme op, og to af drengene rejser sig endda op og vifter med armene. Anette kommenterer ikke dette, men vælger på skift en elev, og alle har deres opmærksomhed rettet mod aktiviteten ved smartboardet. Hver gang Anette nævner navnet på den elev, der nu får en tur, er det med en glad stemme, og hun kommer med bekræftende og opmuntrende kommentarer, når de står ved smartboardet som "Netop", "Sådan ja", "Yes" og "Jahh".

Da den femte elev er oppe, er der gået 40 minutter, siden timen startede, en småsnakken har bredt sig for første gang, og Anette siger straks "Ti stille." Opmærksomheden er ved de næste fem elever igen både koncentreret og hyggelig, indimellem morer de sig over sætningerne, og alle lader til at synes godt om arbejdsformen. Man fornemmer en nyhedsværdi ved formatet, og der er et stærkt fælles fokus i klassen, mens de første 10 elever er oppe ved smartboardet.

Vi ser her et format, der kalder på ro. Kun en elev af gangen er decideret aktiv, men elevens aktivitet fordrer, at de andre forholder sig helt roligt imens, da hverken Anette eller klassen ellers kan høre elevens svar. Da der er 16 elever til stede, betyder formatet, at der er en sekstendels aktivitet og femten sekstendele stille lytten.

Da den ellefte elev er oppe tre minutter efter Anettes påmindelse om, at der skal være ro, siger Rafael noget til Furkan, og han svarer kort. Anette siger i et hårdt og kontant tonefald til Furkan: "Stop det. Lige nu. Du lever livet rigtigt farligt lige nu." Furkan forsvarer sig, "Han taler hele tiden med mig.", men Anette ignorerer det og vender sig mod eleven ved smartboardet, som får hendes fulde opmærksomhed og bliver rost. Da den trettende elev er oppe halvandet minut efter, er der småsnakken mellem fem elever. Anette stiller sig hen foran tavlen og rækker begge fingre frem som en dirigent og siger: "Hallo. Der er *alt* for meget uro. Det er deroppe det foregår [peger med begge hænder mod smartboardet.] Jeg ved godt, vi gør det på en anden måde i dag, end vi plejer - prøv lige at koncentrere jer." Der bliver helt stille, og er det også ved den næste elev, men flere elever gaber nu og ser ukoncentrerede ud.

Anette spørger, om alle har været oppe ved smartboardet, og eleverne nævner navne på dem, der mangler, og der breder sig en snak om, hvem det egentligt er, og snakken fortsætter, mens Sofia går op til smartboardet, halvandet minut efter Anettes påmindelse om ro. Anette tysser på de andre, men snakken fortsætter, mens Sofia læser sætningen højt. Anette står helt stille og ser ud på klassen i 10 sekunder, og går herefter igen op foran tavlen og står her med hænderne samlet i 15 sekunder, mens der bliver helt stille. Så siger hun: "Sådan her skal der være. (Mens hun bevæger hænderne ud til siden og bremser dem som for at indramme sin pointe). Og det er déroppe, det foregår [peger med den ene hånd op mod smartboardet]." Hun går tilbage til smartboardet og siger til Sofia: "Jeg tror kun, det var mig, der kunne høre, hvad du sagde." Sofia læser sætningen igen, og Anette lyder glad igen, da hun kommenterer svaret med et "Jahh."

Der går mindre end to minutter mellem hver irettesættelse og påmindelserne om ro. Selvom Anette er meget tydelig både verbalt og non-verbalt ift., hvor elevernes opmærksomhed skal være rettet hen, er det for flere elever ikke længere muligt at fastholde koncentrationen.

Anette siger, at de er nået til den sidste sætning, og smiler glad til Nadine, der kommer op til smartboardet og læser sætningen højt. Akram har flere gange hvisket til Yusuf, der nu kort har svaret ham. Anette brøler nu, knap et minut siden sidste irettesættelse: "YUSUF, STOP DET

SÅ. [Mere stille, men i et hårdt tonefald.] Det skaber helt vildt uro, og det er ikke særligt sødt overfor den, der står deroppe. Stop det.” Anette vender opmærksomheden tilbage til Nadine, siger ”Jaa” i et opfordrende tonefald, men Nadine laver fejl, er usikker på, hvordan sætningen skal analyseres, og idet Anette korrekser Nadine og minder hende om, hvordan sætningsanalysen skal laves, lyder hun for første gang irriteret på den elev, der er oppe ved smartboardet.

Udbruddet rettet mod Yusuf synes, som ift. Furkan, urimeligt, da det igen er en anden elev, der taler klart mere, men det er Yusuf, der bliver råbt af. Nogle dage efter blev Yusuf interviewet sammen med Fabian, og til mit første spørgsmål 'Hvad er det, der gør, at lærere er gode', svarede Yusuf: ”Hun råber ikke særligt meget”. Jeg spørger, hvorfor det er godt, og han svarer, at man ellers bliver bange i sig selv.

Vi ser, at Anettes negative arousal også har den konsekvens, at Anette lyder irriteret på Nadine, som er ordblind og meget usikker ift. det danskfaglige. Anettes emotionelle tilstand vanskeliggør en mentaliserende indstilling, hvor hun har Nadines sårbarhed på sinde. Dvs. at vredesudbruddet på en elev kan have et negativt efterslæb, der får en faglig negativ effekt på andre elever.

Anettes skældud af Yusuf fik fem drenge til at fnise. Efter 25 sekunders fnisen retter tre af drengene atter opmærksomheden op mod smartboardet, men Ibrahim og Anoup forsøger at gemme deres mund bag trøjen, for de kan næsten ikke holde en latter tilbage. Anette ser på dem uden at sige noget og hjælper Nadine videre, med mindre irritation i stemmen, hvorefter hun forklarer klassen noget om tegnsætning, og drengenes halvkvalte latter stopper efter et minut og 10 sekunder.

Igen taler en anden elev til Yusuf, der kort svarer, og Anette siger kontant og uden mimik til Yusuf, to minutter siden sidste vredesudbrud: ”Gider du godt sætte dig ned ved det runde bord”, hvorefter hun fortsætter undervisningen. Hendes ordre udløser atter den kvalte latter hos Anoup og Ibrahim, og efter 20 sekunder, afbryder Anette sig selv, og ser på drengene uden at sige noget i 10 sekunder. Der er blevet helt stille, og Anette siger så til Ibrahim, der sidder skævt på sin stol, med fødderne oppe på en anden stol: ”Må jeg spørge, hvad du overhovedet laver?” Han svarer med et enkelt ord, jeg ikke kan høre, og Anette siger så: ”Gider du godt lade være med det? Og du skal slet ikke sidde med fødderne oppe på den stol dér. Lige nu har vi tre herinde, som forstyrrer *resten* af klassen. Hold op med det. Anoup, du har været tilbage i to timer, efter du er kommet tilbage fra kantinen. Og Yusuf og Ibrahim - I ødelægger det for alle de andre.”

Mere end 50 minutter af timen er gået, og de skal nu gennemgå de næste opgaver. Akram får turen, og imens ser Ibrahim og Anoup flere gange på hinanden og smiler. Anoup sidder med armene over hovedet, og halvandet minut siden Anettes sidste irettesættelse, klapper han en enkelt gang og vifter med armene, og det får Anette til at knipse, pege hen mod døren og sige i et træt tonefald ”Gå lige ud og tag 5 min. herude og så prøv at klare hjernen, og find ud af, om du vil være hér eller dér. Så kan du banke på, når du har fundet ud af det.” Ibrahim kommer op til smartboardet som den næste, og Anette behandler ham, som om intet var hændt, og lyder lige begejstret, når han svarer rigtigt.

Der er helt stille i klassen de næste 2,5 minut, indtil Anoup åbner døren og spørger ”Må jeg gerne

komme ind.” Anette spørger: ”Jamen har du tænkt dig om?” Anoup svarer ”Ja”, og Anette spørger på samme tid venligt og bestemt: ”Og du kan godt klare den sidste halve time uden at forstyrre? [Anoup nikker] Så kom du bare ind.” Der er helt stille, imens eleverne fortsat på skift kommer op til smartboardet. Da Yusuf er oppe, forholder Anette sig til ham på samme venlige facon som de andre. De bruger 9 minutter endnu til at gennemgå opgaverne, og der er helt stille i den tid. Hver gang man kan byde ind for at komme op til smartboardet, er der stadig mange, der rækker fingeren op, men så snart en anden står deroppe, sidder de andre og hænger, gaber, gnider deres øjne, og Anoup sidder sågar noget af tiden med hagen i hånden og lukkede øjne.

Der bliver kortere og kortere mellem forstyrrelserne fra nogle drenge i klassen og dermed også kortere imellem Anettes irettesættelser. Vi ser en kongruens mellem Anettes udtalelser i interviews om, at når hun har været vred på en elev, vælger hun hurtigt at slippe denne vrede, og så hendes handlemåder, for hun behandler hver af de tre drenge på sin normalt respektfulde måde, så snart hun indgår i en ny interaktion med dem.

Den konsekvens, at Anoup bliver sendt udenfor døren, lader til at have en så stærk effekt, at eleverne efter mere end 60 minutters stillesidning undertrykker de kræfter, der i 20 minutter har fået dem til at vende opmærksomheden væk fra undervisningsindholdet og mod hinanden. Men roen er, som Anette sagde i et interview, ikke nogen garanti for en succesfuld undervisning, og elevernes kropssprog tyder her på, at de keder sig meget, og at det for mange er næsten umuligt at koncentrere sig mere om grundled og udsagnsled.

De skal nu hente en anden bog i deres skuffe, og imens går Iman [der sidder ved siden af Yusuf] op til Anette og siger: ”Anette, når du sådan bliver lidt skrap ik’, altså ikke skrap, men sur på nogen, når de snakker ik’, så når du kigger på ham, så er det som om, du kigger på mig, så jeg siger ’Oh my god’ [tager hænderne op til hjertet] er det mig, åhh”. Anette responderer: ”Ja, det kan være, det er fordi mine briller giver noget genspejl eller noget, så man ikke rigtig kan se – men det er jo en meget god ting for læreren.”

Iman fortæller ærligt om den emotionelle effekt af Anettes skældud, når hun tror, det er hende, det går udover. Anette forholder sig ikke indre mentaliserende til Imans ytring, idet hun ikke udtrykker et forsøg på at forstå Imans emotionelle oplevelse. Hun forholder sig til det konkret fysiske angående brillerne og slår oplevelsen hen i en joke, der handler om hendes eget perspektiv, nemlig at det er godt, eleverne ikke ved, hvem læreren ser på, så de netop frygter for at blive skældt ud.

Efter 2,5 minut sidder alle igen på deres pladser, og Anette skriver sætningen ”Håndbold drengene er heldige fordi de endelig er kommet i semifinalen” på smartboardet. Sammen analyserer de sætningen og taler de næste 6 minutter om, hvor der skal sættes et komma og hvorfor. Alle børnene ser ud til at være optagede af stoffet. Herefter skal de arbejde med kommaopgaver i deres bog. Det gør de det næste kvarter, indtil timen er slut.

De få minutters bevægelse væk fra stolen og skiftet i arbejdsformat muliggør fornyet fordybelse. Her er også valgt et format, hvor alle kan byde ind.

Hele situationen har vist, at det var u hensigtsmæssigt mere end en halv time inde i timen at vælge et

format, der kalder på fuldstændig ro iblandt eleverne og fastholde dette format i en længere periode. Roen er umulig at opretholde, også for en lærer som Anette, der er meget tydelig verbalt og non-verbalt, og som eleverne har meget stor respekt for, nogle er endda bange for hende. Efter 40 minutters stillesiddende koncentration, bliver det vanskeligt for flere elever at forblive stille, men læreren kræver endnu ca. 30 minutter med den enkelte afbrydelse, at eleverne må gå hen til deres skuffer 10 minutter før, lektionen slutter. Undervisningen fremstår i den sidste halve time uorganisk med et disengagement ledsaget af gentagne irettesættelser og skældud uden mulighed for, at en fælles puls leder til den indre, kropslige fornemmelse af fordybelsen i et fælles tredje. Enhver kropslighed skal derimod undertrykkes her, hvilket leder til fordækte halvvalte udtryk hos de elever, der ikke formår at udvise den krævede passende elevhed.

Børnene keder sig tydeligvis. Christoffersen konkluderede i sin ph.d. *Meningsfuldt skoleliv?*, hvor hun fulgte en klasse i 7., 8. og 9. skoleår, at mening bl.a. bliver skabt i en forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid, hvor meningen af eleverne skal kunne ses fra alle steder (2014:76,226). Er dette ikke muligt, opstår kedsomhed, og eleverne vender sig væk fra undervisningsindholdet og hen mod noget andet, fx søvnen, klassekammeraterne eller ballade (2014:221). I 5.B er undervisningen i denne dobbeltlektion forbundet med fortiden, da der bygges videre på grammatiske begreber, eleverne allerede har lært, og med fremtiden, da de bl.a. har fået at vide, at udsagnsled og grundled vil være en hjælp, når de senere skal sætte kommaer. Men en undervisning som her med så lidt variation og så stor passivitet fremstår ustemt med 11-årige børns generelle måde at være til stede i verden i en grad, så den mangler mening nu og her. Derfor må børnene af kedsomhed vende sig væk fra den.

Den uro, der ledsager kedsomheden følges af skældud, der rettes mod elever, der intet har gjort, og skældud der bliver anledning til mere ukoncentration, fordi et vredesudbrud som Anettes brølen til Yusuf meget vanskeligt kan gå ubemærket hen, og måden fem drenge lader til at kunne forholde sig til det på, er at grine. Måske pga. fryden over variation. Derudover så vi, hvordan Anettes negative arousal påvirkede interaktionen med Nadine, så den blev præget af irritation.

I situationer med både lydløs ukoncentration og hørbare forstyrrelser, der leder til Anettes skældud, kan det konkluderes, at der er et fravær af lærerens sensitive registrering af elevernes signaler, dvs. at Anette ikke på de tidspunkter forholder sig mentaliserende, hvor hun har elevernes sind på sinde og registrerer sin påvirkning på eleverne, og dermed kunne tilpasse didaktiske valg til elevernes psykologiske og fysiologiske behov. Dårlig mentalisering leder netop til en mangel på fleksibilitet (Fogtmann, 2014:11 f), som udtrykkes gennem et arbejdsformat, der fastholdes for længe. Anette beskrev i et interview en udfordring, hun synes, hun har som lærer – at hun ikke er mere fleksibel. Hun kunne ønske sig en større fleksibilitet, sådan at hun ”kunne løsne grebet lidt engang imellem” og frigøre sig fra sin ambition om, hvad børnene skal nå at lære.

Imidlertid har Anette en så høj grad af emotionel kontrol, at hun formår efter en irriterende irettesættelse eller et vredesudbrud hurtigt at slippe den negative følelse, hvilket hun også i et interview udtrykte, at hun bevidst bestræbte sig på at gøre. Men selvom hun træder ud af den negative arousal, så fastholdes et arbejdsformat, eleverne ikke kan holde til.

Hermed ser vi, at lærerens didaktiske valg, der ikke er afstemt med elevernes behov og løbende tilpasses deres signaler, kan lede direkte til irettesættelser og skældud. Det fremgår, at lærerens didaktiske valg i høj grad kan påvirke interaktionen med eleverne og dermed også relationen til hele klassen, der i dette tilfælde bl.a. rummer et element af frygt. Hvor Siv udviste et meget lavt switch point, hvormed hendes irettesættelser og skældud syntes vilkårlige, så bringes Anette sjældent i en negativ arousal. Når det sker, er det i situationer med en højlydt uro hos mange elever, der har ledsaget et ustemt didaktisk valg, idet et arbejdsformat fastholdes for længe af gangen. Anette vredesudbrud påvirker relationsmønstrer, da det leder til, at nogle børn er bange for hende, og fx ikke altid tør bede om hjælp.

I en anden dobbeltlektion en fredag eftermiddag, skulle eleverne fastholde koncentrationen om en individuel opgave i en time og et kvarter. Forinden havde de i 5 lektioner kun arbejdet stillesiddende på deres stol. Mod slutningen af dobbeltlektionen hang mange af dem indover bordene, rystede indimellem hånden de skrev med og kæmpede i det hele taget med at samle sig om at skrive mere. Jeg spurgte nogle elever, om deres oplevelse af at have stillesiddende undervisning flere lektioner i træk, og de svarede bl.a.:

”Ens hånd når man skriver i lang tid, det gør også lidt ondt.” ”Det er lidt stressende. [...] Jeg tænker bare 'Kan vi ikke lave noget sjovt nu?'” ”Jeg tænker i klassen, når jeg skriver – når jeg ikke kan finde ud af det – tænker jeg kun inde i hjernen 'Stress stress stress.'” ”Nogen gange, når vi har lavet rigtigt meget – de sidste timer på dagen – så har jeg en ven, Serdar, jeg kommer til at snakke med ham om fodbold [...] til sidst kan vi ligesom ikke mere. [...] Nogle gange tænker jeg bare, jeg vil lige hurtigt væk og så komme tilbage.” ”Nogle gange tænker man bare, at når man går ud af skolen og får et godt job, man kan lide og får gode penge – så kan man slappe af der. Og nu er det bare hårdt.”

I et interview med Anette talte vi om fredagens dobbeltlektion, og hun sagde:

”Der er jo et pensum, de skal, og der kommer min ambition – min faglige ambition ind på deres vegne. [...] Jeg har svært ved at frigøre mig fra min ambition. Jeg ved jo rent intellektuelt, at de får jo ikke mere ud af det, ved at jeg tvinger dem til at sidde og sige 'At du skal have noget ud af det'. Det ved jeg jo godt, og de er trætte, så. [...] Måske kunne jeg have løsnet den fredag eftermiddag, som du nævner – der kunne jeg måske godt have sagt, 'Det her det fører ikke til noget som helst – skide være med det.'”

Anette kan se en fordel i ikke konsekvent at fastholde sine faglige ambitioner på elevernes vegne, når omstændighederne ikke er til det. Hun fortæller endvidere i interviewet, at hun kunne tænke sig at få brugt flere af de undervisningsmetoder, hun lærer på kurser, fx cooperative learning, men ofte går dagene blot, og det bliver udskudt. Ønsket er i overensstemmelse med flere elevs udtalelser, når de i interviews siger, at de ville ønske, de lavede dansk på flere sjove måder, gerne med mere bevægelse, som en sagde i et interview: ”Ellers bliver det for kedeligt – hvis man bare skal sidde så meget”. En personlig udfordring, manglende fleksibilitet, kan hermed indimellem ses at spænde ben for lærerens hensigtsmæssige didaktiske valg.

## Begrebsinformeret opsummering

### *Kommunikativ musikalitet*

Anette ledsager konsekvent sine ord af tydelige håndtegn, hvad enten det handler om at understøtte elevernes bidrag i undervisningen eller sine egne pointer, det være sig både af faglig og klasseledelsesmæssig karakter. Eksempler fra undervisningen har vist, hvordan Anettes praksis udover livlig gestik er præget af smil og stor variation i tonefald- og højde.

Ofte bevirker lærer og elevers fælles engagement i undervisningsindholdet, at turtagningen foregår organisk; eleverne byder ind uden at afbryde hinanden og uden Anettes styring. Elevernes bidrag er relevante, og Anette lader dem finde sted, uden at eleven nødvendigvis har fået udpeget sin tur.

Anette griber ind, så snart hun opdager, at nogle elever taler om noget, der ikke vedrører det faglige indhold, men i modsætning til Siv får hendes indgriben ikke altid karakter af at forstyrre undervisningens takt. Som Bente fortsætter hun undervisningen, alt imens hun fx løfter hånden hen mod dem, der forstyrrer, siger 'Shh', eller sænker tempoet i sin talestrøm, så hun får elevernes opmærksomhed og retter blikket på dem. Det gør det let for eleverne at forfølge et fælles fokus, dels da undervisningens takt ikke brydes, og dels da hun så tydeligt orkestrerer forløbets fremadskriden. Påmindelsen påvirker generelt ikke stemningen i klassen, da denne umiddelbart efter igen er let og munter, hvor eleverne udviser den samme store spørgelyst og videbegærlighed, som de plejer.

Imidlertid illustrerede det empiriske nedslag *Smartboardet* det diametralt modsatte, nemlig et stærkt disengagement hos eleverne. Når der fastholdes det samme arbejdsformat i længere tid, fjerner eleverne lydløst deres opmærksomhed fra undervisningsindholdet. Enkelte gange blev uopmærksomheden hørbar, og skete det flere gange, ledte det til Anettes voldsomme udbrud. Herefter forsvinder indtrykket af en fast takt i undervisningen, da takten stadig brydes af elevernes forstyrrelser og Anettes irettesættelser og skældud, der gensidigt forstærker hinanden.

### *Mentaliseringsteorien*

Markante brud i undervisningens flow fandt kun sted få gange, mens jeg var til stede, og jeg konkluderer, at Anette har et højt switch point. Samtidig viste observationerne, at Anette meget hurtigt blev rolig igen efter en negativ arousal, og hun beskrev selv, at hun er i stand til at slippe vrede ved at være bevidst herom, hvilket viser styrken i en mentaliserende indstilling. Men som vi så i det sidste interview med Anette og Bente, fortalte Anette, at vredesudbrud, der for hende at se var umotiverede, fandt sted oftere og oftere, da hun begyndte at blive syg af stress.

Hun pointerede i et interview vigtigheden hos lærere af det, jeg vil formulere som eksplicit mentalisering: "Vi bliver nødt til at se vores børn ud fra de vilkår, de kommer af." Imidlertid fremstår der indimellem en diskrepans mellem den intenderede mentaliserende indstilling og Anettes interaktionelle adfærd, når hun er fyldt med emotioner som skuffelse og vrede. I de negative situationer kommer bestræbelsen på at se bagom elevernes adfærd ikke til udtryk i hendes praksis, og

heller ikke når hun taler herom – i et interview siger hun om skældud:

”Hvis der har været et forløb, hvor de har været helt umulige, og jeg har hørt mange klager fra andre lærere og sådan noget, og de skal have en opsang som klasse – der er jeg meget bevidst om, både min stemme og mit kropssprog og selvfølgelig ordvalg.” [...] ”Dér tror jeg, at de opfatter det som skældud. Fordi der kan de mærke, at som de opfører sig lige nu, kan jeg faktisk ikke lide dem. Og så er det jo et skældud.” Jeg spørger, om hun i situationen føler, at hun ikke kan lide eleverne, og hun svarer: ”Ja, eller et eller andet 'mor er ikke vred, mor er skuffet'. Fordi jeg faktisk tænker, hvorfor dølen har I behov for at gøre sådan, I har alle betingelser for at opføre jer ordentligt, hvorfor gør I det så ikke? Så det er en blanding af, at jeg faktisk er rigtig, rigtig irriteret på dem. Altså jeg kommer aldrig derud, hvor jeg ikke kan lide dem, men – altså de er åndsvage [griner].”

Hvis Anette har fundet elevernes opførsel over en periode uacceptabel, ser vi en beskrivelse af, at mens hun skælder ud, er der en overvægt mod den ydre pol i dimensionen indre/ydre mentalisering. Hun vælger bevidst de verbale og non-verbale ytringer, der er i overensstemmelse med hensigten om at sætte børnene på plads, og hun forsøger ikke at forstå, hvordan eleverne oplever det at få skældud. Spørgsmålet ”hvorfor dølen har I behov for at gøre sådan” er ikke udtryk for en åben, nysgerrig holdning, da det ledsages af det skråsikre udgangspunkt ”I har alle betingelser for at opføre jer ordentligt.” Men den holdning strider imod Anettes andre udtalelser om, at læreren må være meget opmærksom på, at se børnene ud fra de vilkår, de kommer af, og at give børnene det, de hver især har brug for. I en voksen-logik kan børn have brug for at blive skældt ud, så de kan passe ind i institutionens voksen-skabte rammer, men har børnene brug for det? De mange citater fra elev-interviews viser under alle omstændigheder, at læreres skældud har mange omkostninger, og derfor ikke uproblematisk kan betragtes som hensigtsmæssigt.

Anette skælder ud, fordi hun finder det berettiget og hensigtsmæssigt. Hun siger endvidere, at mødre også skælder ud, men dette kan ikke tjene som argument for, at læreren bør gøre det. Dels er den professionelle relation af en meget anderledes karakter, og dels er det ikke ensbetydende med, at skældud er hensigtsmæssigt. Vi har set, at en sådan interaktionel adfærd ikke fremmer elevernes trivsel og deres faglige udbytte, og omkostningerne vedrører ikke kun den elev, der skældes ud, men andre elever i klassen, som fx ikke tør bede om hjælp efterfølgende. Dvs. at det, at læreren vil det bedste for eleven, ikke er ensbetydende med, at den valgte handling er det bedste for eleven. Dette forudsætter en høj grad af viden om og forståelse for børns oplevelse af deres livsverden. Dermed ikke sagt, at skældud aldrig er relevant, men læreren skal være bevidst om hvilke omkostninger, handlingen har og kunne afgøre, om omkostningerne opvejes af målet, hvilket også indebærer en bevidst stillingtagen til, om målet virkeligt er efterstræbelsesværdigt.

Der er andre gange, hvor Anette skælder ud i affekt, hvor det tyder på et fuldstændigt fravær af mentalisering i situationen:

”I den akutte her- og nu-situation, der er det, fordi jeg er vred, der er det, fordi de har skuffet mor. Ej der er det, fordi jeg er vred, fordi nok er nok. Og nu er det sagt så mange gange eller et



eller andet.”

I interviewet forholder hun sig selv-mentaliserende ved at forstå sin skældud som motiveret af indre årsager.

Vi ser, at der er situationer med ”overlagt skældud”, hvor hun ydre-mentaliserer, og så ”spontan skældud” uden mentalisering. Imidlertid formulerer eleverne i interviews ikke nogen skelnen i oplevelsen af de to former, de taler blot om lærerens vrede. Anette inddrager børnene positivt i undervisningen efter en negativ interaktion, hvor hun har skældt ud, eller hun siger undskyld til hele klassen, hvis hun har ladet et manglende overskud gå udover dem. Dette kan imidlertid betragtes som et plaster på et sår, der helst skulle være undgået i det hele taget. Naturligvis kan dette ikke lykkes fuldt ud, da lærergerningen udføres af mennesker og ikke maskiner, men lærerens vrede har så negativ effekt på elevernes trivsel og læringsprocesser, at det ikke er hensigtsmæssigt, at en lærer finder skældud ok, hvis blot eleven eller klassen imødekommes positivt efterfølgende.

Der ses en manglende sensitiv registrering af sin fremfærds generelle betydning for eleverne, og dermed en manglende anden-mentalisering, idet Anette ikke er klar over, hvor påvirkede mange af børnene bliver af hendes humør, og at deres frygt for hende indimellem får dem til fx at afstå fra at bede om hjælp. Bente udtrykte, at elevens tanker omkring lærerens humør kan støje for deres indlæring, hvilket vi har set eksempler på i interviews med nogle af eleverne i 5.B.

Som hos Siv ses også hos Anette en overvægt af den kognitive pol i mentaliseringsdimensionen affektiv – kognitiv. Anette tror fx ikke på Anoup og Furkans forklaring af, at legen fik dem til at glemme, at de ikke måtte krydse skolens grænse, hun siger til pigerne, at det vel kan være lige meget, hvem de sidder sammen med, når de skal læse, hun kræver, at eleverne skal kunne holde deres krop i ro i tre lektioner i træk, og hun kan skælde vredt ud over elevens ytringer, der ikke handler om undervisningens indhold. Den manglende opmærksomhed på betydningen af den affektive pol, leder som hos Siv til ustemte forventninger til elevernes formåen og manglende forståelse for deres bevæggrunde. En forståelse, der ikke nødvendigvis ville lede til eftergivenhed og accept af børnenes forseelser, men muliggøre, at læreren kunne komme børnene i møde ud fra en mentaliserende indstilling og dermed formentlig skabe interaktioner, der ikke ville indvirke negativt på graden af tryk i relationen.

### *Omsorgsetik*

Anette understreger, at der i hverdagen skal være tid til at have en tæt kontakt til hver elev, og at det er en nødvendig forudsætning, at læreren bruger energi på at lære sine elever godt at kende for at få god undervisning. Dvs. at hun i overensstemmelse med Noddings' omsorgsetik mener, at man må træde ind i børnenes virkelighed. Bestræbelsen på at de ”kan få et fedt liv bagefter interpersonelt” svarer i høj grad til Noddings' accentuering af, at formålet med undervisningen er at styrke det etiske ideal i barnet, der netop afgør, hvordan barnet møder sin omverden. Ved timers begyndelse og slutning spørger Anette og lytter velvilligt til elevernes ytringer af personlig karakter, hun bremser sine spørgsmål af faglig karakter for at byde elever velkommen i klasserummet, og hun bryder indimellem

de kollektive beskeder ved at lade elever, der har brug for pauser, få det, som da Anoup havde ondt i hånden. Men vi har set, at lærerens tætte kontakt til sine elever ikke er det samme som en overordnet professionalisme, da Anettes emotioner indimellem kommer til at tage plads for børnene.

Som ovenfor beskrevet kan Anette have vanskeligt ved at begribe og dermed træde ind i børnenes virkelighed, hvis deres handlinger ikke umiddelbart er mulige at begrunde rationelt, da hun ikke i særlig høj grad er opmærksom på den affektive dimensions betydning for børnene. Når voksen-logik og institutionelle regler sætter dagsordenen for Anettes interaktionelle valg, mistes opmærksomheden på børnenes livsverden, og der fremkommer en interaktionel adfærd, der gør nogle elever bange. Når hun bliver presset på tid eller bringes i en negativ aroused tilstand, mister hun børnene og deres signaler af syne, og der opstår en diskrepans mellem praksis i de situationer og så det, Anette fremhæver som sin opgave som lærer, og som hun fortæller beriger hverdagen, nemlig at børnene trives. Den dalende sensitivitet kan forklares ved, at funktionen af en persons spejlneuroner bl.a. er afhængig af personens stress-niveau (Bauer 2010). Dette kan måske også være årsagen til, at Anette i et interview fortalte, selv forundret herover, at hun hurtigere bliver sur på eleverne, hvis hun ikke er velforberedt, hvormed hendes switch point formentlig er lavere.

Noddings beskriver, at lærerens omsorgsfulde handlinger tager udgangspunkt i elevens virkelighed og handler om eleven, og når læreren virkelig ser eleven, skabes den forbindelse imellem de to, der sætter læreren i stand til at handle til gavn for eleven. Den modtagende tilstand kan Anette ikke bringe sig i, når hun afviser barnets eks- eller implicit udtrykte bevæggrunde gennem holdningen ”Hvorfor dølen har I behov for at gøre sådan, I har alle betingelser for at opføre jer ordentligt, hvorfor gør I det så ikke?“, som jeg citerede ovenfor. Fravær af anden-mentalisering og fravær af omsorgsfulde handlinger ser således ud til at ledsage hinanden.

I store dele af klasseundervisningen, som jeg i analyserne karakteriserede som organisk undervisning, lykkes Anette med at skabe den dialog, Noddings understreger er så afgørende, hvis læreren skal udøve omsorg og styrke elevens etiske ideal. Vha. sit smittende engagement, der for eleverne at se gør undervisningen sjov, formidles undervisningsindholdet, så det bliver en fælles referenceramme, der udvider elevernes verden. Eleverne bliver med-konstruktører af referencerammen og udvider den med underfundige spørgsmål, som Anette ofte velvilligt forsøger at besvare. Dvs. at den traditionelle IRE-model overskrides, og der finder her en dialog sted, der understøtter et reelt læringsfællesskab, hvor der bygges der bro mellem børnenes og den voksnes verden gennem et fælles tredje som begge parter er engagerede i, og hvor begge parter bidrag beriger den anden.

### *Selvbestemmelsesteorien*

Der er stor forskel på, hvorvidt Anettes interaktionelle adfærd tilgodeser eller negligerer elevernes tre psykologiske behov, både når det gælder hver enkelt elev og klassen som helhed. Lad mig først opsummere, hvordan Anette understøtter de psykologiske behov:

I den klasseundervisning, jeg har karakteriseret som organisk, har hver elev mulighed et vist råderum

til at agere selvbestemmende, da det her er tilladt at stille spørgsmål og ytre sig i plenum uden at det alene er i form af respons på Anettes spørgsmål. Gennem kommunikativt musikalske elementer hjælper Anette eleverne med at vise sig som kompetente, både hvad angår deres faglige bidrag og ift. at udvise passende elevhed. Hendes interesse i eleverne, der rækker udover deres elev-roller, er med til at etablere en vis grad af nærhed i relationen til hvert enkelt barn og understøtter dermed deres samhørighedsbehov. Gennem de positive faglige oplevelser, Anettes generelle praksis muliggør, imødekommes samhørighedsbehovet i klassen som helhed gennem fællesskabsoplevelser med nærvær, engagement og fordybelse.

Der ses i Anettes undervisning et fravær af anden-mentalisering og fravær af omsorgsfulde handlinger, når hun ikke afstemmer sine forventninger med elevernes formåen. I situationer, hvor hun kræver, at eleverne skal sidde helt stille og passive i forholdsmæssig lang tid, har hun ikke elevernes sind på sinde, men i stedet de faglige mål, som hun selv beskrev i et interview. Hermed kan der ikke finde den sensitive registrering af elevernes psykologiske, og fysiologiske, behov sted, som er nødvendig for at træffe de interaktionelle og didaktiske valg, der imødekommer elevernes behov. Den manglende optagethed af elevens virkelighed hæmmer det indsigtfulde blik, der kan kvalificere undervisningen, og vi ser i nedslaget *Smartboardet*, at det leder til, at undervisningen i et vist omfang bryder sammen, da den fælles takt forsvinder, idet der sker et stadigt brud i pulsen, en række fejlafstemninger finder sted, og eleverne er meget ukoncentrerede.

Elevernes behov for selvbestemmelse negligeres helt i de situationer. Generelt er muligheden for tilfredsstillelse af behovet stærkt begrænset, da eleverne ikke må bestemme over deres krop og fx hverken rejse sig, drikke vand, hvis de føler trang hertil eller selv afgøre, hvordan de bevæger sig i de mindre pauser, og hvordan de sidder på stolen. Vi har i interviews set elever udtrykke en frustration over ikke at have lidt mere frihed til selv at bestemme. Så længe eleverne er koncentrerede om undervisningen, må de som nævnt ytre sig, og det fælles engagement muliggør en timet turtagning, hvor markering og passiv venten ikke finder sted, og selvbestemmelsebehovet tilfredsstilles dermed i en vis udstrækning. Men formår eleverne ikke at fastholde opmærksomheden på undervisningens indhold, betragtes deres ytringer som upassende af Anette, og de råbes af eller sendes udenfor døren, hvis de siger noget, hvisker, griner eller bevæger sig. Når arbejdsformatet ikke ændres, eller børnene ikke får en pause, hæmmes deres selvbestemmelsebehov fuldstændigt i længere perioder af gangen.

Når der ikke ses en sensitiv registrering af elevernes behov gennem deres både subtile og tydelige udtryk, og en handlen på baggrund heraf, hæmmes elevernes kompetencebehov ligeledes.

Ukoncentrationen begrænser læringsudbyttet, og når eleverne ikke kan fastholde koncentrationen i så lang tid, som det kræves af Anette, fik eksempelvis Yusuf, Anoup og Ibrahim at vide, i nedslaget *Smartboardet*, at de ødelægger det for alle de andre. De bliver fremstillet som inkompetente elever, samtidig med at deres samhørighedsbehov hæmmes, da de beskrives som en gruppe adskilt fra resten af klassen. Analysen af situationen viste, at mange elever udviste lydløse tegn på ukoncentration, men at Anoup og Ibrahims uopmærksomhed fik et hørbart og synligt udtryk. Deres adfærd kan betragtes som whistleblowing for kollektivets hæmmede selvbestemmelsebehov, men Anette lader ikke deres

udtryk bevirke en tilpasning af sine didaktiske valg, men tilføjer i stedet en interaktionel adfærd, der hæmmer drengenes kompetence- og samhørighedsbehov. Som hos Siv udvises der samtidig heller ikke en opmærksomhed på påvirkningen af klassen som helhed af interaktionen med enkelt-elever.

Anettes vredesudbrud hæmmer på samme tid elevernes kompetence- og samhørighedsbehov, da det fremkalder en ængstelse hos nogle elever, hvilket i sig selv er negativt, og ydermere hæmmes etableringen af det risikovillige læringsrum, hvor alle elever tør byde ind og bede om hjælp, hvilket vi netop har set, at mange elever ikke tør. Imidlertid hændte vredesudbruddene som tidligere nævnt sjældent, og vi har også set eksempler på elever, der dels i interviews fortæller, at de altid tør sige til Anette, hvis der er noget, de ikke forstår, og dels i undervisningen kan finde på at afbryde Anette for at spørge om dette og hint. Dvs. at elever påvirkes forskelligt af lærerens interaktionelle adfærd.

### *Neuro- og udviklingspsykologi*

Den dynamik, der generelt karakteriserer Anettes undervisning, skyldes bl.a. de mange afstemninger og dynamiske øjeblikke, der i høj grad vitaliserer hendes interaktioner med eleverne, og dermed undervisningen. Eksempler fra undervisningen har illustreret Anettes høje anvendelse af afstemmere som ros, smil, opmuntrende ord og venlige berøringer.

Vi så i et interview med Anette, at hun er opmærksom på børnenes behov for støtte til at blive beroliget, hvis de befinder sig i en negativ aroused tilstand. Som hun siger, skal de ”være okay, oppe i hovedet og i hjertet.” Dette stemmer overens med den viden indenfor neurovidenskaben, der har påvist, at frontallappernes funktion er afhængigt af graden af ro i det limbiske system. Hun bestræber sig på at finde den balance, hvor det enkelte barn er tilstrækkelig rolig til, at hele klassen kan fokusere på undervisningsindholdet og så at det enkelte barns problemer tages alvorligt. Dette sker ofte ved, at hun vender tilbage ved en senere lejlighed til det, der var problematisk.

Som analysen af det empiriske nedslag *Smartboardet* viste, leder Anettes fastholdelse af undervisningsformater i et tidsrum, der ikke er afstemt med elevernes fysiologiske behov til reaktioner hos dem, der igen leder til markante fejlafstemninger, når Anette skælder ud. Dvs. at i tilfælde, hvor temperamentet løber af med Anette, fremkommer der, som hos Siv, en diskrepans mellem praksis og så graden af den opmærksomhed, Anette i interviews udtrykker omkring relationens betydning for elevernes mulighedsbetingelser.

Af et interview med Anette fremgik det, at de afstemmende interaktioner, som understøtter elevens samhørighedsbehov, kræver overskud. Vi så hende udtale:

”Jo mere presset man er, af den ene eller den anden årsag, jo mindre bliver der det der overskud til at give et nus på kinden – og det behøver ikke at være mere end det.”

Selvom afstemninger og dynamiske øjeblikke på samme tid er kortvarige og af afgørende betydning for undervisningens kvalitet, fremgår det af citatet, at de afhænger af lærerens tid og overskud.

## 1. del af den fjerde case-analyse: Mettes indstilling til tre centrale aspekter af lærerens virke

Mette er også lærer på Skole B, og jeg fulgte hendes undervisning i flere fag i 6.B, hvor der går 14 elever, og i 7.B, hvor der går 17 elever.

### *Indstillingen til undervisning*

Jeg spørger Mette, hvornår hun synes, det er sjovest at være lærer, og hun svarer:

”Det sjoveste er vel, hvis man kommer med målet og et budskab, og man kan mærke, at der er interesse i det, og at de suger det til sig og er opmærksomme og er med, så får man ligesom sådan en 'Det er fedt.' Jeg spørger ind til, hvad der skal til, for at det sker, og Mette svarer: ”Det er jo det, der er så svært, for det kan man aldrig vide. Man kan gå ind og tænke 'Det her, det er bare super. Nu har jeg styr på det, vi skal ind og lave her.' BANG [...] pludselig falder det bare sammen alligevel. Så er det som lærer, man må sige 'Okay, det var ikke godt nok, hvad skal vi så gøre – så må vi gå et par skridt tilbage.' Og så er det også ofte dér, man får en succes bagefter. Og det er selvfølgelig dér, man indimellem støder mod en mur og så må man som lærer sige 'Okay, lad være med at panikke' – sige 'Bare ærgerligt, vi prøver lige en gang til'. Og så kan man også sige, at jeg er ny lærer. [...] Så det er hele tiden noget med at sige 'Nå, hvordan gør vi så.' Hvor sådan en som Karin, der har været her i 20 år snart, hun kører sådan lidt på rutinen; 'Ej men vi havde den her tekst sidste år, den tager vi lige igen i år, for den ved jeg fungerer, den her fungerer ikke'. Hvor jeg hele tiden skal prøve nye ting af.”

Ligesom hos Siv er det for Mette at se mestendels tilfældigt, hvorvidt undervisningen lykkes eller ej, ligesom vilkårligheden også tilskrives, at hun er forholdsvis nyuddannet. Indimellem er hun i 7. B kommet til kort, sådan at timen ikke længere har haft noget med læring at gøre. Jeg spørger, hvornår det har været tilfældet:

”En bred vifte af provokationer, ligegyldighed, ikke have lavet sine ting, ikke gide noget, sidde og råbe til hinanden 'fede svin', 'store burger', og jeg kan simpelthen ikke stoppe det, og så blandet med nogle andre ting, så til sidst er det bare sådan 'Nu giver jeg op. Sæt jer ned med jeres bøger, og så læser I bare, og hvis der var en [BANG, bogen i bordet] SÆT dig ned og læs, det gider jeg simpelthen ikke'. Jeg forlanger egentlig ikke noget læring, men så skal der bare være ro, og så er jeg sur, og så er jeg sur resten af timen, og sådan er det. Og sådan nogle timer har der også været.”

Udover at det faglige aspekt af jobbet kan være sjovt, så sker det også, når hun har hyggestunder med eleverne:

”Hytteture, det synes jeg har været det sjoveste, fordi der er man sammen med eleverne på en helt anden måde. Oplever dem på en anden måde og kan mere være den der – jeg vil jo ikke være pædagog, for så var jeg blevet det – men sådan lidt mere – hyggelig stemning og være mere deres 'mor' eller hvad man skal sige. Det kan jeg enormt godt lide.”

Mette synes de gode oplevelser er svært forenelige med hverdagen, og jeg spurgte hende, hvad der hindrer, at de gode stunder kan opstå i undervisningen. Hun svarede:

”Kan ikke nå det. Og altså, det bliver bare mere firkantet. Det er jo bare ikke det samme. Du har en hel dag, du oplever dem som – og de oplever sikkert også mig – som et mere almindeligt menneske, og det synes jeg også, jeg prøver at få meget ind i undervisningen selvfølgelig. – Sådan afslappethed og så gør vi lige det, men det er jo noget helt andet, når man er på en længerevarende tur og har dem en hel dag og siger 'Nu gør vi det, nu slapper vi af, nu skal vi ud at lave det' i forhold til en almindelig dag. Det er jo ikke fordi – jeg kan sagtens sige 'Nu går vi lige ud og spiller noget rundbold', 'Kom lad os gå over og tag en is', det gør jeg også engang imellem. Men det er bare ikke helt det samme. Vi er stadig indenfor skolens rammer, vi har stadig fri kl. 14.45.”

Eleven Adam nævner i et interview, hvor rart han finder de stunder:

”Der er mange gange, hvor Mette siger, 'I har været gode i den her måned', eller så'n noget, så køber hun is til os, og så har vi det rart ik', så synes jeg det er sjovt.”

Selvom der naturligt er forskel på karakteren af interaktionerne mellem lærer og elever i klassen og så på en lejrskole, er det bemærkelsesværdigt, at Mette i det daglige samvær med eleverne kun oplever interaktioner, der er lige så berigende som i forbindelse med lejrskolelivets glæder, når de spiller rundbold eller køber is.

Tre piger i 7.B beskriver i et interview, at de oplever, at de lærer noget af Mette.

Fatma fortæller, at de er fire piger fra klassen, bl.a. hende selv og Mona, som har ekstra engelsk to timer om ugen sammen med Mette, og hun siger: ”Vi har lært rigtig meget engelsk af Mette end vores engelsklærer”, og Mona fortsætter: ”På så kort tid har jeg lært så meget. [...] Mette – selvom hun er ond, er hun stadig rigtig klog til at lære [fra sig].”<sup>118</sup>

Derimod er der mange elever i 6.B, der udtaler sig negativt om deres faglige udbytte af Mettes dansk-undervisning. Bl.a. siger Natasja:

”Med Murat<sup>119</sup> der er det sådan, hvis vi begynder på noget nyt, så tager han det stille og roligt, for at vi nemmere skal kunne huske det. Mette hun vil gerne afslutte det hele, hvis man fx ikke har så meget tid, så begynder hun at tale rigtigt hurtigt. Og så kan jeg næsten ikke følge med. Ligesom, hun vil bare skynde sig.”

Natasja mener, at et forceret tempo skyldes lærerens manglende intention om at lære fra sig på en god måde, dvs. hun kobler lærerens didaktiske fremfærd med hendes intention. Elevernes faglige udbytte af Mettes undervisning vender jeg tilbage til i analysen af hendes praksis.

Da jeg spørger, Mette hvad hun ser som sin vigtigste opgave som lærer, svarer hun:

”Ja, det ville jo nok være meget godt, hvis man var sådan lidt mere klar på det – hvis man var sådan lidt mere målbevidst omkring det her. Altså i det store billede, så synes jeg jo – selvfølgelig vil man gerne have nogle elever, som er fagligt dygtige, det er jo klart. Det ser jeg selvfølgelig som et stort mål. Men samtidig synes jeg det, at de kan samarbejde, at de forstår spillereglerne, er gode med hinanden, accepterer, respekterer hinanden, altså jeg synes, det er så fint inde i 6. – alt er ikke perfekt, men at de ligesom har fået lært det – jeg føler virkelig, det er noget, jeg har fået lært

118 Omtalen af Mette som ”ond”, vender jeg tilbage til i afsnittet *Indstillingen til elever*.

119 Murat er klassens matematiklærer.

dem.”

Mette er usikker på, hvad hun betragter som sin vigtigste opgave som lærer, men hun når frem til, at opgaven både er af faglig og socialiserende karakter, og hun mener, hun har haft succes hermed i 6. B. Begrundelsen for ikke kun at have et fagligt fokus lyder: ”For så kommer du jo ikke ind til dem. Hvis ikke du tager snakkene med dem, følger konflikterne til dørs og det ene og det andet, så synes jeg, du er fortabt. Man kan ikke dele det op.”

Hun ser en stor opdragelsesopgave i at være på Skole B, som hun ikke mener, havde været der, hvis hun havde været på, som hun siger, en ”hvid skole.” ”Og det ville nok et eller andet sted kede mig, fordi den er der allerede. Her [...] – det er det, jeg synes, vi skal henimod.” Der ses ikke en ubetinget interesse i at arbejde med børn som sådan, men i den udfordring at arbejde med børn, der ofte kan være i vanskeligheder.

Mettes udtrykte hensigt om at være inde på livet af børnene og ikke blot tage hånd om undervisningens faglige dimension diskreperer både med andre af hendes udtalelser og udsagn af eleverne, hvilket jeg i det følgende vil forfølge. Fx fortæller flere elever både i 6. og 7., at de oplever, at Mette slet ikke giver sig tid til at lytte, når der er konflikter.

I interviewet med Firat, Rezan og Burak siger jeg til dem, at jeg havde lagt mærke til, at da Mette havde været sur på Selma om morgenen pga. en episode dagen før, og Selma ville sige noget, så havde Mette afbrudt hende og sagt: ”Du tier bare stille”. Drengene afbryder mig og vil alle tre gerne tale om det at blive afbrudt. Firat siger: ”Man får rigtig mange nerver på. [...] Man kan ikke få lov at forklare det. Med Murat, får man lov at forklare så'n hvad der skete, men med Mette – lige så snart man skal til at sige noget – 'Ti stille, nu er det mig, der taler'. Man får nerver på. [...] [Lærerne] skal lade eleverne forklare, hvad der skete. De skal jo høre på, hvad de siger. For lad os sige, at du går udenfor døren nu, og så kommer vi op at skændes, og så kommer du ind, så skal du have at vide, hvad der skete, du skal ikke bare 'Okay dig, dig, dig – I er skyldige'. Det kan man jo ikke. Du ved ikke engang – lad os sige, Rezan han var slet ikke med i det. Det var kun mig og Burak, der var oppe at skændes, så kommer Mette bare lige pludselig 'Dig, dig, dig, I er skyldige'. Det er ligesom sådan, man tager det.” Jeg spørger: ”Hvad gør det ved dansk – altså får man mindre lyst til dansk, eller har det ikke noget...” Firat afbryder mig: ”Ja, faktisk. Jeg får slet ikke lyst til at lave noget. Jeg tænker bare – 'Okay fint' – jeg laver ikke noget.”

Mettes afbrydelser ser vi her i Firat giver oplevelser af både stress, demotivation og trods.

I et interview med tre piger fra 7.B havde jeg episoden med Selma og Mette i tankerne, da jeg siger: ”Jeg har hørt en lærer, der skælder en elev ud, og så skal eleven til at forklare, hvad der er sket, og så siger læreren 'Ti stille. Jeg vil ikke høre på dig'...” Fartoush afbryder mig: ”Ja, det er Mette.” Helin fortsætter: ”Og når de ikke tror på en – det er det, der gør os mest sure – over de ikke hører. Så længe hun tror på os, tror vi også på vores lærer. Hun skal vide, hvad jeg har at sige.”

Jeg spørger Mette om, hvor meget hun mener, elevernes generelle trivsel betyder for, hvor meget de lærer og får ud af undervisningen. Hun svarer, at hun for det meste kan komme igennem med det,



hun har planlagt og fortsætter: ”men det er måske også lige præcis, fordi at de fleste de ved, at hvis man ikke lige gør, hvad der bliver sagt, så falder der brænde ned.” I svaret lever Mette sig ikke ind elevernes perspektiv, og en faglig dagsorden forenes ikke med en hensyntagen til elevernes trivsel.

I interviewet fortsætter Mette med at fortælle om en dag, hvor Selma i 6.B havde været meget modvillig ift. at arbejde med sine opgaver og sagt nogle sure lyde, hver gang hun var blevet bedt om at komme i gang. Efter timen tog Mette en samtale med hende for at fortælle, at hun måtte tage sig sammen. Selma var brudt ud i gråd, og det viste sig, at hun ikke havde vrænget pga. Mette, men at der var så mange ting i hjemmet, der gik hende på, bl.a. at hendes bror var i fængsel, samtidig med hun ofte følte sig nedgjort af Adam i klassen. Mette siger i interviewet:

”Men man kan jo ikke sidde og vide de her ting, hvis de ikke selv kommer med det, og det gør de jo ikke, med mindre der er et eller andet, der får dem til det.” Hun konkluderer: ”Så på den måde er det da klart, at det [elevernes trivsel] har jo en stor betydning indimellem for deres motivation og for deres det ene og det andet. Men det er altså virkelig virkelig svært, hvis man skal gå rundt og kigge på det [med sarkasme i stemmen:] 'Nå, hvad så - hvordan har vi det i dag', 'Nå, har du haft noget derhjemme - nå, det har du ikke - okay så kan vi godt gå i gang.'”

Mette finder det ikke muligt at skabe plads til en opmærksomhed på elevernes generelle trivsel i undervisningen, og hun oplever sjældent, at eleverne af sig selv fortæller, hvordan de har det. Det ses ikke som en mulighed at se bagom elevernes adfærd gennem en sensitiv registrering, men indblik i deres trivsel skal ske gennem elevernes direkte henvendelser.

Firat i 6. B beskriver en periode i sit liv, hvor Mette vidste, at hans mor var syg af kræft, men hvor han ikke oplevede nogen hensyntagen overhovedet. Han var ved at græde, da han fortalte følgende:

”I 3. klasse - min mor hun har haft kræft ik' - så i stedet for så'n, hvis jeg kan sige det, i stedet for hun [Mette] ligesom siger til mig 'Det skal nok gå', så råber hun bare mere af mig.” Jeg spørger opklarende: ”Når du sad og var ked af det i skolen og ikke kunne koncentrere dig?” Han svarer: ”Ja, præcis,” og jeg spørger: ”Jamen vidste Mette ikke, hun var syg?” Firat fortæller: ”Jo, og Grethe [skolelederen] hun spurgte mig i hvert fald hver gang hun så mig. Altså hele ledelsen. Alle dem, der styrer skolen - fra Grethe til skolebestyrelsen - men Mette, slet ikke. Hvis jeg kan sige det på den her måde, så var hun faktisk værre mod mig der. Og hun var mest efter mig, ærlig talt.” Jeg spørger: ”Sagde du det til hende, nogen gange - Jamen Mette, jeg har det virkelig dårligt?” Firat svarer: ”Nej. Hvis jeg sagde noget til hende, så blev hun jo sur. Så sagde hun bare 'Hvad fanden er det, du siger.'”

Mona i 7.B beskriver også en frustration over ikke at blive set af Mette og får også tårer i øjnene, mens hun fortæller:

”Jeg tror gerne, jeg vil have andre lærere, fordi Mette - jeg ved ikke, hvordan hun ser mig som person - så jeg vil gerne have, der kommer en ny klasselærer ind, som kan se mig meget bedre, hvis du forstår mig. Fordi at, ja, jeg har lavet ballade det ene det andet, har pjækket, har lavet det ene det andet, men forstår du mig, jeg kan også godt forandre mig. Men det er det, hun ikke tror, jeg kan. Jeg læste tre bøger på hvad, tre uger, og det er sådan nogle tykke nogen.” Jeg spørger

opklarende: "Altså hvor du tænkte, 'Nu vil jeg virkelig prøve at gøre noget!'" Mona svarer: "Ja, og det eneste jeg får, 'Ja, det er godt, bare gå ned i biblioteket og lån en ny'. Så gad jeg jo ikke. Hvornår er det, jeg sidst har læst - kan jeg ikke engang huske."

Betydningen på et eksistentielt plan af relationen til sin lærer fremgår her meget tydeligt sammen med behovet for at blive set som et mangesidet, komplekst væsen. Danner interaktionerne et overvejende negativt mønster, og dermed en negativ relation, kan det være ødelæggende for både børnenes trivsel, selvbillede og faglige udbytte.

### *Indstillingen til elever*

Mette forklarer sine strategier ift. elever med forskellig negativ adfærd. 1: Hvis de ikke udviser motivation for det faglige, siger hun for det meste, at nu må de tage sig sammen. 2: Hvis en manglende motivation hos eleverne skyldes, at de ikke forstår det faglige indhold, så går hun et trin ned, så de kan følge med. 3: Hvis de herefter ikke gider gøre noget for at forstå undervisningens indhold, skælder hun ud. 4: Hvis de har en anden form for negativ adfærd, der ikke handler om manglende motivation eller forståelse "så er det nogle helt andre ting, der skal til. Enten ender det i konflikt eller skænderi eller 'Gå lige ud og tag 5 minutter, hvis du ikke kan være herinde.'" Der udtrykkes ikke en bestræbelse på at se bagom elevernes adfærd, som vi ser hos Bente og Anette, men vi hører om en meget konfrontativ praksis, som vi også vil se eksempler på i analysen af hendes undervisning og høre hendes refleksioner over senere i denne første del af case-analysen.

Tre piger i 7.B beskriver deres oplevelse af interaktioner med Mette, som ikke harmonerer med Mettes beskrivelser:

Mona siger: "Mette, nogen gange i dansk, fordi man ikke kan finde ud af det, så går hun amok."  
Miray fortsætter: "Hvis vi ikke kan finde ud af noget, så rækker vi fingeren op, og når hun kommer lidt efter, så siger hun 'Hvorfor har I ikke lavet noget'." De andre piger supplerer: "Vi har haft det før, I burde kunne det."

Der fremstår en modsætning mellem Mettes beskrivelse af at forklare tingene igen og kun blive sur, hvis eleverne ikke gør en indsats - og så pigernes oplevelse af at møde bebrejdelser, hvis blot de ikke forstår det faglige indhold.

Jeg siger til pigerne, at jeg har lagt mærke til, at hvis Mette giver dem en opgave og spørger, om der er nogen spørgsmål dertil, så er der ofte ikke nogen, der siger noget. Mona bryder ind:

"Så er det fordi, vi ikke har." Jeg spørger, hvorfor man ikke siger det, og Mona svarer: "Fordi så ender man altid med [i et bebrejdende tonefald] 'Jamen jeg har forklaret det her 10 gange, det ene det andet', og det gider man ikke høre på. Og så ender det altid med, at man kigger på den ene, kigger på den anden, der er ingen af os, der forstår det, så vi ender altid med at holde vores kæft." Miray fortsætter: "Og så siger hun altid 'Man skulle tro, I går i 4. I skal have sådan en 4. klasses bog - det siger hun nogen gange", og Fatma følger op: "Ja, og det irriterer os, når hun siger sådan noget. [...] Jeg havde også Mette i nogle fag i 3.-4. klasse, og hun har altid råbt. Hun har altid været sådan der. Råbe, råbe."

Det var i dette interview, at Mona omtalte Mette som "ond", som nævnt ovenfor.

Vi har tidligere set Mette udtale, at hun er meget glad for 6.B. Imidlertid virker glæden ikke gensidig hos de 12 elever ud af 14, som jeg interviewede, på nær hos Selma. Ligeledes er der i 7.B heller ikke nogen af de otte elever, jeg interviewede, der omtaler Mette positivt, på nær de tre piger der beskrev, at de lærer meget engelsk ved at have Mette til ekstra-undervisningen.

Adam i 6.B siger: "Jeg kan ikke lide, når hun kommer ind i klassen," og Natasja følger op: "Heller ikke mig. [...] Jeg hader hende ikke, men det er så'n anderledes, når Murat kommer ind." Adam fortsætter: "Ja, man kan bedre lide det."

Firat udtrykte stor frustration over, at Mette ikke tog hensyn til ham i en periode, hvor hans mor var syg af kræft. I interviewet med Firat og Burak sammenligner de flere gange Mette og så deres matematiklærer.

Jeg spørger: "Men har I kun haft jeres matematiklærer i et år?" Firat svarer: "Ja, og det føles som en måned." Burak fortsætter: "Han er en god lærer". Firat istemmer: "Han er en *meget* god lærer." Jeg spørger så: "Men I har haft Mette i tre år, ik'?", og Firat svarer: "I tre år - det har været ligesom - det føles som om vi har haft hende i 100, fordi hun er så streng."

### *Indstillingen til lærerrollen*

Mette mener ikke, at læreruddannelsen har klædt hende på til lærergerningen. Hun siger:

"Læreruddannelsen er meget lidt folkeskolemåltrettet. Nu er det selvfølgelig også nogle år siden, jeg har været der, men jeg tror ikke, der var en af vores lærere, der havde været ude og undervise. De vidste ikke, hvad der foregik. [...] Selvfølgelig skal vi lære noget på et højere plan, det er jeg helt med på, men vi bliver jo også nødt til at tage det ned på et niveau, som vi kan bruge til noget. Og det synes jeg ikke, man gjorde."

Som Bente understreger hun, at praktikken heller ikke i særlig høj grad bidrog virket som lærer, bl.a. fordi der manglede fokuspunkter, som man fulgte op på efter endt praktik. Hun mener, at der ude i skolen ligger et stort udviklingspotentiale for nyuddannede, hvis man får mulighed for at sparre med nogen om sin konkrete praksis, samtidig med hun mener, det er meget følsomt:

"for det er ens egen person, der kommer på spil - det er ikke bare faglighed, men det pædagogiske, psykologiske, sociale og fremtoning og det hele, men det er faktisk dér, man kunne udvikle sig rigtig rigtig meget."

Hun delte på et tidspunkt i sin ansættelse på Skole B en del timer med anden lærer, som hun betragter som utroligt dygtig, og hun lærte meget af "bare at se hende i aktion", og hun ville ønske, at der som nyuddannet var en form for følording, hvor man var med inde hos erfarne lærere for at se, hvordan de tackler undervisningen.<sup>120</sup> Vi ser en villighed til at indgå i en forandringspraksis, der ville udvikle hende som lærer, men som hos Siv er villigheden ledsaget af den erfaring, at dette ikke er muligt. De to lærere er bevidste om, at de mangler nogle redskaber, men de ved ikke, hvor de skal få

<sup>120</sup> Fibæk Laursen har fremhævet værdien af efterligning, når man skal lære at blive en dygtig lærer (Bjerresgaard 2008:46 ff).

dem – de fik dem ikke fra læreruddannelsen, og lige nu er der ikke mulighed for i deres ansættelse at få supervision.

Som vi har set tidligere, mener Mette, at pædagogiske aspekter er en væsentlig del af jobbet som lærer, og hun siger herom: ”Jeg har det måske sådan lidt – jeg er lige så kompetent til det arbejde som pædagogerne, det er sådan, jeg har det lidt.” Jeg spørger, om det er fordi, hun tænker, at det ligger i én menneskeligt, eller om det er uddannelsen, der har rustet hende til det pædagogiske aspekt af jobbet, og hun svarer:

”Nej, det er selvfølgelig nok også noget menneskeligt. Og så har vi selvfølgelig også – målrettet uddannelsen det ved jeg ikke – men vi har jo noget pædagogik, man bliver jo sat lidt ind i de ting også. Men ej, det kan da godt være, at det er noget mere menneskeligt, og så er det også bare min interesse, så det er da klart, at det er måske ikke alle lærere, der har det på samme måde, men det er jo min interesse, og det er jo derfor, jeg er sådan et sted som her, kan man sige. Fordi jeg synes, at den dimension også er rigtig fed. Og jeg ville egentlig rigtig gerne have været AKT-lærer.”

Som hos Siv fremstår der her en usikker forståelse af, hvori relationskompetence er funderet. Mette oplever, at hendes evne til at arbejde pædagogisk er stærk, og at læreruddannelsen har medvirket til det, samtidig med hun modificerer dette – og også andre steder har forholdt sig meget kritisk til udbyttet af uddannelsen – og hun ender med at konkludere, at det er noget, hun har med sig som noget menneskeligt, og så fordi det er hendes interesse.

Mette finder det centralt, at hun som lærer finder en balance mellem at være et menneske og vise, at hun holder af eleverne og så at vise, når en grænse er nået. Hun mener selv, at hun er en streng lærer, og at hendes strenghed er hensigtsmæssig ift. at kunne sætte sig igennem, men at det indimellem ville være godt, hvis hun havde noget mere tålmodighed og ikke så let kom op i det røde felt eller kunne sige tingene på en anden måde. Hun forsøger at arbejde med det, så godt hun kan. Jeg spørger, hvorfor hun finder det uhensigtsmæssigt at fare op i det røde felt, og hun svarer:

”Det er der jo ingen, der kan lide. For det første så vil rigtige pædagoger nok sige, det er et overgreb på børn et eller andet sted – sådan har jeg det måske ikke helt – jeg synes, det er okay, man får en skideballe – men samtidig synes jeg da, det er både grænseoverskridende for mig selv, at jeg skal derop, og jeg kan da også godt se, det ikke er godt for børn. Selvfølgelig skal man vide sine grænser, men jeg kan da sagtens se, at ahh, det er lige over stregen det der.”

At vredesudbruddene har sine omkostninger, beskriver flere elever:

Helin i 7.B siger om Mettes skældud: ”Selvom jeg ikke bliver skældt ud, så får man sådan lidt et chok indeni, fordi at man kan se, hvor meget eleven har det dårligt, så får man det også selv dårligt. Og jeg får også kvalme af det. Jeg kan ikke lide det. Selvfølgelig siger jeg det ikke, for så går hun amok på mig.”

Natasja i 6.B siger generelt om læreres skældud: ”Så får man også sådan en dårlig mavefornemmelse og har ikke lyst til møde læreren igen.” Og senere: ”Det er nemmere at forstå, når læreren er venlig og afslappet, men når [de] så råber, så koncentrerer man sig ikke så'n rigtigt om det.”

Deniz i 6.B fortæller om Mette: "Hvis hun siger [i et vredt tonefald:] 'Jeg gider ikke, GRRR' og alt muligt, så bliver man selv sur." [...] Jeg spørger Adam: "Gør du også det Adam - hvis du får skældud - bliver du selv sur indeni, eller hvordan får du det indeni?" Han svarer: "Så har jeg bare lyst til at sige 'Okay, jeg har forstået det', men så taler hun bare videre." Jeg spørger ham, hvordan han så får det, og han siger: "Jeg kan ikke lide det. Så har jeg bare lyst til at løbe væk."

Burak i 6.B siger: "Hvis jeg nu fx får skældud af Mette, så kan jeg blive sur, og så gider jeg ikke at lave noget."

Vi ser, at børnenes oplevelser af Mettes skældud både fysisk, emotionelt og kognitivt er af meget negativ karakter. Mette oplever, at det giver en respekt, at hun banker i bordet, men med nogle elever eskalerer en konflikt indimellem, og hun betvivler selv en positiv effekt af sine vredesudbrud:

"I bund og grund så hjælper det slet ikke noget, fordi hun [eleven] farer bare i flæsket på mig og kører lige så meget op, eller hvad man skal sige. Eller starter med at være deroppe, og så er det måske mig, der kører med derop, eller hvad skal man sige. Men selvfølgelig giver det jo en respekt, at man siger [banker i bordet] 'Nu stopper du. Nu stopper festen'. [...] Jeg føler ikke, det er frygt, for så længe de stadig kan komme og fortælle mig ting og sige ting osv. så er det jo ikke frygt. Og jeg tror heller ikke, der helt er noget galt i, at børn har - ikke en reel frygt, det skal de ikke have til sin lærer - men der skal være et eller andet, hvor man siger 'Nå okay' - ligesom med far derhjemme 'Så falder der brænde ned.' Jeg ville slet ikke kunne agere, hvis jeg havde sådan en klasse, der sagde 'Mette, hende kan vi sagtens...'

Vi ser her en erfaring af, at skældud får en konflikt til at eskalere. Samtidig mener Mette, at vredesudbruddene kan bidrage til en generel respekt for læreren, og der ses et fravær af opmærksomhed på elevernes oplevelse af at blive skældt ud. Det er en respekt, vi ser afkrævet med vredesudbruddene som metode, og ikke en respekt, der vindes gennem gensidighed, ved at vise eleverne respekt. Mette mener ikke, at elevernes respekt for hende er at ligne med en reel frygt, ligesom Anette heller ikke mente, idet eleverne kommer og fortæller hende forskellige ting. Spørgsmålet er imidlertid, om dette generelt kan siges at være tilfældet, for vi så hende tidligere udtale, at eleverne netop sjældent betror sig om personlige problemer, med mindre en tilfældig hændelse udløser deres fortrolighed, og analyserne af Mettes undervisning vil også vise en markant distance hende og eleverne imellem.

Mens Mette underviser, kan hun være bevidst om, at hun skal slippe en stærk vrede på en elev. Hun beskriver dette, da hun taler, om at Adam i 6.B har nogle negative udbrud, der ofte irriterer hende grænseløst. Mette tager det personligt, og nogle gange prøver hun ikke at tage sig af det, mens hun andre gange skælder ud:

"Nogle gange så er det sådan lidt, 'Nå, nu har jeg fået sagt bang', og så er den ude af mit system et eller andet sted. Så ved han, hvad jeg mener. Og så bærer jeg ikke nag eller noget bagefter, så må vi videre. Så har han fået det at vide. [...] Det hjælper ikke noget, jeg bliver ved med at være sur, for så er den time fuldstændig spildt for ham."

Hvis hun har været oppe i det røde felt, tærer det på hende, særligt også fordi hun tager det, der er

sket, med hjem og spekulerer over, hvorfor det skete, og om hun kunne have gjort noget anderledes. Men som vi så beskrevet i ft. 7.B, hvor hun engang imellem har måttet opgive at gennemføre en kvalificeret undervisning, så kan hun opleve sig så presset, at vreden holder timen ud. Hun har været:

”så rasende på hele rummet, at den bliver ved med at være der. [...] Hvor nogle andre måske ville gå ud og tude, så bliver jeg bare rigtig gal, og så er det dér, den der. Det er min overlevelse.[...] Men det er jo ikke noget, man sådan rigtig er bevidst om. Mange af de her ting, det er jo rigtig interessant at vide som lærer 'Hvordan har eleverne det med det', men det kan man ikke rigtig få at vide, for man kan ikke rigtig gå hen og spørge dem.”

I modsætning til Bente er Mette ikke opmærksom på sin egen adfærd, når hun underviser, og igen fremgår det, at hun mener, at læreren også har meget begrænset adgang til information om, hvordan eleven har det.

I et interview med Burak, Firat og Rezan lovpriser drengene matematiklæreren Murat. Vi taler om skældud, og de siger:

Burak: ”Hvis jeg nu får ballade af en som Murat, så bliver jeg ikke ked af det.” Firat er enig: ”Det er det samme med mig.” Burak fortsætter: ”Det gør jeg aldrig. Jeg bliver bare glad igen, når han har råbt efter mig.” Jeg spørger: ”Man tager sig ikke så'n af det?” Firat svarer: ”Han mener det ikke på sådan en hård måde, ligesom – hvis jeg skal sige det ligeud – som Mette, hun mener det så'n mere. Ligesom man tager det mere tungt.”

Senere i interviewet siger Firat: ”Når Murat er i dårligt humør, så hver gang han kommer ind i klassen, så spørger vi: 'Murat, hvad er der galt?', så bliver han rigtig glad igen, når det er, vi spørger ham, 'Hvordan har du det, og hvad der sket, hvorfor er du sur?' Vi muntre ham op, så bliver han glad igen. Så siger han 'Hvis I har brug for hjælp, så kommer I bare op og spørger'. Han bliver glad igen. Jeg spørger: ”Men hvorfor gør I ikke sådan til Mette, hvis hun ser sur ud – spørger: 'Hvad er der galt Mette?'” Firat svarer: ”Det tør vi ikke helt. Der tør vi ikke at sige noget – hvis jeg skal være ærlig – der tør vi nemlig ikke – vi tør godt, men det – jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal sige det. Man har ikke helt lyst til at spørge hende, for man er bange for, hun ligesom bliver sur 'NEJ, du skal ikke tale nu.'” Jeg træder til som allieret: ”Det gider man jo ikke høre på, nej.” Firat fortsætter: ”Hvis man er uskyldig ik', og man bare sidder så'n, og man spørger 'Mette...': 'NEJ, DU SKAL IKKE TALE', så er det ligesom man har fået skældud.”

Senere siger han: ”Hvis jeg skal sige det ærligt, så kan jeg faktisk bedre lide Murat end Mette. Også selvom jeg kun har haft ham et år. Han forstår os mere [...] end Mette gør.”

Drengene har en grundlæggende positiv relation til deres anden lærer, og vi ser den selvforstærkende effekt, idet børnene drager omsorg for læreren, når han ser ud til at være i dårligt humør. Dette hverken tør de eller har lyst til at gøre i ft. Mette. De oplever skældud forskelligt afhængigt af, om det er Mette eller Murat, der skælder ud, og de tillægger læreren forskellige intentioner; Murat mener det ikke på en hård måde i modsætning til Mette.

## 2. del af den fjerde case-analyse: Mettes praksis

Da jeg første gang besøger 6.B, undrer jeg mig over bordopstillingen, som jeg også tidligere har beskrevet virkede meget tilfældig, i og med fire elever sidder med ryggen til Mettes bord og to af dem også med ryggen til tavlen. Jeg spørger Mette, hvorfor bordene står, som de gør, og hun svarer, at de vist engang stod anderledes, men aldrig var blevet rykket tilbage. I mine observationsnoter fra de første dage i 6.B står der:

”Selvom Mette mange gange spørger, om alle er med, så er der meget lidt respons fra eleverne, som i det hele er meget lidt engagerede. Størstedelen af dem sidder passive og gaber meget, når Mette forklarer opgaver og bruger danskfaglige termer, som de fleste ikke forstår. Undervisningen virker uvedkommende og er præget af disengagement primært fra elevernes side og i en vis udstrækning fra lærerens side.”

Jeg har også noteret, at der er en umiddelbart uforklarlig distance mellem Mette og eleverne. Uforklarlig, for hun svarer venligt, hvis eleverne fx spørger til, hvornår det er sommerferie, om de skal have nye pladser m.m., men når hun fx træder ind ad døren og siger godmorgen, er der ingen, der responderer. Undervisningen er varieret og veksler jævnt mellem tavleundervisning, individuelt og parvist projektarbejde og gruppearbejde, og det var til at begynde med vanskeligt i undervisningen at få øje på, hvorfor elevernes adfærd bar præg af et meget markant disengagement.

Det fremgår altså, at jeg var forvirret omkring lærer-elev-relationens karakter i denne klasse, og dobbeltheden vil også fremgå af den indledende eksemplariske situation. Da jeg interviewede eleverne, tilbragte mere tid i undervisningen og så videooptagelserne, dannede der sig imidlertid et mere klart billede af Mettes relation til klassen og hver elev, som vil fremstå i takt med analysens progression.

Som ved analysen af Siv og Bentes praksis, vil analysen af Mettes praksis indledes med en situation, der kan karakteriseres som typisk for hendes undervisning i 6.B. Dernæst vil analysen samle sig om de to temaer *Negative forventninger og bebrejdelser* og *Vilkårlighed*.

### *Indledende eksemplarisk situation*

Den anden dag, jeg er til stede i undervisningen, skal klassen i morgenmodulet have dansk, og da eleverne har hentet deres mapper og sidder på deres pladser, siger Mette:

”Vi skal arbejde lidt videre med komposition. Vi skal have afsluttet det her emne om komposition. Så hvis jeg nu lige skriver 'Komposition' her [skriver ordet på tavlen], så tænker I lige over, hvad var det nu lige det betød. Hvad er det nu, det her ord betyder.” Eleverne bladrer alle i deres mapper, og Bamo finder det papir, han søger og siger: ”Var det ikke, at man kan bygge en historie op på mange forskellige måder?” Mette siger i et lyst toneleje: ”Jaaa, ræk hånden op, hvis du ved det.” Bamo og Deniz rækker hånden op, og Mette siger: ”Skal vi lige se, hvor mange der så'n lige er med på beatet?” Adam og Natasja rækker også fingeren op. Mette siger: ”Der er 1, 2, 3, 4, ja. Komposition - vi har snakket en del om det, ik'. Hvad siger du, Adam...” Adam afbryder: ”Hvorfor lige mig?” Mette svarer hurtigt tilbage i et bestemt tonefald: ”Jeg spørger dig.



Jeg spørger bare, har du en idé om, hvad det er?” Han lægger hovedet på skrå, smiler forlegent og svarer blot ”Ja.” Mette siger: ”Det er bare fordi, du rækker ikke hånden op, og så er jeg i tvivl ik’.” [Han var ellers en af de fire, der havde fingeren oppe]. Hvad med dig Simon, har du en idé om, hvad komposition er?” Han svarer et stille og ikke særligt overbevisende ”Ja”, men Mette godtager det, for hun siger ”Det ved jeg nemlig, for du fortalte mig det sidste gang. Didem, hvad med dig?” Igen et knapt hørbart ”Ja”, og Mette fortsætter: ”Burak, hvad med dig?” ”Ja, lidt” svarer han, men ser helt blank ud. Så spørger Mette: ”Rezan, når jeg siger komposition, hvad tænker du så?” Rezan ser i sine papirer, kigger op og siger: ”Det der, handling og slutning og sådan noget.” Mette bekræfter det, og Adam peger på sin mappe og kommenterer: ”Det står jo dér”, og Mette siger: ”Det er også okay, man må gerne sidde og læse lidt. Adam, det er helt i orden, det må man gerne.” Hun siger så: ”Bamo, prøv lige at fortælle mig, hvad er komposition?” Han svarer: ”Hvordan man bygger en historie op.” Mette: ”Ej, det er godt”, og hun skriver den sætning op på tavlen og siger ”Super.”

De fleste elever husker tilsyneladende meget lidt eller intet om begrebet 'komposition', men Mette lader til at opfatte elevernes udsagn som bekræftelser af, at mange af dem har en forståelse af begrebet,<sup>121</sup> og hun fortsætter nu undervisningen ved at knytte flere underbegreber til den danskfaglige metaterm, og da de repeterer begreber som forudgriben, flashback og in media res, er der kun få, der byder ind, først og fremmest Bamo. Der ses en stor afstand mellem lærerens læreplan og elevernes reelle faglige kapacitet.

Selvom der forekommer afstemmere som smil, bekræftelser samt ros i Mettes kommunikation, synes de grundmusikalske træk ikke samstemt med børnene, og undervisningen bærer præg af en grundlæggende fejlafstemning. Lærer og elever responderer ikke på hinandens reelle ytringer, og kan derfor ikke indgå i nogen afstemt dialog. Mettes responderer som om, der er faglig forståelse og progression, men kun de elever, der kan læse noget højt fra deres kopiark om fagtermen *komposition* taler det ”samme sprog” som Mette. På nær Bamo indikerer de andre elevers non-verbale kommunikation, at de ikke har begreb skabt om undervisningsindholdet. Mette udviser, ift. mentalisering, en manglende afbalancering mellem polerne *indre træk* og *ydre signaler* og lader til at befinde sig i forestillingsmodus (Fogtmann, 2014:58 ff), hvor virkelighedens aspekter ikke inddrages i hendes forestilling om, hvor eleverne befinder sig fagligt. Hun tager ikke notits af eller justerer sin kommunikation ift. elevernes ydre adfærd, der indikerer, at de enten keder sig bravt, ikke har forstået undervisningsindholdet eller begge dele. Dvs. at der tilsyneladende er en lav grad af anden-mentalisering.

Eleverne får efter 25 minutter at vide, at de skal arbejde med artikler, og Mette siger, at det er rigtig godt at vide, hvordan en artikel er bygget op, for alle kan jo skrive en artikel til en avis, og det kan være, de vil være journalister, og til eksamen kan man også få til opgave at skrive en artikel. Eleverne skiftes til at læse højt af en tekst om opbygningen af artikler, hvorefter Mette gennemgår nogle opgaver, de bagefter skal løse i grupper. Mette spørger vedr. den første opgave: ”Er alle med på, hvad de skal dér? [Inden nogen når at svare] Jeg spørger lige igen, er alle med

121 Som nævnt viste Mottelsons ph.d. (2003) en tendens til, at lærere gennemgår fagligt stof, som om alle eleverne forstår det.

på, hvad man skal i den første opgave? [Ingen siger noget eller rækker hånden op.] Jeg spørger lige på en anden måde – er der nogen, der ikke helt er med på, hvad man skal?” Deniz rækker fingeren op, og Mette siger rosende: ”Godt Deniz. Er der en, der kan prøve at forklare det – hvad er det, man skal?”

Elevers selvbestemmelsesbehov understøttes, når læreren fremhæver den personlige vinding ved det, der præsenteres, sådan at deltagelsen i undervisningen kan betragtes som en mulighed for at erfare og nå til dybere indsigt i noget personligt formålstjenligt (Brophy, 2008). Mette giver her tre begrundelser for, hvorfor det er relevant for eleverne at skulle arbejde med artikler, men de ytringer, der burde nære og udvikle elevernes indre motiverende ressourcer, har ikke denne effekt, for eleverne ser stadig lige fraværende og ligeglade ud. Jeg vil beskrive en mulig årsag hertil i slutningen af analysen af denne situation.

Mette udtrykker her en stærk optagethed af, om eleverne forstår opgaven, idet hun spørger eleverne tre gange herom, og hun understøtter på den måde deres kompetencebehov, da forståelsen er forudsætningen for at kunne udvise kompetence i arbejdet med opgaven. Med sin positive respons til Deniz, da han siger, at han ikke forstår opgaven, understøtter hun her et læringsrum, hvor det er tilladt at fejle og dermed også tage risici. Imidlertid vil de næste analyser vise, at Mettes respons på netop spørgsmål eller udtrykt tvivl hos eleverne også bliver mødt diametralt modsat af den her udviste imødekommenhed, hvilket vi også så beskrevet i interviewene med flere piger i 7.B og af Firat i 6.B.

Natasja rækker fingeren op som den eneste, og idet hun begynder at forklare opgaven, rejser Rezan sig. Han har siddet og snøftet og siger, inden han når døren: ”Jeg går lige ud og pudser min næse”. Mette hører det ikke og siger i et forurettet tonefald: ”Rezan, hvaa! – hvor er du på vej hen?” Det hører Rezan til gengæld ikke, og Burak siger, at Rezan skal pudse sin næse. Mette siger i et undrende tonefald ”Okay”, himler med øjnene og ryster opgivende på hovedet. Da Rezan kommer tilbage, er Mette netop blevet færdig med at forklare Deniz, hvad opgaven gik ud på, og spørger, om Deniz er med på det nu. Rezan siger: ”Jeg hørte det ikke.” Mette svarer i et opgivende tonefald: ”Nej, det gjorde du ikke. Men ved du hvad, jeg kommer ned og så forklarer jeg det lidt bedre for dig og Tuna bagefter.<sup>122</sup> Det er også svært, når du bare sådan lige pludselig går.” Rezan siger: ”Jeg skulle bare pudse min næse”, og Mette spørger ”Ja, men hvad plejer man at gøre, hvis man skal ud at pudse næse eller på toilettet?” Rezan svarer: ”Spørge.” Mette responderer: ”Ja, så spørger man lige,” og Rezan siger: ”Jamen det har jeg gjort.” Mette kommenterer i et forurettet tonefald: ”Jeg har ikke hørt det. Jeg så dig bare lige pludselig gå, og tænkte 'Hvor skal du hen.'” Rezan forklarer: ”Ja, og så sagde Burak det...” K: ”Ja, det er rigtigt. Så var der en anden, der sagde det. Men det er en god ide, hvis du lige prøver at sige det selv, og så lige sørger for, at jeg kan høre det, eller rækker hånden op eller et eller andet. I stedet for det der med, at du bare lige pludselig smutter, og man ikke ved, hvor du er på vej hen. Men okay. Vi går lige videre, og jeg forklarer dig det igen.”

Der blev ofte brugt uforholdsmæssig lang tid på denne type skolekodesnak. Mette vil understrege betydningen af, at Rezan overholder reglen om, at man skal spørge om lov til at forlade klassen. Men

<sup>122</sup> Rezan og Tuna går til ekstra-undervisning i dansk, og vi ser her, hvordan Mette italesætter en implicit negativ forventning om, at Tunas ikke forstår opgaven.

med det forurettede tonefald og udtalelsen ”du bare lige pludselig smutter”, hvilket de netop har fået afklaret, at han ikke gjorde, fremstår hendes ytringer ikke som professionelt begrundet, men mere som forankret i en personlig forurettelse.

40 minutter inde i timen er de færdige med at gennemgå opgaverne, og Mette spørger eleverne, om de er med på, hvad de skal nu. Rezan svarer som den eneste – et nej – og Mette siger: ”Er der andre end Rezan, der ikke ved, hvad de skal?” Ingen responderer, og Mette siger: ”Burak, ved du hvad, det går ud på – opgave 2?” Han svarer meget lavt: ”Det tror jeg nok.” Mette siger, hun ikke kan høre det, og han svarer ”Næsten. Ikke helt.” Hun siger: ”Næsten – prøv lige – prøv at høre her - I bliver nødt til at sige, hvis I ikke forstår, hvad I skal. For så tager vi den en gang til. Hvor mange – ræk hånden op – hvor mange er rimeligt med på, hvad man skal i opgave 2? Ræk hånden op, hvis man er rimeligt med på det.” To drenge og to piger rækker fingeren op. Alle ser rundt og tre elever mere rækker fingeren op. Mette forsætter: ”Sådan at Jeg ved nogenlunde, hvad man skal. Der er lige et par stykker. Simon hvad med dig [han ryster på hovedet] – ikke helt. Jeg tror, vi lader den ligge her, for jeg tror, det er nemmere, når I har læst den, og I ligesom kan se [forklarer om opgaven.] Men ved I hvad, når I har læst, tror jeg det går lidt bedre, ellers kommer jeg lige rundt og hjælper med at forklare. Ellers kan det være, der sidder nogle i grupperne, som faktisk ved – jeg kan se, at der mange, der er sådan rimeligt med på, hvad man skal.”

Ovenstående eksempel er repræsentativt for tavleundervisningen i 6.B. Størstedelen af eleverne sidder passive, gaber meget, og Mette forklarer opgaver og bruger danskfaglige termer, som de fleste tilsyneladende ikke forstår. Kommunikationen har mere karakter af overhøring end fælles engagement i et fælles tredje, og rytmen fremstår hakkende og i nogen grad forceret.

Elever i 7.B beskrev, at de ikke fortæller Mette, når de ikke har forstået en opgave, fordi hun så møder dem med bebrejdelser og nedladende kommentarer. At dømme ud fra disengagementet i 6.B tyder den manglende tilkendegivelse, når der er noget, der ikke er forstået på den årsag, at de er ligeglade med forstå opgaven. Bl.a. siger Adam i interviewet om, hvorfor han ikke siger til, når der er noget, han ikke forstår: ”Så fortæller hun det igen, og så skal vi høre det igen.”

Deniz forklarer, som elever i 5.B ligeledes er inde på, at relationen til de andre elever kan betyde, at man ikke siger til, når der er noget, man ikke forstår. Han siger:

”Jeg har også haft den følelse at der var måske noget let, og jeg hørte ikke efter, og jeg er måske den eneste, der ikke hørte efter, og så siger hun [Mette] måske 'Har alle forstået det', og hvis jeg siger 'Nej, det har jeg ikke' – måske kan man blive lidt flov, for måske siger de andre 'Kan du ikke finde ud af det', måske bliver man sådan lidt flov.

For eleverne kan der være så meget mere på spil end blot det, der relaterer sig til undervisningens faglige indhold, fx deres værdighed og position ift. klassekammeraterne, hvilket bl.a. er blevet nøje beskrevet af Christoffersen (2013). Af den grund kan læreren ikke tage antallet af fingre som et validt tegn på forståelse til anmodningen om, at de, der har forstået det, skal række hånden op. I denne situation ser eleverne rundt på hinanden, og fingrene ryger langsomt i vejret. Forsinkelsen kunne

indikere, at det ikke er hver enkeltts indsigt, der forårsager, at fingeren rækkes op, men at det er ønsket om ikke at føle sig udenfor.

Da jeg interviewede Deniz, Adam og Natasja begyndte de, uden at jeg havde spurgt herom, at reflektere over deres holdning til dansk og matematik som fag, og følgende dialog udspillede sig:

Natasja siger: "I dansk glemmer man hurtigt, når man skal huske så mange ting, man skal snakke om." Deniz fortsætter: "På en måde, så kan man sige, at matematik er lidt lettere. Det er sådan svært, men det er lettere end dansk kan man så'n sige." [...] Adam siger så: "Med dansk synes jeg, vi har lært kun 20, ej måske 40 eller 50% af det der, vi skulle lære i 6. klasse I matematik synes jeg vi har lært..." Deniz afbryder ham: "90%", og Adam fortsætter: "90 %, deromkring 80 % af det, vi skulle lære. Og i historie synes jeg også det samme som i matematik." [...] Deniz siger: "I dansk - vi lærer det, og husker det den samme dag. Men næste dag så kan vi ikke noget. [...] Det er ligesom agtigt det samme..." Natasja afbryder ham: "Ja, med flere og flere ord, som der er svære at huske." Deniz konkluderer: "På en måde så er det lidt kedeligt."

Eleverne finder danskundervisningen kedelig, og de oplever, at den primært består af flere og flere ord, der er svære at huske, og i det hele taget er det svært at fastholde det lærte, bl.a. pga. Mettes til tider hastige tempo, som vi tidligere så Natasja udtale.

### *Negative forventninger og bebrejdelser*

Ofte udtrykker Mette gennem ord og gestik negative forventninger til eleverne i både 6.B og 7.B. Fx i denne situation i 7.B:

Eleverne skal løse grammatik-opgaver i hver deres hæfte. Miray er gået over for at hjælpe Mona, og da Mette ser det, spørger hun vredt: "Miray, hvad laver du?" Miray svarer: "Jeg hjælper hende." Mette responderer i et nedladende tonefald: "Du hjælper hende?", mens hun ruller med øjnene. Der går lidt tid, mens Mette hjælper nogle elever, og Mona og Miray fniser, mens de snakker om grammatikken. Mette siger så: "Ej Miray. Sæt dig på din plads." Miray reagerer ikke, og Mette siger højt: "Nu siger jeg det en gang til. Vær sød at gå ned at sætte dig på din plads." Miray går tilbage til sin plads, og Mette går ned til Mona, der sidder ved siden af Fatma, og spørger: "Snakker I bare, eller kan I ikke finde ud af det?" Mona svarer: "Hun hjælper os, for vi kan ikke finde ud af det." Mette responderer: "Hun skal lave sit eget. Spørg mig, hvis I skal have hjælp."

Noddings fremhæver vigtigheden af begrebet *praktik*, der betyder, at elever får mulighed for at realisere det etiske ideal i praksis (1999:232 ff). Udover at Miray hindres i dette, udviser Mette også med en nedladende facon en negativ forventning om, at Miray ikke er i stand til at hjælpe sine klassekammerater. Mona og Fatmas bord var placeret næsten ved siden af væggen, hvor jeg sad, og jeg hørte, at det eneste, de tre piger var optagede af, var at løse opgaven, og Miray forklarede den tålmodigt til Mona.

I det følgende vil jeg i tre empiriske nedslag analysere flere af de interaktioner, Mette indgår i med eleverne, der vedrører udtrykte negative forventninger og bebrejdelser.

## Nedslag 1. OL og regnvejr

Det er dagens første time. Der har været nogle helligdage, og Mette spørger, om eleverne har haft det godt. Ingen siger noget på nær Bamo, der fortæller, at i går var sjov, for der var de på en udflugt med klubben. Mette spørger ind til det, og det viser sig, at mange drenge i klassen har været med på turen. Hun spørger derefter pigerne, hvad de har lavet, og som den eneste responderer Natasja og siger "ikke noget", og Mette siger: "Ikke noget. Fire dage - ikke lavet noget. Kedeligt - eller hva'?" Pigerne responderer ikke.

Elevernes fāmælhed står i skarp kontrast til udvekslingerne mellem Bente, Anette og deres elever, og jeg skrev også i afsnittet *Indstillingen til elever*, at der kan anes en diskrepans mellem Mettes ytring om, at eleverne ikke frygter hende, siden de fortæller hende forskellige ting, og så elevernes faktiske handlemåder.

Mette fortæller klassen, hvad de skal arbejde med i dag, og at hun den næste dag skal være vikar for Murat i idræt. Adam spørger, hvad de skal lave i idræt, og hun fortæller, at de skal træne til OL om fredagen. Adam siger vedr. den fredag: "Jamen det regner hele dagen." Mette sænker stemmen og svarer i et bestemt tonefald: "Jamen ved du hvad, så er det bare ærgerligt. Det har vi prøvet før ik'. [I et lysere toneleje henvendt til hele klassen:] Så det skal vi øve lidt til i morgen." Adam siger: "Hvad sker der, hvis man ikke vil komme...", og Mette afbryder og siger: "Ved du hvad, jeg gider slet ikke diskutere det..." Adam fortsætter: "Skal man i en anden klasse" Mette responderer: "Ej, ved du hvad, jeg gider slet ikke diskutere det, fordi du kommer bare. Det er undervisning det her, så det gider jeg slet ikke at diskutere, og det gider jeg slet ikke at høre noget om. Skal vi sige det Adam? Og så gider jeg ikke dine negative holdning igen, vel. Det er ligesom med den der fest, ik' - negativ, negativ, negativ, og så alligevel er det skide sjovt, når du kommer afsted. Så prøv at lade være." Adam mumler noget, der ikke er hørbart, og gemmer hovedet væk bag den ene hånd. Mette spørger: "Hvad siger du?" og Adam mumler: "Ikke noget." Mette gætter og siger: "Der er ikke idræt?" Adam responderer med et nej, og Mette siger: "Vil du sige noget, eller vil du ikke sige noget..." Adam afbryder: "Nej. Jeg vil ikke sige noget..." Mette afbryder: "Nej, men så lad være. Så lad helt være med at sige noget, hvis du ikke gider sige det, du siger." Adam: "Det er dig, der spørger mig." Mette: "Jamen, det er da irriterende, at du sidder og siger noget, og man så ikke kan høre, hvad det er, du siger, og så gider du ikke gentage det. Så kan man da ikke tale med dig Adam." Adam sidder stadig med hovedet gemt bag hånden og siger stille: "Taler med mig selv." Mette siger: "Ja, men så skal du gøre det udenfor timen. Er du med?" Adam siger stille "Ja", og Mette siger: "Godt, har alle fundet sine ting frem?"

Brugen af konjunktionen 'jamen' i Adams indledende sætning "Jamen det regner hele dagen" udtrykker en modstræbende holdning. En sådan modvilje vil Mette ikke komme i møde, og hun verfer hans indirekte indvending af. Jeg har beskrevet, at hun i et interview fortalte, at netop Adams udbrud, der viser, at han ikke gider et eller andet, kan irritere hende grænseløst, og hun fortalte, at hun ofte kommer til at tage hans negativitet personligt. Da Adam fortsat udtrykker en modvilje mod OL-arrangementet ved at spørge, hvad der sker, hvis man ikke vil komme, inddrager hun pludselig en tidligere episode, hvor Adam havde udtrykt sig negativt. Hvis dette gøres for at minde ham om, at der ikke er nogen grund til at være negativ på forhånd, fordi han tidligere har oplevet at blive positivt

overrasket, sker det på en uhensigtsmæssig måde, da tonefaldet er nedladende og ordvalget disrespektfuldt. Under alle omstændigheder mærker man en negativ arousal i Mette, og der er ikke længere en professionel distance til Adams udsagn. Hun er emotionelt påvirket i en sådan grad, at hun nu tillader en afsporet dialog, hvor der er fejlafstemninger på både turtagnings- og indholdsmæssigt niveau. Mette udviser en meget svag timingfornemmelse, da hendes udsagn er foregribende og ikke koordineres med elevens, men i stedet skaber brud i kommunikationen. Den interaktionelle fremfærd her bringer Adam ud af balance, og den opmærksomhed han behøver til at regulere sig selv og bearbejde effekten af bebrejdelserne ved at mumle for sig selv, forstyrrer Mette ved fx at afkræve en forklaring på, hvorfor han mumler. Flere bebrejdelser får nu karakter af at virke krænkende ift. hans værdighed, og dermed hans selvbestemmelsesbehov. Et barn, der er ude af sig selv fx af raseri, er ikke modtagelig for rationelle ord og krav, da modtagelighed for fornuft kræver aktivitet i hjernens frontallapper, men det er ikke muligt, når barnet regredierer og har brug for al sin opmærksomhed til at regulere sig selv (Hart 2006a:180).

Alle andre elever har set ned i bordet, mens Mette og Adam har skændtes, og afsættet til det følgende fælles fokus på undervisningsindholdet er meget negativt. De næste fem et halvt minut sidder Adam som forstenet og ser ned i sit bord med hovedet halvt skjult af sine hænder. Vi så Hart beskrive, hvordan et barn i sådan en tilstand har lukket af for ydre stimuli, hvorfor ingen læringsproces kan finde sted (2006:180). Herefter strækker Adam sig og efter seks minutter bidrager han til undervisningen med en kommentar til det, Mette fortæller om. Jeg har redegjort for, at fejlafstemninger ikke er skadelige, hvis de finder sted sjældent og efterfølgende repareres gennem afstemning mellem parterne. Imidlertid fandt fejlafstemninger mellem Mette og Adam som netop beskrevet sted mange gange i de uger, jeg var til stede i 6.B. Man ved, at hvis fejlafstemningerne har overvægt i en relation, låses denne fast i et negativt mønster, der som nævnt kan have negative effekter som manglende tillid til voksne, lavt fagligt engagement og mindre socialt overskud (Howes et al. 1994; Pianta og Stuhlman 2004).

I et interview med Mette den næste dag, udtaler hun:

"Jeg går da meget op i, at de synes det er sjovt, og de ikke sidder 'Åhh dansk igen'. Ligesom Adam, han kan godt komme med sådan en udtalelse 'Åhh' - også sådan som i går, det irriterer mig grænseløst - altså jeg bliver irriteret over det, ik'. Det kan jeg godt mærke. Jeg tager det personligt - hvad det selvfølgelig også er - men den der med 'Åhh, skal vi have madlavning, åhh skal vi'. Så skal vi spille tiden. Nu kender jeg ham også lidt, ik'. Andre gange så er han jo også virkelig med og vil gerne og virker som om, han er interesseret." Jeg spørger: "Men du synes, det er svært..." Mette afbryder mig og siger: "Når de kommer med de der udbrud, det har jeg rigtig rigtig svært ved. Jeg kan mærke, jeg bliver faktisk - jeg bliver sur. Jeg bliver irriteret. Og indimellem prøver jeg så'n 'Nå okay, det er lige meget Mette'.

Mette selv-mentaliserer i interviewet, men hun distancerer sig ikke fra sin irritation og beskriver den som uhensigtsmæssig, men konstaterer blot, at den optræder. Der ses et fravær af anden-mentaliseringsstrategier med en bestræbelse på at se barnets adfærd som meningsfuld betinget af grunde,



læreren ikke kender til, som kunne lede til en imødekomende holdning uden bebrejdelser, og i stedet tager hun adfærden personligt. Vi ser, at hendes emotionelle tilstand er betinget af elevernes ytringer, hvilket skaber en høj sårbarhed, da hendes interaktionelle adfærd dermed let vil kunne ske i affekt og ikke på baggrund af professionelle vurderinger. Den negativitet, der netop provokerer Mette, forstærkes af hendes interaktionelle adfærd.

## Nedslag 2. Skriften på tavlen

Vi er tilbage til det indledende eksempel – situationen hvor klassen er blevet introduceret til artiklen som genre.

Efter et frikvarter skal klassen fortsætte, hvor de slap, og arbejde videre med opgaver omkring artikler. Mette skriver forskellige ting på en handlingslinie på tavlen, som eleverne skal skrive af. Burak siger: "Skal vi skrive alt det der? Vi smider det jo alligevel væk." Mette svarer i et humoristisk tonefald: "Ej I gør ikke, I skal jo bruge det."

Adam siger pludselig stille: "Jeg kan ikke skrive, Mette." Mette siger uforstående "Kan du ikke skrive?" Adam fortsætter: "Alt det der." Mette responderer i et forurettet tonefald: "Hvorfor kan du ikke det – se nu bare at komme i gang."

I udvekslingen mellem Burak og Mette fremstår der, selvom den blot er humoristisk, som tidligere set en manglende overensstemmelse mellem Mettes opfattelse af virkeligheden, og hvordan det rent faktisk forholder sig. Dernæst ser vi igen en manglende respekt for Adams taletur, for inden han har nået at svare på hendes spørgsmål om, hvorfor han ikke kan skrive det, der står på tavlen, når hun at beordre, at han bare skal komme i gang. Der er et fravær af mentalisering, for hun føler sig tilsyneladende så sikker i sin forståelse af ham, at en negativ forventning til bevæggrunden for hans udsagn udelukker en åben og imødekomende holdning.

Adam siger så: "Jeg kan ikke se noget." Mette siger nøgternt: "Du kan ikke se noget. Se, det er noget helt andet. Hvad er det, du ikke kan se?" Selma griner hånligt ad ham. Adam svarer "Det hele." Mette fortsætter: "Hvor er du kommet til?" Adam siger: "Jeg har ikke skrevet noget." Mette lyder forurettet: "Så vær sød at komme i gang, fordi det har alle de andre." Adam gentager, usikkert og tøvende: "Jeg kan ikke [pause] se noget." Mette spørger, mens hun går ned mod hans plads: "Hva'?" Adam siger: "Jeg kan ikke se herfra, for jeg har ondt i øjet." Mette siger nøgternt: "Godt. Så må du jo rykke tættere på. [Hun er nået ned til hans plads og siger nu i et lyst og mere venligt tonefald, mens hun ser op mod tavlen]: Det kan jeg godt se, det kan være rigtig svært at se noget. Du må gerne rykke lidt tættere på. Det er også skrevet meget småt, det kan jeg godt se. Kan I andre læse det?" Flere spørger til ting, de ikke har kunnet læse, og Adam skifter plads, mens han gnider sig i øjet. [Jeg finder efterfølgende ud af, at han bruger briller, men ofte glemmer at tage dem med i skole.]

Pga. sin lærers manglende imødekommenhed, når Adam at udtrykke en usikkerhed og føle en grad af ydmygelse, hvilket understreges, når Mette ikke kommenterer Selmas hånlige latter. Der udvises en så lav grad af opmærksomhed, at hendes handling fremstår som det modsatte af omsorgsfuld. Da hun fysisk ser verden fra hans perspektiv ved helt konkret at indtage hans position, muliggøres en



hensynsfuld forståelse, og hun kommer nu både Adam og de andre elever i møde, hvilket åbner op for en dialog.

### Nedslag 3. Lektier

At der opstår misforståelser pga. en manglende eller forsinket imødekommenhed, finder også sted i den følgende interaktion mellem Mette og Adam. Først vil jeg dog kort beskrive optakten til timen, inden Mette kommer.<sup>123</sup>

Drengene sidder og taler i et hårdt sprog til hinanden, og der bliver bl.a. sagt nogle ting til Tuna, som får ham til at sige, at de skal stoppe. Burak rejser sig, stiller sig bag Tunas plads og tager et hårdt greb om Tunas nakke. Dernæst tvinger Burak Tunas hænder om mod ryggen, så han sidder forsvarsløs, og de andre opfordrer Bamo til at "fyre ham en flad" og kaste en bold i hovedet på ham. Bamo truer med bolden, Tuna bøjer sit ansigt så meget, han kan for at beskytte sig, og Bamo går så i stedet over og giver ham en lussing, mens de andre hepper. Bamo og Burak sætter sig igen på deres pladser. Lidt efter går Tuna over og prøver at tage fat i Burak, der imidlertid er både større og stærkere, så det i stedet bliver ham, der tvinger Tuna tilbage på sin plads. I det samme kommer Mette ind, og ingen nævner noget om episoden.

Sådanne absurde situationer fandt sted flere gange, når kameraet var tændt, men ingen voksne var opmærksomme, hver gang med Tuna som offer.

De skal nu have engelsk, og Mette beder dem finde deres lektier frem. Deniz siger, at der da ikke var nogen lektier, og Mette siger, at der var de tillægsord, der skulle bøjes. Efter nogle minutter hvor kun få har fundet deres ting frem, gentager Mette nu i et irritabelt og bestemt tonefald, mens hun banker i bordet. "Ej, nu siger jeg det lige igen. Tag jeres lektier til i dag og jeres læsebøger, ik'." Adam siger spørgende: "Lektier til i dag? Der er ikke nogen" og Mette siger: "Der er tillægsord, som jeg har prøvet at forklare jer flere gange i løbet af ugen." Adam mener, at det er til mandag, og Mette giver ham ret i, at det var til i går, hvor det var mandag, og han ikke var i skole. Hun siger så med ironi i stemmen: "Men du har lavet det til i går, så du har det jo selvfølgelig. Nu fik I bare lige til i dag, fordi vi lavede noget andet. Så tænkte jeg, så tager vi det lige i dag, hvor du også er der."

Adam siger forskrækket: "Jeg har ikke lavet det." Mette spørger i et indigneret tonefald: "Hvorfor har du ikke det?" Adam svarer: "Jeg spurgte Deniz, 'Er det til i dag?'" [Mette vender sig og går med ryggen mod Adam op mod sit bord], så sagde han nej..." Mette rækker afværgende hånden op, afbryder Adam og siger: "Ej, ved du hvad. Stop det." Adam fortsætter: "Han sagde 'Det er til næste mandag!'" Mette afbryder ham, åbner sin notesbog og lyder meget forurettet, da hun siger: "Nej, men det er fint nok, jeg skal alligevel snakke med din mor." Adam siger frustreret: "Det er ham, der siger det til mig mand." Mette noterer i sin bog, Adam bøjer hovedet mod sine hænder og kommer med et opgivende udbrud: "Er du gal [Han ser op og siger]: Og det er ikke kun mig, der ikke har lavet det." Mette siger et bestemt "Nej" for at han skal stoppe med at sige mere.

Imens har Natasja siddet og skrevet, og Mette går nu hen til hendes plads og lægger hænderne på

<sup>123</sup> Jeg var ikke til stede i klassen, da jeg var ude at interviewe nogle elever, men situationen fremgår af videooptagelserne.

bordet, læner sig frem mod Natasja og siger irriteret: "Det var ikke nu, du skulle sidde og lave det, vel. Har du heller ikke lavet det derhjemme?" Natasja svarer et stille "Nej". Mette siger: "Ved I hvad, i går tog vi det frem og kiggede på det, og jeg sagde 'Det skal simpelthen laves til i morgen'. Så I fik faktisk en lille chance mere. Og I sagde 'Ja ja, vi laver det i lektietimen'. [...] Jeg synes simpelthen det er så dårligt." Mette vender sig, og Natasja skærer et vrængende ansigt.

Adam prøver sammen med Deniz at forklare hvilke dage, de troede, at hvilken lektie var til. Mette går imens rundt i klassen og tjekker, om de andre elever har lavet lektien. Da hun når til Burak, der ikke har lavet det, siger han, at det var fordi, han ikke kunne finde ud af det, og hun siger, at det også er okay, hvis man ikke kan finde ud af det. Hun noterer navnene på dem, der ikke har lavet lektien, Adam, Simon og Natasja, og siger så: "Udover at - altså - vi skulle lave det her. Og så siger jeg til jer - og Simon i går, jeg skriver det *ned* til dig - 5 små ord - det er så lidt, I får for af lektier. Det er så lidt. Så jeg bliver simpelthen så irriteret, når I ikke kan lave de små lektier, I får for."

Adam siger så: "Er det 5 ord - jeg har da 5 ord." Mette svarer opgivende: "Ja. 5 ord sagde jeg." Adam konkluderer: "Jeg har lavet dem." Mette siger hurtigt: "Godt. Og du har bøjet dem?" Han svarer "Ja", og hun siger igen med ironi i stemmen: "Det var heldigt hva'." Mens hun går hen til Adams plads for at tjekke det, siger hun: "Jeg sagde, okay 5 ord, så er det fint." Adam peger i sit kladdehæfte og spørger: "Er det det dér." Hun kigger på det og siger i et lysere toneleje: "Det kunne det sagtens være. Så du nåede - jeg tror faktisk du nåede at lave det, måske, i timen. Der var du heldig hva'. Jeg streger dig igen." Adam vrikker med overkroppen, smiler og siger: "Har du lavet den Deniz?" Deniz svarer nej, og Adam knipser og peger hovent på ham. Mette siger: "Deniz var slet ikke i skole den dag."

Igen indgår Mette og Adam i en interaktion, der både verbalt og non-verbalt bærer præg af fejlfølelser, bl.a. pga. et markant fravær af timingfølelse i Mettes interaktionelle adfærd, hvilket skaber det ene brud i kommunikationen efter det andet. Det får hendes adfærd til at fremtræde som en ligegyldighed med børnene som personer, når hun fx vender ryggen til Adam, når han taler, ignorerer ham, og bremser hans taletur både verbalt og non-verbalt. Hendes negative arousal forplanter sig til interaktionen med Natasja og dernæst til hele klassen, der samlet får en opsang på baggrund af ganske få elever, der ikke har lavet lektier. Hensynet til en regel sættes før hensynet til eleverne, hvilket Noddings pointerede er i modstrid med omsorgsetikken, men hensynet til reglen ender med at virke absurd, da det viser sig, at Adam faktisk havde lavet de opgaver, som var anledning til hele miseren.

Jeg refererede i 1. kapitel til undersøgelser af, at lærerens interaktionelle adfærd påvirker de sociale relationer i klassen eleverne imellem, hvilket afslutningen af episoden også kan fortolkes som et tegn på. Tilsyneladende forplanter den negative og nedladende kommunikationsform sig fra Mette til Adams gestik ift. Deniz.

Vi ser, hvordan tidligere interaktioner mellem Mette og Adam får hende til at fortælle i et interview, at hans negativitet kan irritere hende grænseløst, og det negative mønster interaktionerne udgør, ledsages af negative forventninger. I analyserne ovenfor ser vi, at hun flere gange ikke responderer på baggrund

af Adams nuværende handlemåde, fx når han fortæller, at han ikke kan skrive af fra tavlen, men at hun i stedet bringes i en negativ arousal, der skaber en meget konfrontativ praksis, hvorved en negativ forventning ses aktualiseret i nye interaktioner. Relationen er af så negativ karakter, at vi så Adam sige i et interview, at han end ikke kan lide, at Mette kommer ind i klassen.

Mettes hyppige negative interaktionelle adfærd er afgørende for elevernes læringsproces og læringsudbytte. Analyserne har vist, hvor uforholdsmæssigt længe de negative interaktioner kan vare, hvor lidet konstruktiv en stemning kan være som afsæt for en faglig fordybelse, hvor negativt påvirket nogle elever kan være af lærerens irritation og vrede, så de bl.a. ikke tør bede om hjælp, og i følgende udveksling med Burak i interviewet med ham, Firat og Rezan, fremgår endnu et eksempel på de faglige konsekvenser af en negativ lærer-elev-relation. Han fortæller her om sit forhold til matematik og dansk:

”Jeg snakker meget mere i matematik-timen, end jeg gør i dansk. Jeg er meget mere koncentreret i matematik, end jeg er i dansk, jeg ved ikke hvorfor. Før i tiden plejede jeg rigtig meget at kunne lide dansk, snakkede mere, nu snakker jeg slet ikke [...] Jeg er bare helt stille. Og så når hun spørger mig om noget ik', så kan jeg ikke komme med et svar.”

Burak ser uforstående til sin negative faglige udvikling i dansk, men analysen af Mettes undervisning viser, at et lavt engagement generelt kendetegner timerne, og som nævnt har studier vist, at negative lærer-elev-relationer kan lede til et lavt fagligt engagement (Howes et al. 1994; Pianta & Stuhlman 2004; Christoffersen 2014; Ågård 2014). Anden forskning viser, at elever ikke er *skoletrætte*, men at de er *fagtrætte*. Den manglende motivation for skolearbejdet bliver dermed til en didaktisk kategori og ikke en psykologisk<sup>124</sup>, hvilket stemmer overens med Buraks forskelligartede oplevelse af sit engagement i de to fag. I danskundervisningen leder Mettes negative emotioner som indignation, forurettelse og irritation til fejlafstemninger med eleverne, og der etableres sjældent et fælles engagement omkring undervisningens indhold. Imidlertid lader Burak pilen pege indad og forbinder ikke sit lave engagement med undervisningens karakter.

### *Vilkårlighed*

I de følgende tre empiriske nedslag vil jeg analysere tre situationer, der bidrog til den indledende beskrivelse af det dobbeltrettede indtryk, observationerne af Mettes undervisning gav. Det første nedslag *Frilæsning* viser en høj grad af uopmærksomhed på særligt en elev, Rezan, det næste *Olsen-Banden* viser kompleksiteten i lærerens mulighed for at tilgodese en elevs behov, igen Rezan, og til sidst vil jeg give eksempler på flere af de afstemte interaktioner, der også fandt sted i undervisningen. Tilsammen giver nedslagene indtrykket af den vilkårlighed, der generelt karakteriserede Mettes praksis, idet mange interaktionelle og didaktiske valg ikke lader til at være professionelt begrundede, men i stedet er forankret i øjeblikkelige emotioner og tilfældige begivenheder.

### **Nedslag 1. Frilæsning**

<sup>124</sup> Oplæg ved bl.a. Lars Qvortrup i februar 2015 ved debatmødet *Motivation og fremtidens gymnasielærer* arrangeret af Gymnasieskolernes Lærerforening.

Den følgende situation strækker sig over 10 minutter, og finder sted i en lektion efter frokost. Mette fortæller, at eleverne skal finde deres frilæringsbog frem og læse i 20 minutter. Lidt efter går hun ud på gangen for at drøfte noget med en kollega. Nogle drenge i klassen har sat sig i klassens sofahjørne, og Rezan vil også sætte sig dér, men afvises af de andre. Rezan er en regelret type, der ikke anvender en sarkastisk jargon, som mange af de andre elever bruger, og han holdes ofte udenfor fællesskabet. Han går over mod sin plads, men får øje på en tegning, der ligger på en af klassekammeraternes bord. Tegningen forestiller ham, og der er skrevet skældsord på. Han går derfor over til drengegruppen og spørger, hvem der har lavet tegningen.

Mette åbner døren og siger irriteret til Rezan, at han skal sætte sig på sin plads og læse, ellers får de 10 minutters ekstra læsetid, fordi hun ikke gider det der. Rezan forsøger at fortælle, at der er nogen, der har tegnet noget grimt om ham. Hun svarer, at det taler de om senere og beordrer ham i et strengt tonefald til at sætte sig på sin plads og læse.

En fejlafstemning mellem Mette og Rezan opstår, fordi hun ikke viser respekt for hans taletur. Den elev, der er marginaliseret ift. de andre elever, får ej heller mulighed for at opleve sit samhørighedsbehov understøttet af sin lærer.

Lidt efter begynder en meget dominerende pige i klassen, Selma, at nedgøre den stille dreng, Simon, der er ret ny i klassen. Rezan forsvarer Simon, og Selma svarer bl.a. "Hvorfor skal du blande dig i alt Rezan? Fuck dig. Ti stille, jeg smadrer dig lige om lidt, mand." Rezan siger stille: "Du kan jo ikke engang smadre mig" og Selma svarer: "Jeg kalder på min bror, han smadrer dig."

Rezan har i al tiden siddet bøjet over sin bog, men går nu over til drengegruppen for at tale med en af drengene, Bamo, der er ked af noget. Selma siger igen: "Jeg smadrer dig Rezan. Rezan - jeg smadrer dig." Mette kommer ind og siger irritabelt: "Yes, så vi læser bare lige fem minutter mere så. Ik' Rezan," Rezan responderer: "Ja, men jeg taler bare med ham", og Mette siger: "Men det skal du ikke." Rezan svarer: "Okay, men..." Mette afbryder: "Du skal ikke tale med nogen som helst nu, når jeg beder jer om at tie stille og sætte dig ned og du skal læse den bog..." Rezan afbryder: "Men det er vigtigt." Mette fortsætter: "Så skal du ikke hen og tale med nogen." Rezan gentager: "Det er vigtigt jo", og Mette siger: "Nej, det er ikke vigtigt i timen. Det må du vente med til i frikvarteret."

Rezan forsøger at drage omsorg for Bamo, men Mette forsøger at skabe et skel mellem det, der er vigtigt i timen, og det der er vigtigt i frikvarterene. Det, der er ikke er knyttet til et timens faglige indhold, må ikke finde sted, og et fagligt fokus fremhæves hermed som et element, der skal finde sted på bekostning af andre aspekter af børnenes liv. Alle Rezans psykologiske behov negligeres, selvbestemmelse-behovet, da han ikke får mulighed for at agere meningsfuldt, idet han ikke må fortælle sin lærer om en sårende tegning og ej heller trøste en klassekammerat, der er ked af det. Mettes gentagne afbrydelser af ham udfordrer hans mulighed for at forklare baggrunden for sine handlinger og dermed fremstå som en kompetent elev, og samtidig underminerer afbrydelserne hans samhørighedsbehov.

Når Mette siger: "så vi læser bare lige fem minutter mere så. Ik' Rezan." bliver han stillet til ansvar for det, der fremstår som en kollektiv straf, hvilket kan understøtte hans socialt udsatte position blandt

klassekammeraterne.

Mette forlader igen lokalet, og kun Rezan og Simon læser nu. Alle andre snakker. Selma siger igen nogle ting til Rezan, som han svarer kortfattet på, mens han forsat kigger i sin bog.

Mette kommer ind og bebrejder klassen, at de ikke respekterer hendes besked. Hun siger så: "Med garanti, I har ikke læst noget, som I har forstået og fået noget ud af endnu." Til det svarer Selma, som var den elev, der forstyrrede de andre elever mest: "Jo, jeg har læst 4 sider." Mette kommenterer, at det er godt, men hun tænkte også mest på drengene. Til det siger Rezan: "Undskyld - men det var også dem." Mette siger kontant: "Nu skal du tie stille og..." Rezan afbryder: "Men du giver os og ikke dem skylden." Mette spørger med træthed i stemmen: "Hvem er 'dem'?" Rezan svarer: "Pigerne." Hertil siger Mette fornødrende: "Gider du ikke bare at prøve at tie stille, Rezan, og så prøv at sætte dig til at læse. Og så tie stille. Er du ikke sød at gøre det?" Rezan siger: "Jo men..." Mette affærdiger ham: "Tak. Tak." Rezan forstætter med at læse i sin bog.

På trods af at Rezan af nogle i klassen er blevet talt ned til og latterliggjort på en tegning, formår han at arbejde koncentreret og drage omsorg for sine kammerater. Alligevel mødes han ikke én gang anerkendende, men blot med affærdigelser og bebrejdelser. I de tre uger jeg fulgte klassen, var det et mønster, der gentog sig dagligt, således at man kan tale om en form for anti-omsorg (et begreb Stanek bruger 2011). Det snævre fokus på, at han ikke sidder på sin plads skygger for hans faktiske deltagelse i skolens dagsorden.

Vi ser, hvorfor Mette, som tidligere beskrevet, kan udtale i et interview:

"Men samtidig synes jeg det, at de kan samarbejde, at de forstår spillereglerne, er gode med hinanden, accepterer, respekterer hinanden, altså jeg synes, det er så fint inde i 6. - alt er ikke perfekt, men at de ligesom har fået lært det - jeg føler virkelig, det er noget, jeg har fået lært dem."

Det er muligt for drengene og for Selma at behandle Rezan modbydeligt uden, at Mette opdager det, idet Rezan, der som den eneste fortæller, hvad der rent faktisk foregik i de 10 minutter, affærdiges af Mette, der ikke tror på ham. Dermed bliver det fuldstændig vilkårligt, om læreren responderer hensigtsmæssigt eller ej på elevernes interaktionelle adfærd. Rezans oplevelse af Mette er, at hun er ligeglad med dem som elever. Han siger bl.a. i interviewet med ham og to andre drenge, mens han sidder med et på samme tid forundret og forarget udtryk:

Det er irriterende ved Mette - fx der var en dreng, der irriterede mig for sjov, men lige pludselig er det gået over grænsen, og han slår mig. Så siger hun 'Stop'. Han kom lige pludselig imod mig igen, og så sagde jeg til Mette, at det var ham der startede, og så sagde hun 'Jeg er ligeglad'. En lærer kan ikke være ligeglad, hvis en slår en. Hvad er det for en lærer? Hvis hun er ligeglad - hvad er det for en lærer?

Vi så Noddings beskrive, at den omsorgsgivende er disponibel for den omsorgsmodtagende ved at være fuldt og helt nærværende ud fra en erkendelse af, at hun kan investere og give af sig selv til gavn for den anden. Er læreren derimod ikke disponibel, men fraværende, vil eleven ikke blive behandlet som et individ, men opleve at stå alene uden samhørighed. Jeg vil hævde, at det er det, der her finder

sted i interaktionen mellem Mette og Rezan, og som ud fra hans egen udtalelse lyder til at være en generel frustration. Situationen er et eksempel på, at undervisning kan være værre end spild af tid, idet interaktionen mellem lærer og elev er af særdeles negativ karakter, og eleven nedgøres i uhørt grad, idet lærerens definitionsmagt misbruges.

## Nedslag 2. Olsen-Banden

I arbejdet med artikler har klassen læst en artikel om nogle bankrøvere. Mens de andre i klassen er inddelt i grupper og arbejder med nogle opgaver til artiklen, har Mette sagt til Tuna og Rezan, der som nævnt har sproglige udfordringer i dansk, at hun sidder sammen med dem. De læser artiklen sammen og taler undervejs om, hvad den handler om. Rezan sidder mest med blikket rettet hen mod de andre grupper, og siger flere gange "Jeg fulgte ikke med", hvis Mette spørger til tekstens indhold, eller "ingenting", hvis hun spørger, hvad de fik at vide her.

Efter ca. et kvarter siger Rezan: "Vi har ikke engang lavet noget - vi har ikke engang lavet spørgsmålene endnu." Mette svarer: "Nej, men synes du ikke, at det er *lidt* svært at lave spørgsmålene, hvis man ikke forstår teksten." Han indvender: "Jamen, jeg har forstået det." Mette siger: "Men Rezan, det er ikke det, jeg fornemmer. Jeg fornemmer, at der er mange ting, der ikke *helt* er på plads. Der er mange ting, du forstår, og så er der nogen ting, du ikke helt forstår." Han skal til at sige noget, men hun fastholder sin taletur: "Og Rezan - det er det, jeg prøver at sidde og hjælpe jer med. For at forstå den her tekst, 100 procent. Forstår man den ikke, så kan man ikke lave spørgsmålene. Er du med på det." Han siger tøvende et "Ja", og Mette fortsætter: "For vi skal dele den her op - lige om lidt skal vi dele den op i nogen afsnit, og hvis ikke du forstår, hvad det er, der står, så er det rigtigt svært at gøre." Stilhed. Mette siger: "Så skal vi lige tage det sidste stykke også?" Rezan ser ned og svarer ikke. Mette rykker hovedet for at få øjenkontakt med ham, han ser op og siger "Hva'?" Hun gentager spørgsmålet, og han mumler "Ja." Et lille minut efter har de læst teksten færdig højt, og Mette siger: "Godt, nu går vi til opgaven." Rezan siger: "Jeg fulgte ikke engang med." Mette tager sig til hovedet og siger: "Rezan, kan du ikke godt selv se, at det er en lille smule svært at få løst de her opgaver. For så siger du, du kan godt, så følger du ikke med - kan du ikke godt se det?" Han mumler "Nej." Mette gentager: "Nej, det kan du ikke. Nej" Hun vender sig rundt på stolen og siger så: "Så prøv lige engang at læse det her for dig selv igen - det her stykke [hun peger på papiret]. Læs lige igen og fortæl mig, hvad det er, der står. Ik! Så prøver vi det." Hun rejser sig, og går over til de andre grupper. De næste to minutter læser Rezan, og Tuna ser ud i luften. En gang smiler han og lægger armen om Rezan, der mumler noget og fjerner hans hånd. Derefter ser drengene bare ud i luften eller ned i bordet eller taler stille med hinanden. En gang spørger Mette ud i hele klassen, hvor langt grupperne er nået, og alle er færdige med opgave 2. Efter fem minutter kommer Mette hen og sætter sig ved drengenes bord igen, og følgende replikskifte finder sted:<sup>125</sup>

Mette, idet hun sætter sig: "Nå. Godt."

Tuna: "Han siger, han allerede har forstået det."

Mette: "Du har forstået det. Så prøv lige, så prøver vi lige igen. Hele teksten. Jeg er sådan set

<sup>125</sup> Da mange verbale ytringer er meget korte, har jeg opstillet det i manuskriptform

ligeglad med, I får løst den her opgave...”

Rezan: [Vil sige noget]...

Mette: ”Nej, prøv at høre, hvad jeg siger til dig Rezan.”

Rezan: ”Ja.”

Mette: ”Jeg er sådan ligeglad med, at I får løst den her opgave. For mig er det vigtigere, I forstår det her...”

Rezan: ”Det gør vi også...”

Mette: ”Det her er en artikel, hvad står der i artiklen, og hvordan er den bygget op. Der er noget med en overskrift, og så står der noget her. Det er faktisk det vigtigste for mig. Så skal du ikke tænke så meget på de her opgaver lige nu...”

Rezan: [Vil sige noget]...

For Rezan er det netop afgørende at få løst opgaverne på samme måde som de andre, så der bliver tale om en fejlafstemning, så snart Mette siger, at hun er ligeglad med, om de får løst opgaven. Som nævnt har Stanek i sin ph.d. vist, at børn vanskeligt retter opmærksomheden mod det faglige stof, hvis de er optaget af at søge samhørighed med andre børn (Stanek 2011:213 ff), og jeg vil hævde, at dette er grunden til, at Rezan ikke kan koncentrere sig, da han netop vedvarende ser hen mod de andre grupper.

Mette: ”Som jeg, som jeg hører det Rezan, så er der flere forskellige ting, som du ikke forstår. I hvert fald siger du du, det ved jeg ikke. Det betyder for mig...”

Rezan: ”Det er fordi, jeg gerne vil - fordi jeg er vred.”

Mette: ”Du er vred, hvorfor er du vred?”

Rezan: ”Du tror ikke på mig, jeg kan.”

Rezan mentaliserer her eksplicit, idet han forklarer baggrunden for sin manglende forståelse med den emotionelle tilstand vrede. Mettes kontrollerende handlemåde leder til vreden (Assor et. al 2005), og hendes negative feedback, hvor Rezans forståelse vurderes kritisk, hæmmer kompetencebehovet (Deci, Ryan & Williams 1996:177).

Mette: ”Jamen Rezan, når du starter med ligesom ikke at kunne sige det, så bliver jeg - så tænker jeg, at der skal lidt hjælp til. Vil du så gå i gang med opgaven selv eller hvad, fordi det kan du godt?”

Rezan: ”Der er ikke tid.”

Mette: ”Der er tid. Du har et kvarter endnu, så du kan godt. Så koncentrerer jeg mig om Tuna.”

Rezan: ”Hvem er jeg sammen med så?”

Mette: ”Så er du sammen med dig selv.”

Rezan: ”Selv? Alle er sammen med nogen, og jeg er selv...”



Mette: "Ved du hvad Rezan. Det er rigtig rigtig svært det her. Jeg ved simpelthen ikke, hvad det er, der sker. Jeg prøver at sidde her og hjælpe jer. Og som jeg ser det, så så - du tror faktisk, at det er Olsen-Banden, der gør det her, eller var det også bare for sjov? Var det bare for sjov eller hvad?" [I artiklen drager man en parallel til Olsen-Banden.]

Rezan: "Hvad mener du med for sjov?"

Mette: "Du siger, at - du giver udtryk for, at du troede, det var Olsen-Banden, der gjorde det her. Kan du så ikke godt se, at så misforstår du."

Rezan: [Vil sige noget]...

Mette: "Rezan, jeg vil gerne læse den her sammen med jer, så jeg er sikker på, I har forstået den her artikel. Det vil jeg hellere have end..."

Rezan: "Skal jeg bare læse den færdig?"

Mette: "Yes, men så læs du den igennem, så koncentrerer jeg mig om Tuna. Skal vi sige det? Hvis du godt kan finde ud af det, så er der ingen grund til, jeg hjælper dig. Er det ikke rigtigt?"

Rezan: "Det sagde jeg ikke, men okay."

Mette: "Nej, men så kan jeg ikke helt forstå, hvad det er, jeg skal gøre. Hvad er det du - hvad - hvad er det, du vil have mig til så?"

Rezan: "Ikke noget."

Mette: "Du er sur?"

Rezan: "Nej."

Mette: "Det sagde du lige før."

Rezan: "Ja, det var jeg, men ikke mere."

Mette: "Du er ikke mere sur. Hvad vil du gerne have, jeg skal gøre?"

Rezan: "Ikke noget."

Mette: "Ikke noget. Vil du gerne løse opgaven selv?"

Rezan: "Jeg ved det ikke."

Mette: "Du ved det ikke. Kan du så ikke lige fortælle mig det, når du har besluttet det. Ik'. Så imens snakker jeg lige med Tuna."

Rezan: "Alle er sammen med nogen..."

Mette: "Ja, men det er fordi, du er sammen med Tuna og sammen med mig. Tuna, nu prøver vi lige en gang til. Nu skal du fortælle mig, sådan i punkter, hvad handlede den her lille artikel om?"

Tuna begynder at fortælle.

Rezan: "Kan jeg ikke være sammen med dem der?"

Mette: "Nej, for de er allerede færdige."

Rezan: "Alle er færdige..."

Mette: "Nej, nu snakker jeg lige med Tuna."

Rezan sidder et stykke tid og kigger over på de andre. Går så over for at spørge en drengegruppe, hvad opgaverne handler om. Han sætter sig herefter på sin plads og arbejder.

Men kun et øjeblik – så skal der pakkes sammen.

I Anettes praksis så vi eksempler på kløfter mellem læreren og børnenes logik, men her fremstår kløften nærmest skræmmende stor og ud fra skolens strukturelle betingelser måske umulig at overskride, da det formentlig ville kræve, at læreren ikke var presset af, at alle elever skal nå fælles mål på den samme tid. Læreren er optaget af en faglig dagsorden og forsøger ihærdigt at bidrage til sin elevs forståelse af det, der er inkluderet i den faglige dagsorden. Hun vurderer, at han og en anden elevs forudsætninger ikke er gode nok til, at de kan inkluderes i et arbejdsformat, resten af klassen benytter, så derfor vælger hun at bruge særlig lang tid på at sidde sammen med dem. Når hun intenderer at træffe Rezan i et specifikt sagsforhold, sker træffet imidlertid aldrig, for det, som han først og fremmest er optaget af, er at følge præcis den samme dagsorden, som de andre elever arbejder ud fra, sådan at han kunne deltage i deres gruppearbejde.

Nedslaget viser, at hjælp til en elev ikke alene kan gives som faglig assistance, da læreren og elevens interaktion rummer et eksistentielt element af betydning for barnets selvforhold og hans psykologiske behov; muligheden for at opleve sig som en del af klassefællesskabet, for at opleve sig som kompetent og for at kunne agere i overensstemmelse med en værdig selvopfattelse.

Mette udtrykker frustration over ikke at forstå, hvad det er, Rezan vil. Efter timen fortalte hun også til en kollega, at Rezan havde været skide sur, og at hun ikke ved, hvad der sker med ham. Da den ekspliciterede frustration i interaktionen ikke ledsages af en anerkendelse af Rezan ift. de informationer, han rent faktisk giver om sin indre tilstand, får Mettes valg karakter af inkompetence, når hun bl.a. siger:

"Det er rigtig rigtig svært det her. Jeg ved simpelthen ikke, hvad det er, der sker. [...] men så kan jeg ikke helt forstå, hvad det er, jeg skal gøre. Hvad er det du – hvad – hvad er det, du vil have mig til så? Hvad vil du gerne have, jeg skal gøre? [...] Du ved det ikke. Kan du så ikke lige fortælle mig det, når du har besluttet det."

Interaktionen fastlåses i en negativitet, og Rezan står meget alene, når han hverken oplever samhørighed med sine kammerater eller med sin lærer.

### Nedslag 3. "Hjertet stopper et millisekund"

Som nævnt indledningsvist til analysen af Mettes undervisning, fremstod der en mærkelig dobbelthed, da man ikke ensidigt kunne konkludere, at interaktionerne var af negativ karakter, som de følgende eksempler med afstemte interaktioner viser:

- Inden en time begynder, opdager drengene, at det, de havde skrevet på tavlen, om gæt på resultaterne til en fodboldkamp den næste dag var visket ud. Mette går smilende til bekendelse, og mange drenge råber "Neej" og "Hvad laver du?" Hun går straks i gang med at skrive oddsene efter drengenes

anvisninger.

- Deniz var ikke til stede den dag, Mette spurgte eleverne, hvad de havde lavet på deres fridage. Den næste dag gik han hen til Mette ved skoledagens afslutning og viste hende et billede fra deres tur med klubben, og hun mødte ham interesseret.
- En anden dag ved skoledagens afslutning minder Mette børnene om, at de skal huske idrætstøj næste dag. Selma siger så til hende: "Før var det min bror, der huskede mig på det." Mette spørger, om han ikke er der mere, og Selma fortæller, at han er i fængsel, og de taler herom i lidt tid.
- Ved en anden skoledags afslutning giver Firat hende informationer, fordi han på sin telefon har, som han siger: "nyttig viden, der også er rigtig". Hun lytter interesseret, da han fortæller, at hjertet stopper et millisekund, når man nyser. Og han fortsætter med at oplyse, at en forfatter har skrevet en bog på 2000 sider uden bogstavet 'e', og at der er peanuts i dynamit!
- En dag hvor eleverne arbejder sammen to og to om et projekt, kalder Rezan på Mette, fordi Tuna hiver i hans begyndende skæg, og hun tager hånd om det ved at tage Tuna med udenfor klassen for at tale med ham, hvorved ingen andre end Rezan og Tuna involveres i episoden.

De positive interaktioner opstår primært i huller, hvor der ikke er en faglig dagsorden. Vi så i afsnittet *Indstillingen til undervisning*, at Mette netop også beskrev, at gode oplevelser er svært forenelige med hverdagen. Dette leder let til en ond cirkel, fordi hvis læreren ikke formår at lade den faglige fordybelse udspringe af og ledsages af positive interaktioner og dermed positive emotioner, oplever eleverne undervisningen som kedelig og uvedkommende. Hermed distancerer de sig fra den, hvilket vanskeliggør, at afstemninger og dynamiske øjeblikke kan opstå, hvormed læreren bekræftes i sin antagelse om, at gode oplevelser i skolehverdagen befinder sig i et modsætningsforhold til undervisningen. Hermed ses det, hvordan lærerens fag- og almindidaktiske valg er tæt forbundet med lærer-elev-relationens kvalitet, og at en ændring af den ene faktor formentlig ville ændre den anden.

Observationerne af Mettes praksis viste, at hun både både fagligt og emotionelt manglede føling med sine elever. Begge dele har relationen som medium, og det viste sig, at lærer-elev-relationen i 6. B ikke var stærkt funderet, selvom klassen havde haft Mette siden 3. klasse. Hendes interaktioner både med hver enkelt elev og klassen som helhed bar indimellem præg af ligegyldighed, og lod i overvejende grad til at være præget af tilfældigheder og dermed ikke styret ud fra en bestemt hensigt af læreren henimod et veldefineret mål. Hermed blev en tydelig progression frembragt af lærer og elever i fællesskab en mangelvare i undervisningen. Vi så netop også, at Mette i interviewet til spørgsmålet om, hvad hun så som sin vigtigste opgave som lærer svarede: "Ja, det ville jo nok være meget godt, hvis man var sådan lidt mere klar på det - hvis man var sådan lidt mere målbevidst omkring det her."

## Begrebsinformeret opsummering

### *Kommunikativ musikalitet*

Nogle elever peger på, at Mettes hastige tempo gør det svært for dem både at følge med, men også at fastholde det lærte. Det forcerede tempo, som vi også så i Sivs praksis, der ikke afstemmes med det sted, eleverne befinder sig kognitivt og emotionelt, finder både sted i Mettes interaktioner med enkelt-elever og klassen som helhed. I Mettes interaktioner med bl.a. Adam og Rezan ser vi et markant fravær af timingfornemmelse, idet Mettes hurtige fremfærd bryder turgivningen, hvorved interaktionen bryder sammen. Vi har set nogle elever beskrive effekten af den svage timingfornemmelse; at de bl.a. får nerver på, at det stresser dem, at det virker demotiverende, og at det må betyde, Mette er ligeglad med dem. I sin interaktion med klassen som helhed hindrer den manglende fornemmelse for timing, at der etableres en fælles takt, som understøtter fordybelsen i et fælles tredje. Man får ofte indtrykket af, at meget af det, der foregår er noget, der lige skal overståes, lige skal nås, og dette jag vanskeliggør, at læringsprocesser kan finde sted.

Mettes brud på turtagning- og givning sammen med hendes non-verbale ytringer, hvor ryggen vendes til elever, der taler, hvor hun synligt for alle laver himmelvendte øjne af en elev, og hvor nogle børns henvendelse ignoreres, giver et indtryk af en ligegyldighed med eleverne. Ligegyldigheden korrelerer ikke med Mettes udtalelser i interviews, at det ligger hende meget på sinde, at en lærers hensigt med undervisningen bør være af både faglig og socialiserende karakter, og at læreren skal forsøge at ”komme ind til” eleverne.

### *Mentaliseringsteorien*

Vi så i interviews med Mette et markant fravær af anden-mentalisering. Hun udtalte, at hun ikke kan kende til elevernes trivsel, med mindre de selv oplyser hende herom, og hun nævner, at hun ikke ved, hvordan hun påvirker eleverne. Hun ser det ikke som en mulighed at bestræbe sig på, og i et vist omfang at lykkes med at se den anden indefra.

Mette udtrykker en oplevelse af at have haft succes med at lære eleverne at behandle hinanden respektfuldt og være gode mod hinanden. Selvom hun siger, at alt i 6.B ikke er perfekt, mener jeg, at observationerne i klassen har vist, at der er for mange eksempler på elever, der behandler hinanden respektløst til, at man kan tale om en vellykket socialiserende bestræbelse. Fx behandles Tuna meget ubehageligt, eleverne opfører sig ofte nedladende overfor hinanden og tør ikke sige, hvis der er noget, de ikke har forstået af frygt for andres kommentarer. Det kaldes *forestillingsmodus* (Fogtman, 2014:58 ff), når en persons opfattelse af virkeligheden er adskilt fra vedkommendes indre tilstand, og jeg vil hævde, at dette i denne sammenhæng karakteriserer Mettes opfattelse. Den ustemte forbindelse mellem den indre oplevelse, som den udtrykkes i interviewet og den omgivende virkelighed kan bl.a. fastholdes, når eleverne ofte ikke får lov at tale ud, fx da Rezan mange gange affærdiges, når han forsøger at fortælle hende, hvordan han behandles ubehageligt af andre elever. Derudover så vi, at Mette bevægede sig fagligt fremad i et tempo, der ikke var tilpasset elevernes, og

også her lod det til at skyldes, at hun befandt sig i forestillingsmodus, hvor hendes adfærd er betinget af en indre oplevelse, der ikke er afstemt med den konkrete virkelighed, når eleverne fx tøver og ser rådvilde ud.

Der ses også eksempler på den psykiske ækvivalensmodus. Dette gør sig gældende, når Mettes negative forventninger til Adam og Rezan får hende til at respondere herpå og ikke på deres faktiske handlemåder. Forventningerne mister deres repræsentationelle værdi og antager en virkelig form, hvilket naturligvis leder til fejlafstemninger, idet eleven ikke ses. Mette bringes i affekt, når hun fx tager Adams udbrud personligt, og en negativ aroused tilstand vanskeliggør hendes mulighed for at afstemme sig med eleverne, da hun ikke er i stand til øjeblikkeligt og effektivt at aflæse elevernes signaler i deres ansigter og prosodi. Hermed kan hun ikke indtage en mentaliserende indstilling, og hæmmer dermed god mentalisering hos de elever, som hun interagerer med (Fogtmann 2014:128). Der etableres dermed let en ond cirkel, idet Mette kan opleve sine negative forventninger opfyldt.

Når relationen til en elev er præget af negative forventninger, ses en tendens til, at Mette i interaktionen med den pågældende elev *pseudomentaliserer*, da der udvises en manglende ydmyghed ift. at hun kan tage fejl i sin tolkning af, hvor en elev intentionelt befinder sig. Fx tolker hun skråsikkert Adams ytring om, at han ikke har skrevet det, der står på tavlen, som udtryk for en art dovenskab, og at han derfor bare skal se at komme i gang. I interaktionen med Rezan i nedslaget *Olsen-Banden* sås modsat en udtrykt frustration over ikke at forstå Rezans handlemåde på trods af, at han forklarede baggrunden for den. Begge former for interaktionel adfærd, pseudomentaliseringen og den ekspliciterede frustration over ikke at begribe en elevs indre tilstand, fremstår lige uprofessionelle, da de ikke muliggør et konstruktivt møde på baggrund af afstemning med eleven, der kan virke som afsæt for et fagligt fokus. I stedet fastlåses interaktionen i en negativitet, og eleverne efterlades alene, da de ikke mødes af en lærer, der bestræber sig på at træde ind i deres livsverden.

### *Omsorgsetik*

I situationer, hvor Mette ikke forstår eller anerkender elevens virkelighed, ses et så markant fravær af omsorg, at det har meget negative relationelle og eksistentielle omkostninger. Elevernes mulighed for at realisere det etiske ideal mindskes her, da de enten lukker sig helt inde i sig selv, eller kommer ud af sig selv og indtager en negativ attitude eller selv beskriver at blive bragt i en tilstand af stress.

Noddings beskriver som nævnt fire komponenter i en lærers undervisning, der bidrager til næringen af det etiske ideal (1984:171 ff). Omsorgen skal for det første demonstreres af læreren gennem hendes handlemåder, sådan at hun på eleverne kan virke som en *rollemodel*. Mettes indimellem nedladende og disrespektfulde interaktionelle verbale og non-verbale ytringer ift. børnene gør, at hun ikke kan fungere som rollemodel, hvis de skal bevare en selvrespekt.

For det andet er komponenten *dialog* afgørende, hvis læreren skal lykkes med at nære elevens etiske ideal. Dialoger finder sjældent sted, da der ofte er tale om udspørgeteknik og brud på turtagning- og givning. Det generelle fravær af at træde ind i børnenes virkelighed vanskeliggør dialogen og dermed

konstruktionen af en fælles referenceramme, som kunne udvide elevernes verden. I det empiriske nedslag *Skriften på tavlen* er det interessant, at da Mette fysisk placerede sig ved siden af Adam for at kunne se tavlen fra hans position, flyttede hendes stemme sig straks til et lyst og inviterende toneleje, og hendes ord blev imødekomende, hvorefter flere elever pludseligt åbnede op og fortalte om de vanskeligheder, de lige nu oplevede ift. undervisningsindholdet. Dialogen blev muliggjort gennem perspektivskiftet. Derudover så vi i det empiriske nedslag *"Hjertet stopper et millisekund"*, at Mette ved flere lejligheder, hvor der ikke fandt undervisning sted, indgik i afstemte dialoger med nogle elever.

Ift. den tredje komponent, *praksis*, der styrker elevens etiske ideal, så vi, at der ikke tages hånd om episoder, hvor eleverne viser hinanden disrespekt, at Rezan bl.a. bremses i at ville trøste en klassekammerat, der er ked af det, og at Miray i 7.B ikke får lov til at hjælpe sin veninde med grammatik.

Der ses endvidere en negligering af den sidste komponent, *bekræftelse*, som forudsætter, at læreren tillægger sine elever de bedst mulige motiver og på den måde appellerer til og bekræfter det bedste i eleven. Analyserne viste flere eksempler på, at Mette udtrykte negative forventninger til nogle elever, og betydningen på et eksistentielt plan af fraværet af bekræftelse af det bedste mulige i eleven blev skarpt udtrykt af Mona i 7.B, da hun fortalte: "Jeg kan også godt forandre mig. Men det er det hun ikke tror, jeg kan."

Ifølge Noddings tager udøvelsen af omsorg ikke tid, da det er en holdning, der kan få et udtryk i enhver interaktion med eleverne (1984:180). Derfor er det uhensigtsmæssigt, når Mette skelner mellem den lærerrolle, der underviser, og så den der hygger sig med børnene, da de afstemte interaktioner og dynamiske øjeblikke i undervisningen kunne bidrage til et engagement i et fælles tredje.

### *Selvbestemmelsesteorien*

Elevernes selvbestemmelsesbehov underkendes dels gennem Mettes meget kontrollerende sprogbrug og non-verbale ytringer, hvor eleverne affærdiges og der udvises en disrespekt for deres væren i verden, og dels idet store dele af undervisningsindholdet fremtræder uvedkommende og med manglende mening. Ditte Christoffersen har i sin ph.d. om meningsfuldt skoleliv vist, at meningen med opgaverne i undervisningen ofte forbliver usynlige for eleverne, og der opstår i kølvandet på den manglende mening kedsomhed (Christoffersen 2014:211 f).

Meget kontrollerende læreradfærd er forbundet med elevs manglende motivation samt følelser af vrede og ængstelse (Assor et. al. 2005:408 f). Samtidig er det vist, at jo mere tid man tilbringer med en kontrollerende person, jo mindre holder man af samværet (Weinstein, Hodgins, Ostvik-White, 2011).

Eleverne i 6.B udviste i Mettes undervisning generelt et markant disengagement og signalerede ofte, at de ikke forstod undervisningsindholdet, og der fremstod et gab mellem Mettes læreplan og elevernes

forståelse. Hvis elever ikke oplever at kunne forstå de opgaver, de i skolen får pålagt at arbejde med, hæmmes deres kompetencebehov og den intrinsiske motivation daler (Niemiec & Ryan 2009:139). På samme måde bidrager negativ feedback med kritik, vurderinger eller givet på en kontrollerende måde hertil (Deci, Ryan & Williams 1996:177). Nogle elever oplever, at Mette nedgør dem, når de siger, der er noget, de ikke forstår, hvilket gør, at de undlader at bede om hjælp.

Når Mette inden eller efter undervisningen lytter interesseret til eleverne understøttes deres samhørighedsbehov, men i selve undervisningen finder der primært en negligering af behovet sted. Det gælder både ift. Mettes egen relation til hver enkelt elev gennem de mange negative interaktioner, analyserne har givet eksempler på, og ift. elevernes mulighed for at få tilgodeset samhørighedsbehovet gennem deres relation til hinanden.

Anden forskning har vist, at manglende understøttelse af behovet leder til lavt engagement i undervisningen og større fremmedgørelse ift. de faglige aktiviteter samt følelser som kedsomhed, frustration, tristhed, vrede og nervøsitet (Furrer & Skinner, 2003;158). Mange af de negative effekter af, at elevers psykologiske behov hæmmes, er til stede i 6.B. Vi ser et generelt disengagement, og hos flere elever udtrykkes forskellige former for frustration over Mettes undervisning, bl.a. fremmedgørelse hos Burak ift. danskfaget, en negativ holdning til Mettes handlemåder hos Rezan og Firat, og Natasja og Adam udtalte, at de ikke kan lide, når hun kommer ind i klassen. Der var endvidere en tendens til, at eleverne morede sig på hinandens bekostning, og ofte grinte *af* og ikke *med hinanden*, og dermed udviste mindre empati, hvilket typisk optræder i forbindelse med hæmmet behovsunderstøttelse (Miklikowska et al. 2011).

### *Neuro- og udviklingspsykologi*

De tegn på en manglende anden-mentalisering, som analyserne har vist, at store dele af Mettes undervisning bærer præg af, gør hende ude af stand til at få en klar fornemmelse af elevernes mentale tilstand. Dermed kan hendes didaktiske og interaktionelle fremfærd vanskeligt understøtte elevernes alsidige udvikling. Den grundlæggende fejlafstemning, som Mettes relation til hver enkelt elev og klassen som helhed udtrykker, får et nærmest tragikomisk udtryk, når Mette i samtaler udtaler, at hun er meget glad for at være lærer i 6.B, samtidig med at kun én elev omtaler hende i positive vendinger, og så Adam, der nævner, at det er rart, når Mette køber is til dem.

Der er indimellem i Mettes interaktionelle adfærd afstemmere til stede som smil, spørgsmål til eleverne som personer og rosende ord, men mange positive ytringer gengældes ikke af eleverne. Afstemmere leder som nævnt ikke til afstemning mellem parterne, hvis de ikke udspringer af samstemte intentioner og en overensstemmelse mellem følelsestilstande, og diskrepansen mellem Mettes og børnenes oplevelse af deres interaktioner er markant.

Mange fejlafstemninger fastholdes pga. en manglende sensitiv respons på elevernes signaler, sådan at eleverne belæres eller bebrejdes i så lang tid, at de kan siges på samme tid "at komme ud af sig selv og lukke sig inde i sig selv" og på den måde ekskluderes fra et potentielt læringsfællesskab. Læreren er



med til at eskalere konflikten, hvilket bl.a. skyldes en manglende viden om emotionelle og kognitive sammenhænge. Hvis en elev ikke engagerer sig i undervisningen, så vi Mette forklare, at barnet enten skal have at vide, det skal tage sig sammen, have stoffet forklaret en gang til eller konfronteres og skældes ud.<sup>126</sup>

Der fremstår ikke samstemte intentioner, da undervisningen ikke lykkes med at konstruere et engagement i et fælles tredje. Mette bevæger sig frem ift. det faglige indhold uden at eleverne er med, for der er ikke gennem affektive afstemninger skabt den bro af gensidig sympati og tillid, der muliggør, at lærer og elever kan følges ad. Det leder til, at Mette alene skal skabe fremdrift i undervisningen, da elevers spørgsmål og bidrag ikke samskaber en progression med læreren. Så snart læreren her forlader lokalet eller vender ryggen til forsvinder ikke blot en faglig dagsorden af syne, fordi eleverne ikke er med til at opretholde den, men socialt kaos med mobning breder sig også. I modsætning hertil så vi, hvordan Bente kunne forlade 5.A for at hjælpe en anden klasse, og børnene gik i gang med det, der vedrørte undervisningen, selvom læreren var fraværende. Det er en central analytisk pointe, at en fordybelse i det faglige indhold i høj grad er afhængigt af en positiv lærer-elev-relation, da lærer og elevers dagsorden ellers vanskeligt kan samstemmes.

---

126 Dette viser, at det i kvantitative studier af lærerens opmærksomhed på eleverne er vigtigt, at der også spørges ind til, *hvordan* læreren konkret hjælper de børn, der ikke er koncentrerede om det faglige. Mettes beskrivelse af sine strategier viser, at det kan konkluderes, at hun har en høj opmærksomhed på eleverne, men hendes uddybning af, hvordan dette udmøntes (kombineret med observationer og interviews med eleverne) viser, at hendes praksis er særdeles uhensigtsmæssig.

## *Kap. 7. Diskussion*

I afhandlingens kapitel 8 foretager jeg grundige opsummeringer af de empiriske analyser, som detaljeret lægger trædesten for de endelige konklusioner, jeg drager om lærerens relationskompetence. Inden da vil jeg diskutere de teoretiske begreber, jeg har anvendt ved dels at pege på begrænsninger ved dem ift. det empiriske materiale og dels ved at syntetisere begreberne med empirien henimod nye forståelser. Dette skal kvalificere afhandlingens endelige konklusioner.

Overordnet vil jeg hævde, at de empiriske analyser har vist brugbarheden af og potentialet i det anvendte teorikompleks ift. at opnå en nuanceret indsigt i interaktionerne mellem lærer og elever.

Med sit fokus på psykologiske behov kan selvbestemmelsesteorien ikke bruges til at beskrive elevernes adfærd, når denne viser sig som fysiologisk betinget. Vi så i analyserne eksempler på undervisning, der imødekom børnenes psykologiske behov, men som stadig ikke fungerede hensigtsmæssigt, idet børnene blev forlangt at holde deres kroppe i ro alt for længe. Børns væren er stærkt kropsligt forankret (Merleau-Ponty 1994 [1945]; Sheets-Johnstone 1999; Duesund 2003), og hvis kropsligheden ikke inddrages i forståelsen af den tid, de tilbringer i undervisningen, risikerer fortolkningen af deres adfærd både at blive mangelfuld og fejlagtig, i og med der er en stærk sammenhæng mellem børns bevægelsesbehov, trivsel og kognitive udvikling (Medina 2008; oversigt over forskning på området i Kunststyrelsen 2011). Det, at selvbestemmelsesteorien betragter de psykologiske behov som primære i udforskningen af netop læring (Ryan & Niemiec 2009:268), mener jeg er mangelfuldt, når det vedrører børns læringsprocesser, da analyserne viser, at en intrinsisk motivation ikke kan oppebæres, hvis barnets behov for bevægelse ikke imødekommes.

Udviklingspsykologi har på trods af afsættet i forskning om interaktioner mellem mødre og deres børn vist sig særdeles relevant til at bringe indsigt i interaktioner mellem lærer og elever, hvilket vi også har set konkluderet i anden forskning (Kesner 2000; Cornelius-White 2007:115).

Neuropsykologiens forankring i neurologien bør mane til varsomhed ift. en ukritisk kobling fra resultater opnået i et laboratorium under helt specifikke forhold til den komplekse pædagogiske kontekst. Forsøgsresultaternes pålidelighed bevares ikke nødvendigvis i rammer med langt flere variable. Dog fremstår det evident, at neurovidenskaben har påvist, at der finder et samspil sted mellem natur og kultur. Naturen er ikke blot givet og determinerende, men plastisk idet fx neuroner og synapser forandres i takt med erfaringer (Deacon 2011), hvilket har været et relevant udgangspunkt for at forstå lærer-elev-relationens betydning på et plan, der rækker udover et fagligt potentiale. Jeg har inddraget Harts syntetisering af neurofysiologiske forskningsresultater og udviklingspsykologisk viden, da hendes formidling adresserer emotionelle aspekter af interaktionel adfærd.

Trevarthen og Malloch's opdagelser af kommunikationen mellem mødre og spædbørn finder jeg er et væsentligt bidrag til forståelsen af interaktioner mellem lærer og elever. Jeg har imidlertid påpeget, at forskerne undlader at drage en konsekvens af en pointe, der er indlejret i teorien; hvis de grundmusikalske træk ved vores non-verbale og verbale kommunikation udtrykker følelser og

intentioner, så er disse grundmusikalske træk ikke nødvendigvis af positiv karakter. Når læreren udtrykker følelser og intentioner, der ikke får eleven til at have det godt, sker det stadig vha. grundmusikalske træk, da alle lydlige og kropslige udtryk både falder tidsmæssigt i forhold til hinanden, dvs. har en *puls*, og har en bestemt intonation, volumen og tonefald, dvs. en musikalsk *kvalitet*.

For at afklare indblikket i sammenhængen mellem de grundmusikalske træk og relationens kvalitet, benævnte jeg de grundmusikalske træk for *afstemmere* eller *fejlfafstemmere*. De empiriske analyser viste, at afstemmere bl.a. er smilet, nikken, berøring hvis relationen er positiv, latter, nysgerrige spørgsmål samt imødekommende og venlige ord. Afstemmerne kan lede til gensidig imitation, timing i turtagningen og afstemninger og er tegn på samstemte møder mellem lærer og elever og understøtter et værdifuldt møde mellem børnene og stoffet. Modsætningen hertil – udtryksløs mimik, en monoton eller vred stemme, afvisende kropssprog og negative ord – er fejlfafstemmere. De kan lede til, at parterne rent fysisk vender sig fra hinanden, manglende timing i turtagning og fejlfafstemninger og giver børnene oplevelsen af, at læreren ikke er til stede for dem. Hun har noget andet på sinde, og parterne kan ikke mødes om en fælles dagsorden.

Til termene fra neuro- og udviklingspsykologien og kommunikativ musikalitet har jeg føjet nogle til. Udover *afstemmere* og *fejlfafstemmere* benævnte jeg de situationer, hvor læreren sammen med en eller flere elever har en fælles rettedhed mod hinanden eller et fælles tredje, og der både er en stemning af, at tiden står stille og en vitaliserende dynamik, for *dynamiske øjeblikke*. Til at beskrive den undervisning, hvor interaktionerne bærer præg af gensidig imitation, timing i turtagningen, afstemninger, dynamiske øjeblikke – dvs. en positiv kommunikation – og hvor lærer og elever udviste et forenet engagement i et fælles tredje, udviklede jeg begrebet *organisk undervisning*. Her fremstår lærerens interaktionelle adfærd professionel ved at understøtte et læringsfællesskab, alle elever så ud til at trives i, samtidig med der fandt en faglig progression sted.

Jeg mener, at mentaliseringsteorien peger på centrale forudsætninger for, at læreren kan undervise med grundmusikalske træk, der understøtter hvert barns alsidige udvikling. For at læreren kan afstemme sig med barnet og reparere fejlfafstemninger gennem bl.a. præcis timing i turtagning- og givning og afstemmere, må læreren møde barnet åbent og nysgerrigt og også have sig selv på sinde i interaktionen, dvs. have en mentaliserende indstilling. Samtidig har jeg hævdet, at i og med de kommunikativt musikalske elementer er synlige, så er de formentlig med til at kvalificere lærerens implicite mentalisering. Synligheden af de grundmusikalske træk ved børnenes adfærd informerer lærerens ubevidste fornemmelse af, hvordan de forholder sig til hendes interaktionelle adfærd.

Ift. de krav det stiller til læreren, hvis hun skal indtage en mentaliserende indstilling, kan der nævnes den samme kritik, som bl.a. har gjort sig gældende ift. Noddings' omsorgsetik, nemlig at de er for høje (Isenbarger & Zembylas 2006:132). Mine analyser viser imidlertid mange eksempler på, at det intrapersonelle aspekt af lærerens virke, som både omsorgsetikken og mentaliseringsteorien adresserer, har afgørende betydning for det interpersonelle og dermed for lærerens interaktioner med eleverne. Aspektet er derfor afgørende for lærerens grad af professionalisme. Vi må ikke undlade at

stille nødvendige krav til lærerens professionalisme, selvom kravene er høje, men naturligvis skal kravene til de ydre betingelser for, at læreren kan agere professionelt, være lige så høje.

Afhandlingens empiriske materiale har vist, at lærerens adfærd ofte er båret af udtrykte emotioner, og at de i høj grad påvirker interaktionerne med eleverne og dermed også deres adfærd. Når læreren befandt sig i en negativ aroused tilstand, opstod der en diskrepans mellem hendes indstilling til centrale aspekter af virket som lærer, som den blev udtrykt i interviews, og så hendes interaktionelle adfærd i undervisningen. Dvs. at interaktionernes karakter i høj grad afhænger af kvaliteten af og intensiteten i lærerens emotioner. De emotioner, analyserne først og fremmest har afdækket, kan opstilles som modsætningspar: Tilfredshed - Irritabilitet; Nysgerrighed - Forargelse; Entusiasme - Ligegyldighed; Glæde - Vrede; Tålmodighed - Utålmodighed; Lettelse - Skuffelse. Disse kan karakteriseres som baggrundsemotioner, hvormed de også kan opfattes af eleverne, da baggrundsemotioner, som Damasio understreger, opleves af dem omkring os, da de udtrykkes både verbalt og non-verbalt (2004). Lærerens emotioner, fx glæde og vrede, vedrører ikke nødvendigvis eleverne, men i og med de udtrykkes gennem grundmusikalske træk, påvirker de eleverne.

Interviews med lærere og elever og observationer af elevernes respons på lærerens interaktionelle adfærd viste, at udover lærerens emotioner afhæng kvaliteten af interaktionerne og formidlingen af stoffet, dvs. undervisningens kvalitet, også i høj grad af lærerens rettethed imod hver elev og klassen som helhed. Det kunne mere populært benævnes lærerens udtrykte interesse.

Vi kommer nærmere en forståelse af lærerens interaktionelle adfærd, hvis vi syntetiserer lærerens udtrykte emotioner og hendes grad af rettethed med afhandlingens centrale teoretiske begreber. Analyserne af undervisningen viste nemlig, at lærerens stærke rettethed mod eleverne sammen med positive emotioner ledsager god mentalisering og afstemmere som timing, balanceret turtagning, opadgående toneleje, smil og latter. Dette, dvs. god mentalisering og afstemmere, kan lede til lærerens afstemninger og dynamiske øjeblikke med eleverne, og interaktionerne kan nu potentielt<sup>127</sup> understøtte elevernes psykologiske behov og give dem oplevelsen af, at læreren drager omsorg for dem.

Modsat så vi, at lærerens svage rettethed mod eleverne sammen med negative emotioner var ledsaget af dårlig mentalisering og fejlfstemmere, dvs. grundmusikalske træk som manglende timing og brud på turtagningen, nedadgående toneleje, himlen med øjnene og bevægelser væk fra eleven. Dette, dvs. dårlig mentalisering og fejlfstemmere, kan lede til fejlfstemninger, og lærerens interaktioner med eleverne hæmmer deres psykologiske behov og viser sig ikke som omsorgsfuld.

De positive interaktioner understøtter den sekundære intersubjektivitet. Parternes opmærksomhedsfelt udvides henimod et fælles tredje, og interaktionerne fremmer koncentration om og engagementet i undervisningsindholdet gennem en fast rytme, både lærer og elever bidrager til. Modsat trækker de negative interaktioner parternes opmærksomhed væk fra undervisningsindholdet og hæmmer en fordybelse i og koncentration herom gennem aprupthed og ustemte dagsordener.

---

<sup>127</sup> Jeg skriver potentielt, da dette oplagt også forudsætter andre faktorer, bl.a. en stærk faglig og fag- og almindidaktisk viden. Jeg vender tilbage hertil i min konklusion om lærerens relationskompetence.

Både graden af rettethed, læreren har mod eleverne, og kvaliteten af hendes emotioner, er naturligvis dynamiske størrelser, der, uafhængigt af hinanden, kan ændre sig fra øjeblik til øjeblik. Lærers rettethed og emotioner påvirker i høj grad samspillet med eleverne og kan inddeles i et skema ift. påvirkningen på interaktionen med eleven i den øjeblikkelige situation og på relationen til eleven, som finder sted over tid. De empiriske analyser giver anledning til følgende skematiske fremstilling:

*Påvirkningen af lærers rettethed og emotionelle kvalitet i den øjeblikkelige situation på interaktionen*

	Positive emotioner	Negative emotioner
<b>Stærk rettethed</b>	Afstemning	Irettesættelse eller skældud
<b>Svag rettethed</b>	Ustemte didaktiske valg	Fejlfestemning

*Påvirkningen af lærers rettethed og emotionelle kvalitet henover tid på relationen*

	Positive emotioner	Negative emotioner
<b>Stærk rettethed</b>	Positiv relation	Vilkårlighed
<b>Svag rettethed</b>	Lige gyldighed	Negativ relation

Ved svag rettethed kombineret med negative emotioner opstår de værste tænkelige situationer, som vi bl.a. så et eksempel på i det empiriske nedslag *Frilæsning*, og det er afgørende, at lærere og lærerstuderende har kendskab til, hvor destruktivt dette er for eleverne både i øjeblikket og over tid. Derfor er det centralt, at man ude på skolerne, fx gennem supervision og elev-evalueringer, løbende undersøger lærers generelle interaktionelle adfærd, særligt i klasser, der har de samme lærere igennem lang tid og efterfølgende understøtter læreren med at ændre relationsmønstret.

I felterne med stærk rettethed og negative emotioner ledsages interaktionerne af stor frustration hos læreren, da den dagsorden, de negative emotioner kommer til at sætte, ikke er i overensstemmelse med lærers intention om at møde eleven positivt. Det var tilfældet for Siv, men pga. hendes høje grad af rettethed mod eleverne, som vi i interviews ser udtrykt, er potentialet til at indgå i afstemte interaktioner med eleverne stærkt. Det bør ikke gøres til lærers personlige problem, at de negative emotioner let tager over, og her har hun endda bedt ledelsen om hjælp til at skabe positive forandringer i sin praksis.

Når læreren ikke kan sætte sig udover sine umiddelbart følte negative emotioner – og negative forventninger – ageres der ikke primært på baggrund af elevernes faktiske adfærd, idet perceptionen heraf farves kraftigt af den emotionelle tilstand. Empiriske nedslag viste, at i de tilfælde hæmmer lærers adfærd, og ikke elevernes, undervisningens progression. Læreren tilføjer unødigt uro i rummet, og uroen forstærkes, når børnene herefter bliver mere flagrende og vanskeligt kan finde ro. Nogle elever oplever at spille tiden, og andre bliver usikre eller bange for lærers negative udbrud. Bruddene på den faglige fordybelse opstår ikke, når læreren ved elevs udbrud, uro og kommentarer fortsat er venlig ved sin anmodning om ro eller med gestik fastholder opmærksomheden på undervisningens fokuspunkt.

Der er for mig at se et presserende behov for at undersøge, hvordan man på læreruddannelsen og ude i praksis bedst bidrager til, at læreren så vidt muligt undgår at befinde sig i en negativ aroused tilstand, men at der i undervisningen udtrykkes en overvægt af positive emotioner (jf. afsnittet *Emotionelle aspekter af lærerens praksis* i kapitel 1, der refererer til adskillige forskningsresultater om betydningen af positive emotioner for en række områder, der er relevante i en skolekontekst). Der vil bl.a. kunne hentes inspiration i forskningen indenfor positiv psykologi (Seligman 1998,2002; Fredrickson 2009; Knoop & Lyhne 2008), kompassionstræning (Singer & Bolz 2013), mentaliseringsteorien, også som den formidles til praktikere af Bak (2013) samt følelsesmæssig intelligens, der vedrører evnen til at udtrykke følelser med passende styrke på rette tid og sted (bl.a. Goleman 1995,2014). Sidstnævnte fremhæves også af Fibæk Laursen (2003:25 f) og Dorte Grene (2003:194 f). Igen skal det naturligvis understreges, at det altid må være lige så vigtigt at undersøge, hvilke strukturelle og organisatoriske vilkår læreren arbejder under, som evt. kalder på forandringer, således at et indre og ydre fokus vedvarende ledsager hinanden.

## Kap. 8. Opsummeringer og konklusioner

### På vej mod afhandlingens konklusioner

Forud for den følgende sammenfatning af den viden, de fire case-analyser har tilvejebragt om lærerens relationskompetence går en minutiøs gennemgang af de empiriske analyser, hvor hver eneste pointe relateret til lærerens interaktionelle adfærd blev noteret. Dvs. at jeg foretog en genanalyse, som mandede ud i 194 punkter! Gengangere blev fjernet, og de tilbageblevne punkter blev nu kodet, kategoriseret og samtænkt i tre matricer opbygget om lærerens interaktionelle adfærd (se *Bilag 10. Matricer om betingelser for, karakteristika ved og effekter af lærerens interaktionelle adfærd*). Hver kode vil altså kunne ledes tilbage til et sted i analysen, og rummer viden, der tidligere er blevet foldet ud.

Samtænkningen af pointer fra de empiriske analyser vha. en genanalyse er foretaget med henblik på at skabe en forståelse, der gælder på tværs af de fire cases, uagtet forskellene imellem casene i øvrigt (Yin 1994). Dette korresponderer med den analytiske fremfærd indenfor grounded theory, hvor kategorier dannes undervejs i analyseprocessen på baggrund af empirinære og åbne kodningsprocesser. De fremanalyserede kategorier bliver herefter afsæt for genkodninger af materialet, der resulterer i en teori om sammenhænge i den undersøgte kontekst (Strauss & Corbin 1990).

De tre matricer er alle kategoriseret ift. det, der vedrører lærerens enten *positive* eller *negative* interaktionelle adfærd.<sup>128</sup> Denne normative kategorisering er baseret på det, der fremstod som direkte eller indirekte forbundet med lærerens interaktionelle adfærd, der i observationer og på baggrund af både lærere og elevers udtalelser kan siges at bidrage til interaktionelle mønstre, der lod til at fremme eller hæmme elevernes alsidige udvikling og klassens læringsfællesskab.

Opdelingen i tre matricer rummer en tidlig dimension, idet matrice 1 viser det, der kan siges at gå *forud* for eller betinge lærerens interaktionelle adfærd, matrice 2 det, der karakteriserer lærerens oplevelse og adfærd *under* interaktionen med en eller flere elever – og matrice 3 de *effekter* lærerens interaktionelle adfærd har ift. elevernes oplevelse og adfærd. Der vil være gengangere imellem matricerne, fx idet parternes oplevelser kan stemme overens.

Denne opdeling stemmer igen overens med Grounded theory, hvor der i den teori, der dannes på baggrund af det empiriske materiale, søges sammenhænge mellem 1) forhold der virker som betingelser for et givent fænomen, 2) forhold der kan ses som respons på betingelserne og endelig 3) konsekvenser af denne respons (Straus & Corbin 1998).

De koder, der omhandlede alt det, der så ud til at være relateret til betingelser for lærerens

<sup>128</sup> Indholdet i kategorierne *positiv* eller *negativ* er fremkommet på baggrund af udtalelser fra alle fire lærere og observationer af deres undervisning, da eksempelvis Bente, der både fandt det let at interagere positivt med sine elever og hvis praksis i observationsperioden også viste dette, i interviews udtalte sig om negative interaktioner, hun har haft med andre elever. Dvs. at karakteristika ved negativ interaktionel adfærd ikke omhandler undervisningen hos bestemte lærere.



interaktionelle adfærd blev i den første matrice kategoriseret i det, der var knyttet til *lærerens indstilling*, som blev yderligere delt op i indstillingen til *undervisning*, *elev* og *lærerrollen*, og de betingelser der lod til at være knyttet til *omstændigheder*. Man kunne også beskrive det som henholdsvis *indre*<sup>129</sup> og *ydre* betingelser. Betingelser vedr. det indre er fremkommet alene med afsæt i lærernes egne beskrivelser i interviews, og betingelser vedr. de ydre omstændigheder udspringer af både lærernes beskrivelser og mine observationer af undervisningen.

Den anden matrice blev kategoriseret ift. det, som *lærerne* havde beskrevet, at de *oplevede* i undervisningen, og så deres *interaktionelle adfærd*, som den kunne iagttages. Dette kodede materiale blev yderligere kategoriseret ift. om den interaktionelle adfærd primært var relateret til *undervisningsindholdet* eller til *elev*erne.<sup>130</sup>

Indholdet i den sidste matrice er ligeledes kategoriseret ift., om effekterne af lærerens interaktionelle adfærd vedrører *elev*ernes *oplevelse* heraf eller deres *interaktionelle adfærd*, som den kunne observeres. Her er til den negative kategorisering tilføjet en række om *skældud* nederst. Da jeg i interviews af både lærere og elever fokuserede specifikt på skældud, har jeg fundet det relevant at opsummere analytiske pointer relateret hertil særskilt.<sup>131</sup>

Punkterne i de tre matricer er som nævnt placeret som modsætninger mellem lærerens positive (skrevet med store karakterer) og negative (skrevet med små karakterer) interaktionelle adfærd. Dvs. at det positivt kategoriseret punkt **G** i Matrice 1, kolonne 1.3 har sin negative modsætning i punkt **g** i samme kolonne. Der er få undtagelser herfra, hvis begge poler ikke optræder i det empiriske materiale, fx talte ingen af lærerne positivt om deres ledelse, men flere nævnte det modsatte. Derfor er der fx til Matrice 1, kolonne 2. kun et lille **c** og ikke noget stort **C**.

Det er vigtigt at understrege, at de tre matricer ikke er tænkt som køreklare opskrifter på, hvilken indstilling og interaktionel adfærd, den gode lærer bør have. Dels kan forskning i intra- og interpersonelle forhold alene give indikationer af sammenhænge og ikke konkludere med videnskabelig sikkerhed, at et givent forhold skyldes specifikke årsagssammenhænge, da feltets kompleksitet er for stor. Dels kan en "opskrift" aldrig gives til en profession, der er kontekst- og subjektbåret, hvormed et utal af variable gør, at det valg, der bedst understøtter den enkelte elevs alsidige udvikling og klassens læringsfællesskab må hvile på en situeret dømmekraft. Lærerrollen kan udfyldes på utallige måder, og det er muligt at være en fantastisk dygtig lærer på lige så mange måder. De tre matricer skitserer sammenhænge, der har vist sig i dette empiriske materiale analyseret vha. et specifikt teoriekompleks. De peger imidlertid på nogle fælles træk ved de indre og ydre betingelser,

---

129 At indre faktorer er med til at betinge lærerens interaktionelle adfærd, er også påvist i andre studier, bl.a. Rosenthal & Jacobson 1968; Clark & Lampert 1986; Pajares 1992; Agne et al. 1994; Kesner 2000; Korthagen 2004. Ligeledes skriver bl.a. Fibæk Laursen (2003) og Hart herom (Hart 2006c:133), og Løw omtaler lærerens relationskompetence som bl.a. afhængig af forholdemåder funderet i grundholdninger med anerkendende idealer (2005).

130 Læreren underviser som tidligere nævnt aldrig ud i ingenting, ligesom hendes interaktion med eleverne i undervisningen oftest vil være forbundet til stoffet. Derfor er denne inddeling i og for sig kunstig, men for overblikkets skyld skelner jeg mellem de to aspekter, ift. hvad lærerens handlinger i en specifik situation primært kan siges at knytte an til.

131 Som tidligere nævnt har jeg pga. afhandlingens begrænsede omfang måttet udelade store dele af interview-materialet, hvor elever fortæller om skældud. Derfor er der punkter vedr. skældud, som læseren ikke har set eksempler på i afhandlingsteksten, bl.a. fordi det har vedrørt elevernes omtale af andre lærere på skolen.

der kan siges at understøtte enten negative eller positive interaktionsmønstre og konsekvenserne af disse mønstre. Derfor vil jeg hævde, at indholdet i de tre matricer generelt kan være med til at kvalificere lærerens dømmekraft.

I det følgende sammenfattes de tre matricers indhold ift., hvordan forskellene på lærerens positive eller negative interaktionelle adfærd er relateret til de forskellige kategorier i kolonnerne, dvs. at afsnittene er af opremsende karakter. Når man spørger til årsagerne til et givent fænomen, lander man nemt i en uendelig regres. For spørgsmålet kan jo stilles, hvad de betingelser for lærerens interaktionelle adfærd, de tre matricer viser, igen er betinget af. Men gennem bestræbelsen på vedvarende at komme et lag dybere i en given forståelse, kan vi nå dertil, at begreberne er så konkrete, at de kan operationaliseres. Derfor vil jeg i den følgende sammenfatning af hver matrice, på baggrund af relevant viden fra teorikomplekset, løbende foreslå, hvad der kan siges at betinge eller forklare det specifikke indhold, og hvordan det yderligere kan kategoriseres.

## *Ad matrice 1, Betingelser for lærerens interaktionelle adfærd*

### 1. Indre betingelser for lærerens interaktionelle adfærd

#### 1.1. Indstilling til undervisning

I matrice 1 fremgår det, at ift. undervisning handler forskellene på det, der kan knyttes til positiv eller negativ interaktionel adfærd i lærerens indstilling til, hvorvidt trivsel og læring skal ledsage hinanden (A og a), om læreren er afklaret dels med målet med sin undervisning (B og b), og dels hvad der i undervisningen understøtter elevernes læring (C og c), samt om individet skal hæmmes eller tilgodeses, for at undervisningen af fællesskabet fungerer (D og d). En central betingelse for dette tilsammen er for mig at se lærerens grad af indsigt i børns læringsprocesser og alsidige udvikling.

#### 1.2. Indstilling til elever

Ift. lærernes indstilling til elever består forskellene i, om lærerne primært har positive eller negative forventninger til eleverne i klassen (A og a), hvilket er afhængigt af, om læreren har et nuanceret kendskab til sine specifikke elever ift. personlige og sociale styrker og udfordringer, forskelligartede præferencer ift. læringsprocesser og generel trivsel. Derudover er der forskel på, om der ses bagom barnets adfærd (B og b), og om barnet og dets adfærd problematiseres (C og c). Begge forskelle kan knyttes til lærerens mentaliseringsevne. Endelig ses der en forskel på, hvorvidt et fokus på børnene som elever og personer betragtes som foreneligt (D og d), om lærerens indblik i børnenes trivsel betragtes som mulig (E og e), og en bestræbelse på at få positive interaktioner med børn, der endnu ikke er skabt en positiv relation til, hvilket jeg ikke så nogen modsætning til i interviewene med lærerne. Disse punkter, tilskriver jeg, må afhænge af lærerens viden om børn generelt.

#### 1.3. Indstilling til lærerrollen

Så har vi lærerens indstilling til sig selv som lærer. Her består forskellene i, hvordan læreren

håndterer et manglende overskud (A og a), og i hvor høj grad hun ser sig som betydningsfuld for undervisningens udfald (B, C, D og b, c, d). Den indstilling, der er forbundet med positiv interaktionel adfærd, viser, at læreren befinder sig i et balancepunkt mellem at se sig selv som meget betydningsfuld for undervisningens udfald og derfor evaluerer sin egen praksis og samtidig ikke betragter sig som omnipotent, hvormed arbejdet også kan slippes, når hun har fri (E og e). Derudover ses der forskelle i indstillingen til, hvad der gør en god lærer (F og f) og til skældud (G og g). Igen er viden om børns læringsprocesser og alsidige udvikling afgørende. Endvidere er der forskel på, om læreren registrerer sin dagsform og givne vilkårs betydning herfor, og om didaktiske valg justeres hertil (H og h). Dette kan hævdes at forudsætte lærerens grad af nærvær og mentaliseringsevne. Der ses forskel på, om elevernes handlemåder tages personligt (I og i), hvilket afhænger af graden af lærerens mentaliseringsevne i den specifikke situation. Endelig er karakteren af opfølgning på erkendt negativ interaktionel adfærd forskellig (J og j).

## 2. Ydre betingelser for lærerens interaktionelle adfærd

Når vi bevæger os over i de ydre omstændigheder, der i det empiriske materiale kunne ses som forbundet til den kvalitative forskel i lærerens interaktionelle adfærd, er faktorer af betydning her lærerens oplevelse af, om hendes psykologiske behov er understøttet eller ej (A og a). Alle lærerens udtalelser om ydre omstændigheder er for mig at se relateret til selvbestemmelsesteoriens kategorisering af psykologiske behov, og ift. selvbestemmelsesbehovet handler det om, hvorvidt der er opbakning fra forældre (B og b), og derudover tales der om manglende mening i de arbejdsopgaver, ledelsen pålægger læreren (c). Kompetencebehovet er afhængigt af, om ledelsen giver tilstrækkelig støtte ved pædagogiske udfordringer (d),<sup>132</sup> om læreren er velforberedt (E og e), at undervisningen ikke forstyrres af for mange gøremål og af nogen udefra (F og f), om relationel viden fra læreruddannelsen kan anvendes i hverdagen (G og g), om læreren er faglig og fag- og almen didaktisk kompetent (H og h), samt om hverdagens udfordringer matcher ressourcerne (I og i). Samhørighedsbehovet vedrører, om læreren har tilstrækkelig med tid i en klasse, så børnene læres at kende (J og j), og om det kollegiale forhold er præget af glæde og gensidig respekt (K og k).

## *Ad matrice 2, Karakteristika ved lærerens oplevelser og adfærd i undervisningen*

### 1. Lærerens oplevelser af interaktioner med elever

Lad os se hvilke forskelle, der tegner sig, når vi ser på lærerens beskrevne oplevelser af interaktionerne med sine elever i undervisningen. Det fremgår af både interviews og observationer, at der er en stor forskel på lærerens switch point, dvs. hvor evnen til at mentalisere ophører (A og a). Lærerne selv finder et lavt switch point problematisk. Derudover vedrører forskellene, hvordan læreren tolker og forholder sig til elevens umiddelbart negative adfærd (B og b), om hun forsøger at gøre noget ved sin vrede (C og c), om hun er selv- og anden-mentaliserende (D og d). Disse faktorer vedrører alle lærerens mentaliseringsevne. Andre forskelle vedrører, hvor sensitiv læreren er for sine

<sup>132</sup> Andre studier har vist en sammenhæng mellem lærer-elev-relationens kvalitet og lærerens oplevelse af ledelsens støtte (Pianta 1999; Fontaine et al. 2006; Fernet et al. 2012).

egne og elevernes behov (E og e), om hun har overskud (F og f) og er nærværende (G og g). Disse tre betingelser kan jeg ikke på baggrund af afhandlingens analyser relatere til yderligere bagvedliggende betingelser.

Der ses forskelle på hvad, læreren generelt hæfter sig ved ved børnenes adfærd (H og h), hvilke emotioner samspillet ledsages af (I og i), og om hendes forventninger til børnene stemmer overens med deres formåen (J og j). Disse forskelle afhænger både af lærerens overskud og nærvær samt hendes pædagogiske og psykologiske viden om og kendskab både til børn generelt og specifikt til sine elever.

Endelig ses der forskelle på, hvor fleksibel læreren er (K og k), og hvor godt klædt på hun føler sig ift. løbende udfordringer i undervisningen (L og l). Dette vil jeg mene både vedrører hendes mentaliseringsevne samt fag- og almenpædagogiske kompetence.

## 2. Lærers interaktionelle adfærd

### 2.1. Adfærd ift. undervisningsindholdet

Til undervisningens indhold viste sig forskelle ved følgende punkter: Hvorvidt sagen fremstår væsentlig og vedkommende (A og a), om didaktiske valg tilpasses elevernes signaler (B og b), i hvor høj grad eleverne gives mulighed for at arbejde aktivt med stoffet (C og c), brugen af abstrakte meta-termer (D og d), om undervisningens progression også baseres på elevernes initiativer (E og e), hvordan børnenes arbejde med stoffet anvendes (F og f), hvor transparent undervisningens progression er, og om lærer og elever samarbejder om den samme dagsorden (G og g). Disse forskelle vedrører alle, om elevernes psykologiske behov understøttes gennem den måde, læreren lader dem møde undervisningsindholdet på. Derudover ses en væsentlig forskel på, om lærerens formidling er præget af grundmuskalske træk afstemt med børnenes behov (H og h).

### 2.2. Adfærd ift. elever

Hvorvidt lærerens interaktionelle adfærd ift. eleverne kunne iagttages som positiv eller negativ, afhæng af følgende punkter: Hvorvidt der finder afstemninger og dynamiske øjeblikke sted (A og a), om fejlafstemninger repareres (B og b), om læreren indgår i interaktionen med en mentaliserende indstilling (C og c), og om graden af afstand mellem barnets og den voksnes verden (D og d). Dette kan alt sammen siges at vedrøre lærerens grad af rettedhed mod eleverne. Derudover ses der forskelle på, om eleverne forskellige præferencer og fysiologiske behov imødekommes (E og e), lærerens switch point (F og f), hvordan læreren agerer ift. børnenes interne konflikter (G og g), om en elev ydmyges foran hele klassen (H og h), om fokus på børnenes trivsel og det faglige indhold ledsager hinanden (I og i), samt om barnets etiske ideal næres, ved at læreren viser sig som rollemodel, indgår i dialog med og bekræfter barnet (J og j). Alle disse punkter kan siges at vedrøre, hvorvidt læreren handler omsorgsetisk eller ej.

Hvorvidt elevernes selvbestemmelsesbehov understøttes, afhænger forskellene af følgende

karakteristika: Hvordan læreren responderer på det, der kan betragtes som børnenes forstyrrelser, både i situationen og bagefter (K og k), i hvor høj grad hun viser eleverne respekt ved at lade dem få ordet (L og l), samt om spontan tale er tilladt (M og m). Hvorvidt børnenes kompetencebehov understøttes afhænger af, om lærerens anmodning til barnet er handlingsanvisende eller bebrejdende samt præget af skolekodesnak (N og n), om hun udtaler positive eller negative forventninger til eleverne (O og o), om hun følger op med konsekvens på italesatte forventninger (P og p), om hendes forventninger er realistiske ift. børnenes formåen (Q og q), samt om hun retter sin opmærksomhed mod den, der skal være i fokus (R og r). Samhørighedsbehovets understøttelse afhænger af i hvor høj grad, læreren udviser interesse i eleven både fagligt og menneskeligt (S og s), hvordan stemningen i klassen er (T og t), og om der ses en gensidig glæde ved samværet (U og u).

Lignende konklusioner drages i studiet af Karen Agne (1994), hvor 88 "Teachers of the Year" blev sammenlignet med et lignende antal andre lærere på alle niveauer. Terminologien er anderledes, da der i studiet alene arbejdes ud fra Noddings' omsorgsetik, og ikke selvbestemmelsesteorien eller neuro- og udviklingspsykologi, men indholdsmæssigt vil jeg hævde, at konklusionen i overvejende grad er den samme som i indeværende afhandling. Owens og Ennis opsummerer studiet:

"The major result was that Teachers of the Year were significantly more humanistic in their beliefs about pupil control than were other classroom teachers. These teachers held more caring beliefs about students than did other classroom teachers. They tended to be significantly more trusting, accepting, friendly, respectful, flexible, democratic, nonpunitive, nonmoralistic, self-disciplinary and student-empowering than other teachers with equivalent experience, education, and teaching situations. [...] Their belief systems [...] were found to be interrelated and descriptive of caring expert teachers' classrooms" (Owens & Ennis 2005:418).

### *Ad matrice 3, Effekter af lærerens interaktionelle adfærd*

#### *1. Elevernes oplevelse*

Kategoriseringen af elevernes positive eller negative oplevelse af lærerens interaktionelle adfærd har vist sig at vedrøre spørgsmålet, om de føler sig draget omsorg for på baggrund af, om læreren tilgodeser deres fysiologiske (A og a) og psykologiske behov (B og b). Igen finder jeg det relevant at henføre følgende karakteristika til selvbestemmelsesteorien, og ift. børnenes selvbestemmelsesbehov vedrører det, hvorvidt de keder sig i undervisningen (C og c), føler at læreren interesserer sig for dem både menneskeligt og fagligt (D og d), har tiltro til, at læreren ønsker, de lærer noget (E og e), hvilket selvbillende lærerens interaktionelle adfærd er med til at skabe (F og f), og om de føler sig respekteret (G og g). Om eleverne oplever deres kompetencebehov understøttet kan kobles til, om de har lyst til at høre efter og lave noget (H og h), om lærerens interaktionelle adfærd fremmer positive forandringsprocesser (I og i), samt om den bidrager til at gøre dem rolige og kunne koncentrere sig (J og j). Deres samhørighedsbehov er knyttet til, om de kan lide læreren (K og k), hvorvidt de er trygge ved hende (L og l), og om lærerens handlemåder muliggør, at de kan være nær deres klassekammerater (M og m). Resultaterne stemmer overens med de studier, jeg refererede til i kapitel 1 i afsnittet *Relevans* om, hvilke faktorer lærer-elev-relationen påvirker (note 3-7).

## 2. Elevernes adfærd

De forskelle i elevernes adfærd, jeg kunne observere i relation til lærernes interaktionelle adfærd, gjaldt den udviste grad af selv-disciplin og selv-regulering (A og a); hvorvidt og hvordan lærerens anmodninger efterleves (B og b), graden af forstyrrende uro (C og c), om lærer og elever arbejder om den samme dagsorden og om eleven viser sig som faglig kompetent (D og d), elev-elev-interaktionernes karakter (E og e), karakteren af elevernes feedback til læreren (F og f), samt om eleverne betror sig til læreren (G og g). Det er meget interessant, at disse karakteristika ved elevernes adfærd rent faktisk kan siges enten at understøtte eller hæmme lærerens psykologiske behov, hvilket understreger gensidigheden i deres interaktioner.

### *Skældud*

Ift. skældud, kan der ikke skelnes mellem positive og negative effekter, da elever kun omtaler skældud negativt. Nogle siger dog, at de finder skældud retfærdigt og nødvendigt indimellem, men hævder samtidig, at læreren lige så godt kunne kommunikere roligt og venligt, da det ikke har nogen negative effekter. Det samme understreger Bente i interviews, den lærer som mange elever på Skole A omtalte positivt, og de to tidligere lærere og skoleledere, Lise Egholm og Ingelise Hallengren, som jeg undervejs i projektet interviewede. I analysen af Bentes praksis og i det empiriske nedslag *Repetition* fra Anettes undervisning, så vi hvordan lærerens subtile udtryk, som en bevægelse med hånden eller et blik indimellem var tilstrækkeligt til at understøtte elevens selv-regulering, så han atter vendte opmærksomheden mod undervisningens indhold. Læreren bruger ikke så markante fejlafstemmende udtryk, at eleven efterfølgende behøver tid til at bringe sig selv ud af en skamtilstand, men den nænsomme påmindelse virker inkluderende på eleven nu og her.

Til gengæld kan skældud hæmme både trivsel og faglig progression for den enkelte elev og klassen som helhed, selvom flere lærere både i interviews og praksis udtalte, at det var nødvendigt at sætte en grænse for elevernes adfærd, og at de af hensyn til fællesskabet måtte skælde ud. Imidlertid blev den elev-adfærd, læreren ville bremse, ofte forstærket, og både den enkelte elev og andres selv- og omverdensforhold, og deres læringsprocesser kunne påvirkes negativt af skældud.

#### 1.1. Oplevelse når eleven selv skældes ud

Nogle elever bliver vrede (1) og demotiverede ift. undervisningen (2 og 3), andre bliver utrygge (4), bange (5) og bekymrede (6) og har sværere ved at koncentrere sig (7). Nogle tager sig ikke længere af det (8), og andre igen får påvirket deres selvforhold, så de bliver meget opmærksomme på, hvordan de skal agere, så læreren ikke bliver mere sur (9), og nogle får det dårligt med sig selv (10). Alt sammen er hæmmende for elevernes trivsel og læringsprocesser.

#### 1.2. Oplevelse når en anden elev skældes ud

Påvirkningen på de andre i klassen kan have fysisk negative effekter (1) samt skabe utryghed, så eleven ikke beder læreren om hjælp (2), det kan tage meget opmærksomhed grundet medfølelse med

den, der skældes ud (3), skabe forurettelse (4), manglende læring (5) og oplevelser af at spille tiden (6).

## 2. Elevernes adfærd

Flere børn fortalte i interviews om, at de var begyndt at græde, når lærere i andre timer skældte ud (1). Da jeg var til stede i undervisningen, og læreren skældte ud, sad eleven, der blev skældt ud, enten helt passiv og som forstenet både undervejs og i noget tid efter (2), eller udviste en trodsig modstand (3). Ofte blev skældud efterfulgt af mere uro generelt (4), eller også var der stille, men en dårlig stemning, der kunne opleves fysisk ubehagelig (5).

De negative effekter af lærerens skældud fremstår så tydelige, at lærerstuderende og lærere skal vide, at det ikke er hensigtsmæssigt at skælde ud, og at negativ arousal derfor skal minimeres. Det samme konkluderes i Sigsgaards forskning om skældud, hvor fænomenet dog primært er undersøgt i en daginstitutionel sammenhæng (2002).

## Konklusioner

Kodningen og kategoriseringen af det empiriske materiale og strukturen i de empiriske analyser opbygget om hver lærer som en case muliggør sammen med den efterfølgende genanalyse med fokus på lærerens interaktionelle adfærd og elevens respons en kvalificeret besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål. Dette skal være omdrejningspunktet i det følgende.

### *Lærerens relationskompetence*

Jeg skrev indledningsvist i afhandlingen, at jeg definerer lærerens relationskompetence som kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter klassens læringsfællesskab og derigennem hver enkelt elevs alsidige udvikling. Som nævnt beskriver den foreløbige definition af relationskompetencen, hvordan kompetencen helt overordnet *viser sig* og hvad den *bevirker*, men ikke *hvordan* læreren skal realisere dette, eller hvad der *betinges* relationskompetencen. Jeg mener, at de tre matricer muliggør formuleringen af en mere omfattende definition, der indeholder et operationelt sigte samt beskriver det, der virker betingende for, at læreren agerer relationskompetent. Dette vil jeg udfolde i det følgende.

Relationskompetencen er en almenmenneskelig kompetence, der ikke kun er få forundt. Mennesket er fra begyndelsen af sit liv i stand til at indgå i positive interaktioner med sine omgivelser. I analysen så vi også, at alle lærerne var i stand til indimellem at indgå i positive interaktioner med både enkelt-elever og klassen som helhed. Jeg vil derfor hævde, at relationskompetencen ikke er noget, en person har eller ikke har, men at man i varierende grad kan agere relationskompetent,<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> At relationskompetencen ikke er en absolut størrelse, stemmer overens med en opfattelse af kompetence-begrebet, som Korthagen redegør for (2004:80). Her betragtes kompetencer som en syntese af viden, færdigheder og holdning, og repræsenterer potentialet til en kvalificeret adfærd. Men det afhænger af omstændighederne, hvorvidt kompetencen udmønter sig i handling. Hermed skriver jeg mig op imod Illeris' opfattelse af kompetence (2012), der, som jeg beskrev i afhandlingens kapitel 1, mener, at der indlejret i begrebet er "udvist adfærd". For mig at se, kan en person have et potentiale til at agere kompetent indenfor et bestemt område, men det afhænger af indre og ydre



ligesom kapaciteten til at mentalisere og handle omsorgsfuldt også er situationelt og relationelt betinget. Men som det fremgik tydeligt af den komparative analyse af Siv og Bentes undervisning, formår lærere under forhold, der er meget ens, ikke at udvise den samme grad af relationskompetence, og jeg konkluderer derfor, at variationer ift. graden af udvist relationskompetence også er individuelt betinget, på samme måde som evnen til at mentalisere også er båret af individuelle forskelle (Fogtmann, 2014:66 ff).

### Betingelser for at læreren agerer relationskompetent

Den viden, der fremgår af den første matrice om betingelser, leder til følgende konklusion:

Betingelser af betydning for, om læreren agerer relationskompetent er for det første, at læreren i sit job oplever sine psykologiske behov imødekommet. For det andet så vi, at det var afgørende, at læreren besad en generel pædagogisk og psykologisk viden om børn og børns lærings- og udviklingsprocesser samt et kendskab specifikt til sine elever.<sup>134</sup> For det tredje viste det sig af betydning, at læreren havde en opmærksomhed rettet både mod undervisningens indhold, eleverne og sig selv og var i stand til at afstemme og tilpasse disse tre i forhold til hinanden. Jeg vil benævne denne opmærksomhed *receptiv rettetthed*. Begrebet receptiv rettetthed er i høj grad inspireret af Noddings, når hun beskriver, hvordan læreren gennem sit modtagende blik kan percipere elevens virkelighed på en sådan måde, at der skabes en forbindelse imellem de to, der sætter læreren i stand til at handle til gavn for eleven. Jeg tilføjer så til denne modtagende opmærksomhed lærerens rettetthed mod stoffet. Dvs. at læreren befinder sig receptivt rettet, når hun intenderer at begribe, hvordan hver enkelt elev befinder sig ift. eleven selv, undervisningsindholdet, andre elever og hende, samtidig med hun forsøger at tilpasse sine interaktionelle valg hertil, sådan at elevernes både fysio- og psykologiske behov imødekommes.<sup>135</sup>

Analyserne har vist, at det er 1) positive emotioner, 2) overskud og nærvær, 3) en mentaliserende indstilling samt 4) fag- og almindidatisk kompetence, der muliggør lærerens indtagelse af en receptiv rettet position. Det skyldes, at negative emotioner hæmmer lærerens opfattelse af eleven (1), har hun ikke overskud og er ikke fuldt og helt til stede, kan kompleksiteten i klasserummet, elevernes signaler og læringsprocesser ikke registreres i så høj grad, at hendes interaktionelle adfærd kan tilpasses hertil (2). Formår hun ikke på samme tid at have både eleverne og sig selv på sinde, kan hun ikke begribe deres virkelighed og dirigere sine handlinger, så de bliver til gavn for eleverne (3). Og kender hun ikke sit fag til bunds og ved hvordan hun bedst underviser i det, kan hun ikke formidle det engagerende og understøtte meningsfulde forbindelser mellem faget og eleverne, samtidig med hendes fleksibilitet daler, og en kontrollerende adfærd øges (4).

---

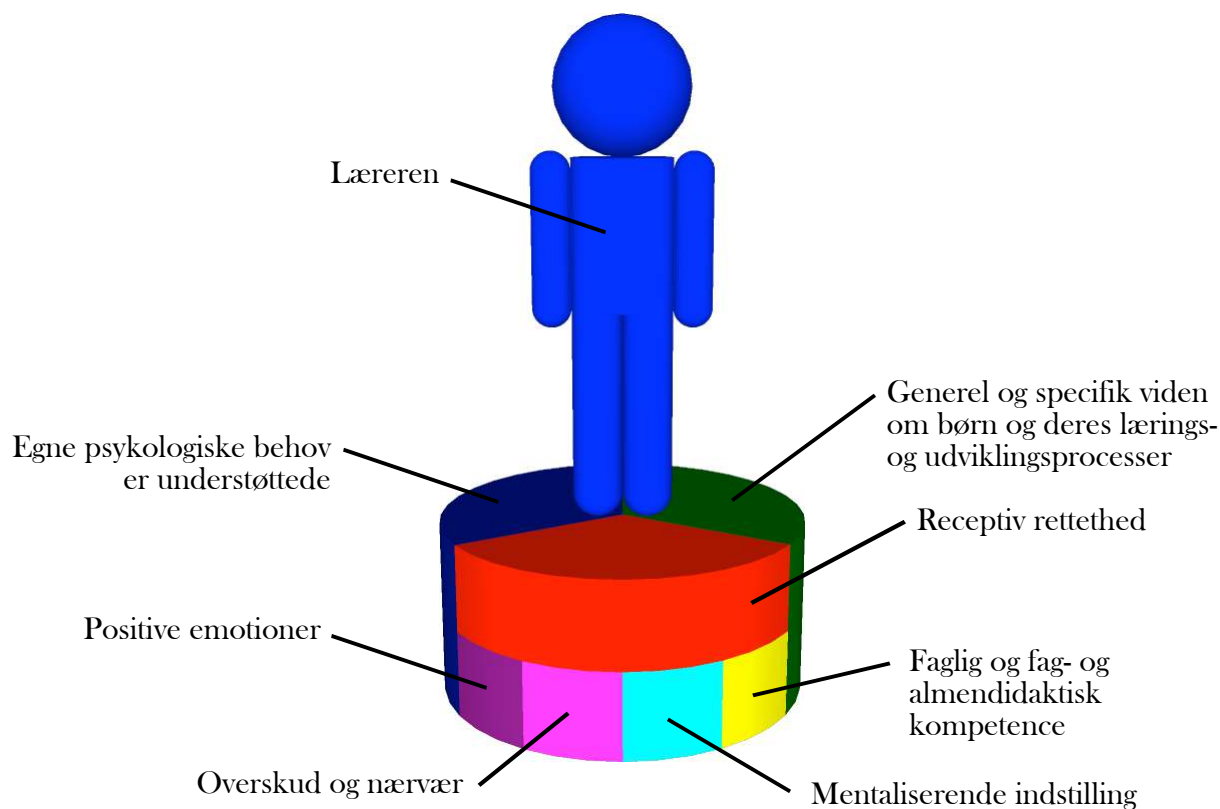
omstændigheder, om kompetencen viser sig i praksis.

134 Et specifikt kendskab til sine elever, beskrives ligeledes som betingelse for lærerens relationskompetence hos bl.a. Fibæk Laursen 2003; Juul & Jensen 2004:133 f; Jensen 2009). Dog vil jeg hævde, at en lærer er i stand til at agere relationskompetent, selvom der endnu ikke er etableret en relation til eleverne, men hendes interaktionelle adfærd vil være langt mindre kvalificeret.

135 Denne forholdemåde er i høj grad anerkendende, og man kan få udfoldet nuancer i karakteristika ved en anerkendende grundholdning i litteratur af fx Bae (1996, 2004), Schibbye (2007), Juul & Jensen (2002), Løw & Skibsted (2014) og Møller (2014).

Tilsammen sætter generel og specifik viden om børnene i klassen, dækkede psykologiske behov og receptiv rettethed læreren i stand til at lade sin interaktionelle adfærd understøtte læringsfællesskabet og elevernes alsidige udvikling – dvs. at agere relationskompetent. Dette kan illustreres således:

*Figur 1, Betingelser for at læreren agerer relationskompetent*

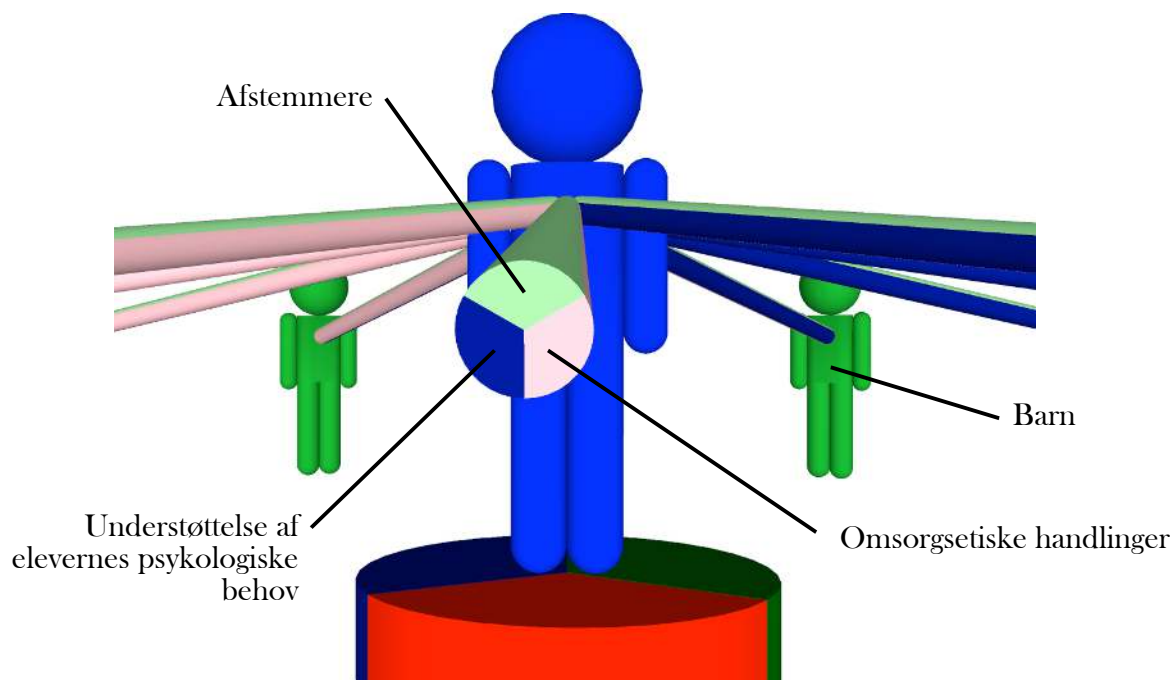


### Synlige karakteristika ved lærerens relationskompetence

Den anden matrice viste lærerens respons på indre og ydre betingelser og giver indsigt i, hvad der karakteriserer den interaktionelle adfærd, der kan benævnes relationskompetent. Denne karakteristik kan imidlertid kun fuldbyrdes, hvis begge parter, der indgår i relationen, inddrages. Derfor rummer den følgende konklusion om, hvordan lærerens relationskompetence viser sig, også viden fra den tredje matrice, der viste konsekvenserne af lærerens interaktionelle adfærd for elevernes oplevelse og deres adfærd. En kondenseret fremstilling af indholdet af begge matricer viser, at læreren agerer relationskompetent, når tre faktorer kendetegner hendes undervisning: For det første imødekommes elevernes tre psykologiske behov. For det andet handler læreren omsorgsetisk, og for det tredje ses en høj grad af afstemmere – de grundmusikalske træk, der fremmer god kommunikation med eleven og muliggør afstemninger. Når dette finder sted, indebærer interaktionen mellem de to parter desuden,

at begges velbefindende og engagement i undervisningen fremmes.<sup>136</sup> Dette kan vises i en figur, hvor ”røret”, der udgår fra læreren til hver elev, illustrerer det, der karakteriserer lærerens interaktionelle adfærd i interaktionerne med eleverne.

Figur 2, Synlige karakteristika ved lærerens relationskompetente interaktionelle adfærd



### Effekt af relationskompetencen – læringsfællesskabet

Når læreren agerer relationskompetent kan hun bidrage til at etablere klassen som et læringsfællesskab gennem sin organiske undervisning, som eleverne trives i og udvikler sig igennem, og derfor ikke vender sig bort fra. Forståelsen af *læringsfællesskabet* kvalificeres, hvis afhandlingens centrale begreber inddrages. Undervisningens indhold fænger både lærer og elever i et fælles engagement, og der ses afstemmende grundmuskalske træk i parternes interaktionelle adfærd. En fælles pulsforfølelse sikrer, at alle bidrag stemmes ift. sagen, hvorved turgivning- og tagning forløber ubesværet og dynamisk. Dermed tilgodeser læringsfællesskabet begge parter grundlæggende psykologiske behov. Selvbestedelsesbehovet understøttes gennem samværrets meningsfuldhed og den respektfulde turtagning, behovet for kompetence understøttes i og med børnene får den plads og de input og respons, der gør, at de kan vise sig som kompetente og læreren oplever at lykkes med sin undervisning, og behovet for samhørighed understøttes gennem de afstemte mikrosamspil i det fælles engagement. Rummet bærer præg af gensidigt omsorgsfulde handlinger, der nærer børnenes etiske ideal gennem dialog, rollemodel, bekræftelse og praktik. Dette tilsammen faciliteres af og faciliterer den mentaliseringssevne, parterne udviser.

Undervisningen har bevæget sig fra, at det er få personer, der måske har noget sammen, til at opmærksomheden ligger ude i rummet imellem alle deltagerne stemt om noget fælles. Den

<sup>136</sup> Omend formuleringerne er anderledes, ses der i denne konklusion en overensstemmelse med de karakteristika ved den dygtige og autentiske lærer, Fibæk Laursen har undersøgt (2004).

synergieffekt, der opstår, muliggør en overskridelse af hver enkelts personlige begrænsninger. Hver enkelt udtrykker den tone, der bidrager til den fælles melodi. Både lærer og elever udviser en adfærd, der tilgodeser fællesskabet, idet de er opmærksomme på hinanden, byder afstemt ind, hjælper hinanden og bidrager til en faglig progression. Dvs. at lærerens udviste relationskompetence skaber mulighedsbetingelsen for, at eleverne kan udvise den elevhed, der understøtter undervisningens positive fremdrift og et positivt læringsmiljø. Derimod har vi set, at lærerens gentagne italesættelser af skolekoden overfor bestemte elever trækker opmærksomheden væk fra det, der muliggør, at barnet kan udvise passende elevhed. Hvis passende elevhed handler om koncentration, fordybelse og engagement, sådan at alle i klassen bedst kan lære noget, skal det noget, der skal udvises koncentration, fordybelse og engagement i forhold til, fremtræde tydeligt og meningsfuldt.

Vejen til det fælles engagement er forskellig, fordi børnene er forskellige. Nogle elever retter først opmærksomheden mod læreren, andre mod undervisningsindholdet og andre igen mod klassekammerater, der er optagede af det tredje, der er ved at blive fælles. I denne proces fokuseres flere og flere elevers opmærksomhed i den samme retning, så klassen og læreren til sidst er forbundet om et fælles tredje i ét læringsfællesskab. Hermed mødes lærere og elever om den samme dagsorden – fordybelse i undervisningsindholdet. Lærerens relationskompetence er derfor af afgørende betydning for undervisningens faglige progression. Analysen af, hvori lærerens relationskompetence kan siges at bestå, viser, hvordan undervisningsfag,<sup>137</sup> didaktik, pædagogik og psykologi ledsager hinanden, idet lærerens fag- og almindidaktiske valg kun kan understøtte elevernes trivsel og udvikling, hvis læreren udviser relationskompetence, og denne er kun kvalificeret i en undervisningssituation, hvis læreren besidder en høj grad af fag- og almindidaktisk viden.

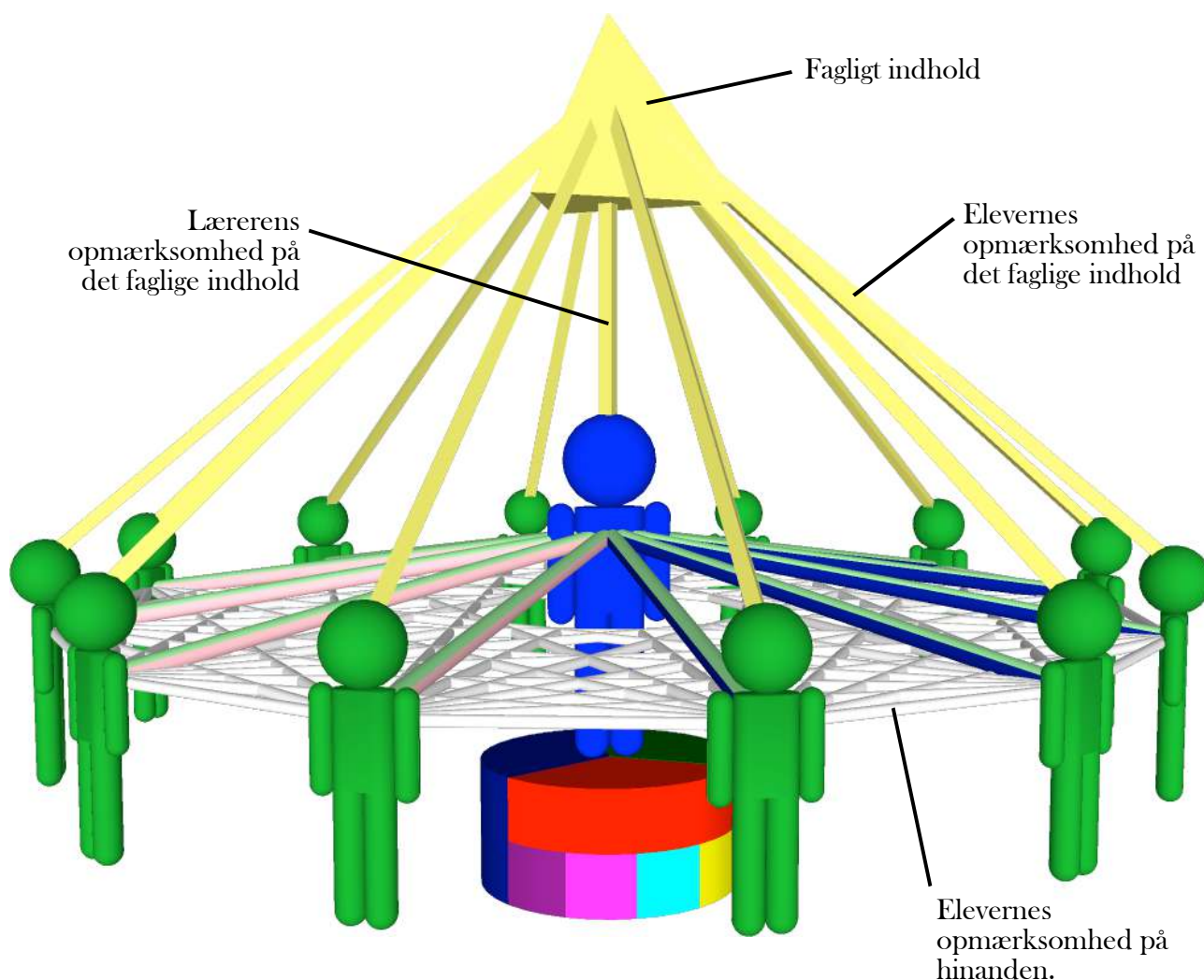
Observationer viste, at når læreren havde en grundlæggende positiv relation til klassen, påbegyndtes et fælles fagligt engagement fra begyndelsen af timen, dvs. at lærer-elev-relationen understøtter et læringsfællesskab, hvor lærer og elevers opmærksomhed hurtigt og ubesværet kan gå i den samme retning.

Effekten af lærerens udviste relationskompetence i undervisningen, læringsfællesskabet, kan også illustreres i en figur:

---

<sup>137</sup> I lovtæksten til den nye læreruddannelse fra 2013, kaldes de tidligere liniefag for *undervisningsfag*.

Figur 3, Læringsfællesskabet



Læreren står i midten med eleverne omkring sig, og trekanten foroven illustrerer undervisningens faglige indhold. Når undervisningen fungerer optimalt, er der skabt forbindelse mellem alle deltagere i læringsfællesskabet stemt omkring det faglige indhold som et fælles tredje. Dette kan naturligvis også finde sted under både gruppearbejde, og når eleverne arbejder individuelt i klassen, idet det er en illustration af et læringsfællesskab, der kan opstå mellem dem, der er til stede i et rum, og den sag, der søges indsigt i. Læreren kan bevæge sig ind og ud af en central placering, men hun har vedvarende den receptive rettedhed mod både elev, sig selv og stof. Dette er et ideal-billede, og naturligvis vil mange elever i undervisningen ofte have deres opmærksomhed vendt mod noget andet. Figuren viser imidlertid, hvor befordrende et læringsfællesskab med alles opmærksomhed samlet om et fælles tredje er for hver enkelt deltager, og at manglende forbindelser mellem nogle deltagere øger opmærksomhedsfeltets skrøbelighed. Det fremgår, at når læringsfællesskabet er etableret, bliver undervisningens progression et reelt fælles anliggende, og der opstår en symmetri i relationen, idet læreren ikke behøver at stå som en kaptajn og afkræve respekt, opmærksomhed, engagement og

fremdrift, da eleverne tager medansvar for undervisningen og byder ind med deres unikke bidrag. Jeg hævder, at dette kun kan finde sted, hvis eleverne mødes omsorgsfuldt, med positive grundmusikalske træk og får understøttet deres psykologiske og fysiologiske behov, hvormed de i det etablerede læringsfællesskab kan trives og udvikle sig alsidigt. Når læreren agerer relationskompetent tages der hensyn til den eksistentielle dimension af mødet mellem lærer og elev, idet interaktionen hermed fremmer barnets positive selv- og omverdensforhold.

### Definition af lærerens relationskompetence

På baggrund af ovenstående foreslår jeg følgende operationaliserbare definition, der rummer karakteristika ved, effekter af og betingelser for lærerens relationskompetence:

*Læreren agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Herved etableres og fastholdes relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som fremmer klassens læringsfællesskab om et fælles tredje og derigennem hver elevs trivsel og alsidige udvikling. Lærerens relationskompetence forudsætter receptiv rettedhed, at egne psykologiske behov er understøttede samt generel og specifik viden om børn.*

Jeg vil hævde, at en lærer kan indgå i positive interaktioner med eleverne, hvis de tre betingelser er til stede (generel og specifik viden om børn, dækkede psykologiske behov og receptiv rettedhed). Hvis den receptive rettedhed er tosidig, dvs. opmærksomheden er rettet mod den anden og en selv, forudsætter det alene positive emotioner, overskud og nærvær samt en mentaliserende indstilling, og så vil en person vise sig som relationskompetent. I *undervisningen*, hvor interaktionen mellem barn og voksen også skal understøtte den del af barnets alsidige udvikling, der vedrører en faglig progression, skal den receptive rettedhed derimod være tresidig. For at læreren kan have en kvalificeret opmærksomhed både mod eleven, sig selv og stoffet og kan bringe de tre i samklang behøver hun også en høj faglig og fag- og almindidaktisk kompetence. Dvs. at den faglige og fag- og almindidaktiske kompetence og relationskompetencen er hinandens forudsætninger i undervisningen, men ikke i det møde læreren har med barnet i andre sammenhænge, fx i frikvarteret og ved arrangementer med et socialt sigte, hvor en tosidig receptiv rettedhed vil være tilstrækkelig.

Læreren sætter løbende dagsordenen for, hvordan undervisningen gennemføres, og agerer hun relationskompetent, og indgår dermed i interaktioner med eleverne, der etablerer og fastholder positive relationer, lytter de som udgangspunkt uden forcering til hende og følger hendes anvisninger og gode eksempel. Dermed opstår der færre situationer, hvor elevernes adfærd kan lede til en negativ arousal hos læreren. Agerer hun derimod ikke relationskompetent, dvs. uden omsorg, positivt musikalske kvaliteter, og uden at understøtte elevernes psykologiske behov, vender eleverne opmærksomheden væk fra læreren og stoffet, hvormed lærer og elev ikke kan mødes om en faglig dagsorden. I stedet hersker vilkårlig gøren og laden, som uden systematik og fælles hensigt indimellem hæmmer og indimellem fremmer undervisningen. Her bidrager lærerens respons på elevernes adfærd til en grundstemning i klassen, som eleverne skal arbejde på trods af i stedet for ved

hjælp af, samtidig med at lærerens definitionsmagt misbruges til at bebrejde eleverne deres adfærd. Læreren virker ikke længere som en hensigtsmæssig rollemodel, fordi samtidig med eleverne bebrejdes for fx at forstyrre, blande sig eller ikke tage hensyn, er det dette, der karakteriserer lærerens egen adfærd.

Når læreren agerer relationskompetent er hendes handlinger, emotioner og tanker samstemt med formålet for hendes virke, så hun optræder professionelt og står til rådighed for eleven. Hun *bruger sig selv*, dvs. bruger sin faglige og fag- og almindidaktiske kunnen, sin generelle og specifikke viden om børn og deres lærings- og udviklingsprocesser sammen med sin sensitive og umiddelbare registrering af hver elev, så hun kan afstemme mødet mellem stof, sig selv og elev. Samtidig sætter hun sig *udover sig selv*, dvs. sætter sig i elevens sted og udover negative emotioner, sym- og antipati og negative forventninger, der måtte stå i vejen for at interagere med eleven på en måde, der gavner hans udvikling. Emotionerne registreres i stedet for at udledes ureflekteret.

I overensstemmelse med andres konklusioner (Sabol & Pianta 2012; Drugli 2012) viser afhandlingen, at det er centralt, at der i tiltag henimod etablering af befordrende læringsmiljøer rettes fokus også på lærerens relationskompetence og ikke alene på fx lærerens faglige kompetence, undervisningsmetoder, læringsmål og bestemte elevers adfærd. I ethvert barns møde med hvert eneste fag findes et potentiale, der rækker langt udover det givne sagsforhold, mødet umiddelbart handler om. Hvis ikke læreren kan agere relationskompetent, vil undervisningen ikke leve op til folkeskolens formålsparagraf, hvor der i §1 står, at elevens alsidige udvikling skal fremmes (Retsinformation 2014). Lærerens relationskompetente interaktionelle adfærd heler, udvikler og styrker eleven, og dette finder i undervisningen sted gennem et forenet fokus på et fælles tredje af saglig karakter. Alle mennesker har udfordringer, der vanskeliggør deres mulighed til at bidrage til helheden, og dette gælder også for elevernes deltagelse i undervisningen. Fx kan en elev være så usikker på sig selv og på de andre, at han ikke tør dele sin viden i plenum, en anden hævder sig på de andres bekostning, en tredje kan vanskeligt samarbejde med andre, og en fjerde misforstår let sociale spilleregler. Stoffet i undervisningen repræsenterer kun én dimension, og hvis skolen skal bidrage til, at alle elever efter endt skolegang ønsker og formår at fungere som ansvarsfulde samfundsborgere, er lærerens faglige og fag- og almindidaktiske kompetence ikke tilstrækkelig. Den positive lærer-elev-relation etableret gennem lærerens relationskompetente ageren er fundamentet for den tillid og respekt, der gør, at eleven både er modtagelig for lærerens faglige dagsorden og for hendes bestræbelse på at lette det i livet, der er udfordrende for eleven.

Imidlertid vil jeg ikke hævde, at lærerens relationskompetence er en *tilstrækkelig* betingelse for, at det læringsfællesskab kan etableres, som understøtter hver elevs alsidige udvikling, hvilket uddybes i afhandlingens sidste perspektiverende afsnit. Inden da vil jeg fremhæve afhandlingens centrale fund om lærer-elev-relationens gensidighed.

### ***Lærer-elev-relationens gensidighed***

Helt overordnet har analyserne vist, at læreres interaktionelle adfærd har en særdeles stor betydning



for, i hvilken grad skolen kan realisere sit potentiale som det sted, der understøtter alle børns både personlige, sociale og faglige udvikling.<sup>138</sup> Lærerne indgår i positive eller negative interaktioner med deres elever, og disse interaktioner dannes sammen med parternes oplevelser af og forventninger til hinanden mønstre, som relationens kvalitet kan tolkes frem på baggrund af. Når lærer-elev-relationen viser sig som overvejende positiv eller negativ, sker barnets udvikling i skolen enten ved hjælp af eller på trods af relationen. Analyserne viste nemlig, at relationens karakter (i overensstemmelse med andre forskningsresultater nævnt i kapitel 1 bl.a. påvirker elevernes faglige engagement og progression, trivsel – herunder stress-niveau og selvforhold – sociale adfærd og selv-regulering.

I elev-interviews fremgik generelt et grundlæggende ønske hos børnene om at opleve at have en betydning for læreren. Dels knyttet til den professionelle kontekst, de relaterer til læreren i gennem lærerens omhyggelighed med at undervise, så eleverne har det godt undervejs, får mulighed for at vise sig som kompetente, lærer noget, og får hjælp ift. vanskeligheder ved at forstå det faglige indhold. Og dels knyttet til en eksistentiel dimension, der vedrører det at blive respekteret, at mærke en generel menneskelig interesse, og at få lærerens hjælp til at bryde dårlige vaner og til det, der fylder i børnenes liv både i skolen med fx konflikter med klassekammerater og bekymringer knyttet til det, der ikke er en del af skolelivet. Et interessant fund er, at elever tolker lærerens didaktiske valg intentionelt – giver læreren sig fx god tid til at forklare en opgave, opfatter eleven, at dette skyldes, at læreren gerne vil have, eleverne lærer det og modsat.

Vi har set, at den relation, læreren etablerer til enkelt-elever påvirker hele klassen, og den måde læreren interagerer med hele klassen påvirker hver enkelt elev. Denne gensidighed betyder, at læreren kun kan siges at have en god relation til klassen som helhed, hvis relationen til hver elev overvejende er positiv. Forbindelseslinierne mellem klasse og elev fremgår særligt tydeligt ift. den emotionelle stemning, der sættes i klassen, når læreren interagerer med hver enkelt elev i plenum. Smil og latter mellem lærer og elev forplanter sig, ligesom lærerens vrede og irritation gør det. Men det er ikke blot stemningen, hele klassen påvirkes af, men også den adfærd, eleven udviser efter en enten positiv eller negativ interaktion med en lærer. Vi så eksempler på, at den kunne vise sig som fx hjælpsom eller forstyrrende. Dette fandt særligt sted i Sivs lektioner, når Kasper ikke fik mulighed for at indgå positivt i undervisningen, hvis han havde udvist en forstyrrende adfærd. Siv overså ham efterfølgende eller gav ham kun negativ opmærksomhed, hvormed han i en vis udstrækning blev ekskluderet fra læringfællesskabet, hvilket blot forstærkede en forstyrrende adfærd.

Elevernes interaktionelle adfærd påvirkede lærerens praksis, men interaktionens gensidighed viste sig meget forskelligt. Bente afstemte generelt sin adfærd med elevernes signaler ift. et overordnet mål om undervisningens progression, således at deres deltagelsesmuligheder blev understøttet, hvorimod Siv og Mette ofte responderede i affekt på elevernes adfærd, og Anette varierede imellem disse to poler. Hvis læreren generelt responderer i affekt, fremkommer der en vilkårlighed i hendes praksis, som er uhensigtsmæssig for undervisningens progression. Det bliver herved elevernes interaktionelle adfærd,

---

<sup>138</sup> På baggrund af de mange undersøgelser, der blev henvist til i afhandlingens 1. kapitel, som viser, at skolens formål og funktion ikke realiseres for mange børn, mener jeg, at man desværre kun kan tale om netop skolens *potentiale* til at være det sted, hvor *alle* børns alsidige udvikling understøttes.

der primært sætter dagsordenen for hvad, der finder sted i klassen, og hvis dette er af negativ karakter, responderer læreren negativt, men er det positivt, responderer læreren positivt.

Siv og Mette lykkedes først og fremmest med at indgå i positive interaktioner med deres elever, når omdrejningspunktet ikke var af faglig karakter, eller hvis eleverne imødekom dem positivt. Anette agerede indimellem relationskompetent i undervisningen, også når fokus var på det faglige. Det hændte, at hun tabte børnene af syne, som ledte til en manglende sensitiv registrering af deres signaler. Hermed blev hendes didaktiske ikke valg tilpasset dem, hvilket medførte udfordrende elevadfærd, som igen fremkaldte negative emotioner i Anette og en uprofessionel interaktionel adfærd. Bente formåede i undervisningen centreret omkring et fagligt indhold stadig at agere i overensstemmelse med sine intentioner og således, at undervisningen så ud til at understøtte elevernes alsidige udvikling, selvom nogle elevers adfærd var udfordrende. Her er det en pointe, at mange potentielle forstyrrelser ikke manifesteres som sådan, når læreren vedvarende inddrager også urolige elever positivt, hvormed de falder til ro.

Observationerne af Mettes og Anettes undervisning viste, at ro i timerne ikke er nogen garanti for vellykket undervisning. I flere negative interaktioner mellem lærer og elever i Anettes og Mettes undervisning kunne undervisningen siges at fungere i én forstand, da læreren opnåede ro og gennemførte undervisningen. Kommunikativt musikalske elementer satte en ramme for interaktionerne med eleverne, hvor rollefordelingen stod klart, så eleverne præcist vidste, hvordan de forventedes at agere i den ramme. Men på baggrund af observationer af børnene og interviews med dem, konkluderede jeg, at de grundmusikalske træk ved lærerens interaktionelle adfærd hæmmede elevernes psykologiske og fysiologiske behov og dermed deres trivsel og udvikling. Ledsages de grundmusikalske træk ikke af en sensitiv registrering af elevernes signaler, så vi indimellem læreren fortsætte med at realisere sin læreplan, på trods af, at eleverne ikke var med eller decideret mistrivedes.

Lærer-elev-relationens kvalitet viste sig at have en selvforstærkende effekt, og er på den måde med til at betinge fremtidige interaktioner. Er der etableret en grundlæggende positiv relation, gives der et meget større spillerum for, hvad der kan lade sig gøre i interaktionerne, sådan at parterne trives og elevens faglige progression opnås. Den positive relation øger parternes grad af tolerance ift. hinanden, hvormed negative interaktioner, der er uundgåelige i en profession, der afhænger af mennesker og ikke maskiner, ikke får så negativ en effekt. Er relationen derimod grundlæggende negativ, har potentielt positive interaktioner sværere ved at finde sted, fordi begge parter tolkning af den andens adfærd er negativ, dvs. at relationens kvalitet betinger perceptionen af og graden af tolerance ift. den andens adfærd. Det samme konkluderes af Pianta (1999:77) og Drugli (2012:58).<sup>139</sup> Lærerens gentagne irettesættelser og skældud bringer barnet i en tilstand med begrænset åbenhed for interaktion med omverden, så lærerens påbud ikke tages til efterretning. Samtidig hæmmes barnets

---

<sup>139</sup> Den selvforstærkende effekt af lærer-elev-relationens kvalitet er også påvist i et hollandsk studie gennem tre målinger i løbet af et skoleår. Elever der udviste mest negativ adfærd i begyndelsen af skoleåret, havde ved den anden måling den højeste konfliktrate med sine lærere, men ved den tredje måling viste det sig, at de udviste endnu højere grad af negativ adfærd end ved den første (Doumen et al. 2008).

psykologiske behov, hvilket bidrager til at mindske barnets internalisering af lærerens påbud. Dvs. at over tid leder de mønstre, der etableres, til en form for cirkulære kommunikationsprocesser, hvilket Ågård også konkluderer i sin ph.d. om lærer-elev-relationer i gymnasieskolen (2014:53).

I de følgende to afsnit vil jeg afslutningsvis i dette konkluderende kapitel reflektere over, hvordan afhandlingens tilvejebragte viden kan bidrage til læreruddannelsens mulighed for at klæde de studerende på til efter endt uddannelse at agere relationskompetent i mødet med eleverne.

### *Lærerens grundfaglighed*

Afhandlingens konklusioner kvalificerer forståelsen af relationskompetencen som en grundkompetence i lærerens grundfaglighed. I og med de elementer af den teoretisk funderede og empirisk begrundede definition af relationskompetencen både omhandler karakteristika ved, effekter af og betingelser for, at læreren agerer relationskompetent i interaktionerne med eleverne, vil jeg hævde, at afhandlingen bidrager til at muliggøre en systematisk kvalificering af relationskompetencen, som kan relatere direkte til den studerendes møde med eleverne i klasserne. Hermed bidrages til, at professionens grundfaglighed får en teoretisk og empirisk forankring, der er praksisrelevant, og mit håb er, at der er bidraget til den substans, som Borgnakke i sin artikel (2014) om den nye læreruddannelse efterspørger i bekendtgørelsens beskrivelse af lærerens grundfaglighed.

Analyserne har vist, at lærerens relationskompetence ikke kan skilles fra hendes faglige og fag- og almindidaktiske kompetence, idet den sensitive registrering af elevens virkelighed kvalificerer de undervisningsmæssige valg, så de understøtter elevens læring og udvikling. Samtidig afgør lærerens grad af faglighed og didaktisk kompetence, om hun kan have en tresidig receptiv rettetthed, der kan lede til, at hun kan agere relationskompetent i undervisningen. Derfor vil jeg hævde, at afhandlingens tilvejebragte viden, sammen med eksisterende viden indenfor fællesfaget *Lærerens grundfaglighed* med fordel kan integreres i uddannelsens *undervisningsfag*. Kompetencerne fra de to typer af fag bør vedvarende samtænkes, så de studerende får det bedste praksisforankrede fundament at blive lærere udfra. Dette understøttes i bekendtgørelsen for den seneste læreruddannelse, hvor det i undervisningsfagene geografi, engelsk, idræt, håndværk og design samt praktik er indskrevet i færdighedsmålene, at den studerende skal kunne gennemføre *inkluderende undervisning*. (At målet kun optræder som krav i disse fag fremstår ubegrundet). Inklusion vedrører bl.a. alle elevers trivsel og sociale og faglige deltagelse, hvilket forudsætter lærerens relationskompetence.

Da jeg havde holdt et oplæg om min afhandling på læreruddannelsen, udtalte en underviser i matematik, at mange af hendes studerende ville vide noget om relationskompetence, inden de skulle i praktik, men hun kom til kort ”for jeg er jo bare matematiklærer”, og hun spurgte, hvad jeg ville anbefale af litteratur. Den opfattelse, at man ikke ved noget om relationskompetence, fordi man er matematiklærer er uhensigtsmæssig, fordi den studerendes fremtidige arbejde med faget altid vil finde sted i en relation. Faglig og fag- og almindidaktisk viden i et undervisningsfag skal kobles med psykologisk og pædagogisk viden, og det bør ikke være op til den studerende at foretage denne kobling. Naturligvis går man i dybden med emner knyttet til de specifikke fags titel, men viden om

børns læring og udvikling og betydningen af lærerens interaktionelle adfærd bør gennemsyre det fagdidaktiske indhold i undervisningsfagene. På samme måde konkluderer Secher Schmidt i sin ph.d. om inklusionsbestrebelse i matematikundervisningen (2015), at almenpædagogiske overvejelser må kombineres med fagdidaktik.

### *Læreruddannelsen*

Siv og Mette beskrev, at de finder meget af den teoretiske viden fra læreruddannelsen irrelevant, da de ikke kan koble den til deres praksis. Dvs. at en central udfordring er, at nogle lærerstuderende ikke erkender i hvor høj grad, uddannelsens teoretiske viden kvalificerer en faktisk praksis, muligvis fordi denne kobling ikke altid er fremgået tydeligt nok af undervisningen på uddannelsen. Dette fremhæves af flere forskningsprojekter (Henningsen 2006; Bjerresgaard 2008; Rasch-Christensen 2010). Nogle af deltagerne i indeværende afhandling pegede endvidere på problemet i at blive undervist af undervisere, der ikke selv har været ude i folkeskolen og på den vage forankring af praktikforløbene i undervisningen.

I forbindelse med reformen af læreruddannelsen, konkluderede Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen i en beretning fra 2013, at den danske læreruddannelse ikke har uddannet de studerende til det praktiske virke som lærer lige så godt som i andre lande, og at fokus i højere grad har været på indhold og viden end på kompetencer (2013:139). En mulig årsag kan være, at nogle undervisere på læreruddannelsen finder det vigtigst, at lærerstuderende lærer at reflektere over deres undervisning, end at de lærer at undervise (Henningsen 2006). På den nye læreruddannelse skal undervisningen bl.a. være mere praksisrelevant (Formandskabet 2013:137). (Paradoksalt nok er praktikfaget skåret fra 35 til 30 ECTS.) En del af den praksistilknytning, hver læreruddannelse selv skal tilrettelægge, kunne bestå i, at den lærerstuderende får et nært kendskab til folkeskolen gennem børns perspektiver. Den studerende kunne være til stede i frikvarterne og i undervisningen placeret ved siden af et bestemt barn og også interviewe barnet om oplevelsen af skolelivet og livet i det hele taget. Den viden, der kunne opnås om børnenes virkelighed og om dem som unikke personer med håb, drømme, emotioner og behov kan bidrage til at øge den studerendes indblik og indsigt i, hvad det vil sige at være barn i skolen. Dermed vil den eksistentielle dimension af relationen fremhæves, og kunne kvalificere den studerendes fremtidige interaktionelle valg i undervisningen ved bl.a. at bidrage til en balance i mentaliseringsdimensionen affektiv – kognitiv.

Dilemmaet, hvordan teoretisk viden fra uddannelsen overføres til praktisk kunnen, er imidlertid stående. Overførslen af læring fra ét område til et andet benævnes *transfer*, og Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog (2012) hævder, at forskningsresultater om faktorer, der bidrager til transfer indikerer nødvendigheden af et paradigmeskifte fra Blooms taksonomi. Her er trinnet *anvendelse* placeret under de reflekterende, og Wahlgren hævder, at på en professionsuddannelse burde anvendelsesaspektet rangere på lige fod eller måske højere end de reflektive niveauer.<sup>140</sup> Dette

---

<sup>140</sup> Oplæg ved Bjarne Wahlgren på Institut for Skole og Læring, Metropolit, november 2012.

pointeres også af Fibæk Laursen i en bog om teori og praksis på læreruddannelsen (Bjerresgaard 2008:41 f).<sup>141</sup> Den studerendes evne til at anvende den teori, hun bliver undervist i, er afgørende for, dels at der ikke opstår et praksischock fra uddannelsen til folkeskolen (Caspersen & Raaen 2010), og dels for at lærere ikke underviser på baggrund af deres egne erfaringer fra dengang, de gik i skole, men har en forskningsinformeret praksis, der også inkluderer elevernes oplevelser af at blive undervist. Som nævnt i afhandlingens 1. kapitel har studier vist, at mange lærere regredierer og underviser ud fra de erfaringer, de fik i deres egen skoletid (Lortie 1975; Darling-Hammond 2005; Bayer & Brinkkjær 2003; Rasch-Christensen 2010). Hvis det skal undgås, skal uddannelsen bidrage til, at de lærerstuderendes indgroede mønstre bevidstgøres, sådan at virket i fremtidige klasserum sker ud fra bevidste intentioner og den nuværende situation. Ellers synes det meget vanskeligt, at et møde af eksistentiel karakter, der understøtter barnets alsidige udvikling, ofte kan finde sted i alle læreres undervisning. For at læreren kan sætte sig udover indgroede mønstre, må hun kende sig selv, hvormed vejen til det professionelle, udover faglig viden, kan siges at gå gennem det personlige.

Uddannelsesforsker Fred A. J. Korthagen har, inspireret af Gregory Bateson, udviklet forandringsmodellen *Løget* til brug for læreruddannelsen (Korthagen 2004:80). Modellen arbejder med seks lag i et menneske, der kan påvirkes i en forandringsproces: Mission, identitet, overbevisning, kompetence, adfærd og miljø. Dette er relevante aspekter ift. at bevidstgøre de ubevidste aspekter, der kan lede til lærerens regrediering til at undervise, som hun selv er blevet undervist. Indeværende afhandling viser, at for at forstå læreres praksis, og derved også kunne forandre den, er det afgørende at kende til de tre inderste lag i "løget". I overensstemmelse med Korthagen vil jeg anbefale, at der på læreruddannelsen og efteruddannelse i højere grad end i dag arbejdes med disse tre inderste lag. Korthagen anviser konkrete metoder til dette med henblik på at fremme lærerens mulighed for at agere professionelt og i overensstemmelse med sine intentioner og selvforståelse (Korthagen 2004:84 f).

Forbindelsen herfra til *transformativ læring* ses, sådan som begrebet defineres af Illeris, som "al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet" (2013:67), hvor identitet forstås som helheden af et individs selvopfattelse og samspilsformer i forhold til omverdenen. Relevansen af, at undervisere på læreruddannelsen har en transformativ tilgang til undervisningen, fremgår bl.a. af et citat af Jack Mezirow, der er ophavsmand til begrebet:

Transformativ læring kan beskrives som den proces, hvorved vi omdanner problematiske referencerammer, antagelser og forventninger, så de bliver mere omfattende, indsigtfulde, fordomsfri, reflekterende og følelsesmæssigt åbne for forandringer (Mezirow 2006:115).

Inddragelse af de studerendes egne *livserfaringer*, *kritisk refleksion*, hvor holdninger, følelser og værdier inddrages og etableringen af tillidsfulde *relationer* mellem underviser og studerende fremhæves som tre kernelementer i faciliteringen af transformativ læringsprocesser (Illeris 2013:23 ff), hvilket kan realiseres i alle fag på læreruddannelsen. Illeris understreger den transformativ

---

141 Jeg har erfaret behovet for et sådant paradigmeskifte, når jeg ved flere lejligheder har formidlet afhandlingens forskningsresultater til lærerstuderende på *Institut for Skole og Læring, Metropol*. (Se *Bilag 11. Eksempler på lærerstuderendes skriftlige evaluering af min formidling af afhandlingens forskningsresultater*).

lærings væsentlighed:

hvor konkurrencesamfundet nærmest manisk interesserer sig for den faglige læring, som man ustandseligt evaluerer og måler og registrerer, så ved man godt, at den personlige udvikling samtidig er helt afgørende. Men det er sværere at håndtere, så man sætter gerne sin lid til, at denne udvikling "bare følger gratis med". Det gør den bestemt ikke uden videre, og blandt andet derfor er der i ungdoms- og voksenuddannelserne stadige problemer med frafald, udskillelse eller gennemførelse med resultater, der ikke kan bruges til ret meget (Illeris 2014).

Arbejdet med den lærerstuderendes personlige udvikling er imidlertid skrevet ud af formålsparagraffen for læreruddannelsen af 2013, der lyder:

Formålet med uddannelsen er, at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1 (Retsinformation 2015).

I den tidligere læreruddannelseslov af 2007, stod der i § 1, stk. 2:

Uddannelsen skal give de studerende den faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling, der er nødvendig for at kunne virke som lærer og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund (refereret fra Fischer 2011).

Jeg mener, at afhandlingen viser behovet for og specificerer, hvori arbejdet med de lærerstuderendes personlige udvikling med fordel kunne bestå. De empiriske analyser har bl.a. vist, at læreren ikke kan vise sig som leder af meningsfulde læringsprocesser, hvis hun samtidig præger klasserummet med negative emotioner. Jeg vil derfor hævde, at læreruddannelsen bl.a. skal bidrage til det, som Kasper fra 5.A gav som et godt råd til kommende lærere: "De skal lære at styre deres temperament". Betydningen for lærerens praksis af psykologiske behov og receptiv rettedhed peger bl.a. på konkrete aspekter, der kan arbejdes med på mangfoldig vis.<sup>142</sup> Jeg har konkluderet, at receptiv rettedhed bl.a. forudsætter positive emotioner, nærvær og overskud samt mentalisering, og disse betingelser er relateret til lærerens måde at være til stede i verden på som person. Den studerende skal bl.a. vide, hvad der sker, når hun bliver presset af indre og ydre faktorer, og nye erkendelser og erfaringer skal gerne forankres kropsligt gennem fx rollespil og øvelser, ligesom arbejdet med cases kan praksisforankre teoretiske refleksioner. Van Manen skriver om lærerens professionalisme, som han benævner *lærerens pædagogiske omtanke og takt*:

"Pedagogical thoughtfulness and tact are not simply a set of external skills to be acquired in a workshop. A living knowledge of teaching is not just head stuff requiring intellectual work. It requires authentic body-work. True pedagogy requires an attentive attunement of one's whole being to the child's experience of the world" (van Manen 2002:49).

En af udfordringerne ift. transfer er også, at lærerens professionalisme er situeret, da fx måden en lærer afstemmer sig med et barn, reparerer fejlafstemninger og griber dynamiske øjeblikke naturligvis afhænger af den specifikke situation i den specifikke kontekst. Som van Manen skriver:

"Both empirical knowledge and ethical-moral principles are important in pedagogy; it cannot do without

---

<sup>142</sup> Det er meget spændende, hvilke konklusioner og anbefalinger der gives på baggrund af det omfattende forskningsprojekt om udvikling af lærerstuderendes relationskompetence, som UC VIA, Foreningen for Børns Livskundskab og Aarhus Universitet er i færd med at realisere og afslutter i 2019 (Se note 26).

them. Yet the essence of pedagogy is neither. The pedagogical moment is the concrete and practical response to the question, 'What to do here?' Dealing with the child in the specific situation is the essence of pedagogy (van Manen 1991:44.)

Kendskabet til betydningsfulde faktorer, for at undervisning lykkes, er ikke tilstrækkeligt, for at læreren kan agere relationskompetent, men må ledsages af lærerens kendskab til en elevgruppe og hver enkelt elev. En konsekvens heraf må være, at skolehverdagen ikke er struktureret, så en lærer fx har en enkelt ugentlig lektion i mange forskellige klasser, hvilket vanskeliggør en så banal og helt afgørende ting for undervisningens kvalitet, at læreren kan alle sine elevers navne.

Hermed antydes den pointe, jeg hidtil ikke har uddybet, nemlig at lærerens mulighed for at agere relationskompetent i høj grad er afhængigt af de vilkår og strukturelle fordringer, hun arbejder under, hvilket vil være omdrejningspunktet for afhandlingens sidste kapitel.



## *Kap. 9. Perspektivering*

Et ensidigt blik på den enkelte lærers relationskompetence er ikke tilstrækkelig ift. at undervisningen i skolen skaber de bedste mulighedsbetingelser for alle børn. Dette skal forfølges i dette sidste afsnit af afhandlingen.

Definitionen af lærerens relationskompetence viser, at det stiller meget høje krav til læreren både personligt, pædagogisk, psykologisk og fag- og almindidaktisk at kunne agere relationskompetent, og dermed være i stand til at etablere et læringsfællesskab i klassen. De empiriske analyser har vist nogle, men ikke mange eksempler, hvor dette lykkes, endda med et forskningsdesign med ekstreme cases, hvor to lærere fandt det let at indgå i positive relationer med deres elever. Her kunne man forvente, at lærere, der hvilede i deres undervisning og var glade for den, i overvejende grad ville kunne skabe vellykket undervisning for alle elever i klassen. Når det ikke viste sig at være tilfældet, må det nødvendigvis rejse spørgsmålet, om den måde, vi som samfund driver skole og læreruddannelse på, er optimal og beforder læreres gennemførelse af undervisning, der i overvejende grad understøtter alle elevers trivsel og alsidige udvikling. Efter heldagsskolen er en realitet efter folkeskolereformen af 2014 er spørgsmålet endnu mere presserende. Og lærerens mulighed for at vise sig som relationskompetent er kun blevet mere udfordret, siden jeg iværksatte denne ph.d. Reformen blev vedtaget kort efter inklusionsloven af 2012, der, som nævnt i 1. kapitel betød, at elever, der modtager mindre end ni specialtimer (12 lektioner) om ugen, ikke længere skal modtage specialundervisning, men inkluderes i den almindelige skole. I afhandlingens empiriske materiale er der max. 20 børn i hver klasse, og ingen af dem har nogen diagnoser, men alligevel opstår der jævnligt situationer i undervisningen med negative interaktioner mellem tre af lærerne og enkelt-elever, som trækker negative spor i den efterfølgende undervisning. Bl.a. fordi læreren fortsat udtrykker negative emotioner, og fordi eleverne er blevet negativt påvirket, nogle i sådan grad, at jeg vil hævde, undervisningen for de børn indimellem er værre end spild af tid, da deres selv- og omverdensforhold påvirkes negativt.

På baggrund af mit teorikompleks og det empiriske materiale har jeg hævdet, at hvis forudsætningerne er til stede for, at læreren kan agere relationskompetent i undervisningen (dvs. er hendes psykologiske behov blevet imødekommet, kan hun indtage en receptiv rettet position og besidder hun tilstrækkelig generel og specifik viden om sine elever), bliver hun i stand til at agere professionelt, også når elevers interaktionelle adfærd er udfordrende. Samme pointe ses hos Lis Møller også, idet hun skriver:

Når læreren kan bevare kontakten med sig selv og sin opgave og indstille sig på børnene [det jeg benævner receptiv rettedhed], også når de ikke umiddelbart indstiller sig på hende, bliver hun mindre afhængig af børnenes måde at være til stede på, selv om det selvsagt påvirker hende og sætter rammerne for hendes udfoldelse. Hun forankres i sin fagpersonlige integritet snarere ind i børnenes specifikke adfærd (Møller 2012:66).

Men en central ting skal huskes. Bente fortalte i et interview længe efter feltarbejdets afslutning, at da hun sidenhen var blevet lærer for en klasse, hvor 8 børn havde diagnoser, var hun ikke i stand til at få

undervisningen til at lykkes. Vilkårene gjorde, at hendes relationskompetente adfærd ikke var tilstrækkelig. Derfor er det vigtigt at understrege, at lærerens relationskompetence må betragtes som en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for virkelig god undervisning. Nogle børn har et liv med så mange vanskeligheder, at det kalder på en meget stærk opmærksomhed fra lærerens side, hvis de skal kunne indgå i undervisningen. Samtidig har subtile aspekter i interaktionen mellem lærer og elever meget stor betydning for elevernes adfærd. Endeligt så vi i den indledende situation til analysen af Anettes praksis, hvor mange uforudsete ting der kan udspille sig i en lektion. Derfor vil det i mange tilfælde kalde på ekstra ressourcer, sådan at én lærer ikke står alene med en klasse, hvis det etisk skal forsvares, at børn afkræves at tilbringe så lang tid i skolen i deres opvækst.

Udover at vilkår i klasserummet, der bl.a. udgøres af alt det, børnene bringer med sig derind pga. dem de er, og de vanskeligheder de er i, kan gøre det for udfordrende for én lærer at gennemføre undervisningen hensigtsmæssigt, så vi i de empiriske analyser, at når en lærer følte sig presset på tid ift. alt det, hun skal nå, kan dette også påvirke interaktionerne med børnene negativt.

At agere relationskompetent i interaktionerne med alle elever er vanskeligt, og under udfordrende arbejdsvilkår er det formentlig næsten umuligt. Selvom man på læreruddannelsen systematisk begynder at kvalificere de studerendes relationskompetence, vil enhver lærer fortsat behøve hjælp til det i sit virke samt arbejdsvilkår, der muliggør en relationskompetent interaktionel adfærd. Derudover kalder det på både tid og rum til refleksion at være i stand til at vende tilbage til et neutralt punkt i sig selv, hvorfra enhver elev kan mødes.

Afhandlingen har samtidig vist, at det ikke alene er ydre omstændigheder, men også er individuelt betinget, i hvor høj grad en lærer er i stand til at agere relationskompetent. Derfor vil jeg afsluttende invitere til en kritisk debat om, hvilke krav vi stiller til det at blive lærer. I dag er ansøgere med 7 i gennemsnit fra ungdomsuddannelsen sikret optagelse, og kvote 2-ansøgere skal til en optagelsessamtale. Intet tyder på, at der er en forbindelse mellem et 7-tal i gennemsnit og en veludviklet relationskompetence. I stedet synes det relevant, at lade samtalen for kvote 2-ansøgere gælde *alle* ansøgere, ligesom man gør i Finland (Nordisk Ministerråd 2010:108). Ved samtalen med kvote 2-ansøgere vurderer man bl.a. ansøgerens *Samarbejdsevne og personlig integritet*, *Kommunikationsevne* samt *Etisk formåen* (Professionshøjskolerne u.å.) Dette er relevante parametre ift. relationskompetencen, som kunne suppleres med en vurdering af ansøgerens mentaliseringsevne.<sup>143</sup> I Finland skal ansøgeren også undervise en gruppe børn, hvilket synes særdeles relevant. Selvom den pågældende ansøgers relationskompetence endnu ikke er kvalificeret til undervisningssituationer, vil man kunne undersøge, om ansøgeren har blik for børnenes psykologiske behov, handler omsorgsetisk og anvender grundmusikalske træk, afstemmere, der understøtter positive interaktioner.

---

<sup>143</sup> Indenfor mentaliseringsteorien findes som nævnt *Den reflekseve funktionsmanual* til at vurdere mentaliseringsevner (Fonagy et al. 2008), men jeg vil hævde, den ikke er anvendelig i denne kontekst. Dette felt kalder på at blive udviklet, hvilket Fogtmann ligeledes understreger, uden at behovet dog specificeres ift. læreruddannelsen (Fogtmann 2014:107).

## Litteraturliste

- Adams, R.S. & B.J. Biddle (1973) *Hvad sker der i klasseværelset?* København: Gyldendal.
- Agne, K. J. (1999). Caring: The way of the master teacher. I: Lipka, R. P. & Brinthaupt T. M. (Red.), *The Role of Self in Teacher Development* (s. 165-188). Albany: State University of New York Press
- Agne, K. J., Greenwood, G. E., & Miller, L. D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *Journal of Research & Development in Education*, 27(3), 141-152.
- Alenkær, R., & Ainscow, M. (2008) (Red.). *Den inkluderende skole, en grundbog*. København: Frydenlund.
- Allen, J., O'Malley, F., Freeman, C., & Bateman, A. W. (2012). Brief treatment. I: Bateman, A. W., & Fonagy, P. (Red.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (s. 159-196). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Altarriba, J., & Bauer, L. M. (2004). The distinctiveness of emotion concepts: A comparison between emotion, abstract, and concrete words. *The American Journal of Psychology*, 117(3), 389-410.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G., & Patrick, J. (1993). Reframing classroom research: A lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63(1), 50-85.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., & Yeo, L. S. (2008). Teacher-student relationship inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment December*, 26(4), 339-349.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2004). *Stolthed og skam i undervisningen: Bedre læring med relationsbevidst pædagogik*. København: Gyldendal.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Glerups Utbildning AB.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88.
- Aubert, A., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social Kritik*, 8, 47, 6-21.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo:

Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

- Bae, B., Waastad, J. E., & Schibbye, A. L. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (4. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bak, P. L. (2013). Thoughts in mind. Promoting mentalizing communities for children. I: Midgley, N. & Vrouva, I. (Red.), *Minding the Child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their Families* (s. 202-218.) London: Routledge.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Balvig, F. (2011, marts). *Lovlydig ungdom*  
<http://www.dkr.dk/sites/default/files/lovlydig-ungdom.pdf>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (Red.). (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Arlington: American Psychiatric Pub.
- Bauer, M., & Borg, K. (1976) *Den skjulte læreplan*. København: Unge Pædagoger.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Beebe, B., & Lachmann, F. (2002). *Infancy research and adult treatment: Co-constructin interactions*. New York: The Analytic Press/Taylor & Francis Group.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and social control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. I: Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (Red.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. (s. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst: Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om*

- livet i skolen 1950-2000*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Ph.d.-afhandling.
- Bjerresgaard, H. (Red.). (2008). *Tango for to: Teori og praksis i læreres professionsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske: Introduktion til musikpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode. Bind 1. Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning: forskningsberetning*. København: Akademisk Forlag
- Borgnakke, K. (2005). *Læringsdiskurser og praktikker*. København: Akademisk forlag.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.
- Borgnakke, K. (2014). Har lærerfagligheden en baggrundsvidenskab? *Gjallerhorn*, (18), 85-97.
- Bower, B. (2001). Faces of perception: It's tough to explain how people so easily tell one face from another. *Science News*, 160(1), 10-12.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red). *Kvalitative Metoder: En grundbog* (s. 429-447). København: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red). (2010). *Kvalitative Metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43(3), 132-141.
- Brown, S. G., & Dobrin, S. I. (2004). *Ethnography unbound: From theory shock to critical praxis*. Albany: State University of New York Press.
- Braad, K. B. (2007). *Teori og praksis i læreruddannelsen*. København: CVU København og Nordsjælland.
- Byrne, D. S., & Ragin, C. C. (Red.). (2009). *The SAGE handbook of case-based methods*. Los Angeles: SAGE.
- Børnerådet (2013, 11. maj). *God stemning i klasseværelset er afgørende for børns læring*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
<http://www.boerneraadet.dk/nyheder/nyheder-2013/god-stemning-i-klassevaerelset-er-afgoerende-for-boerns-laering>
- Børnerådet, & Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Relationer mellem lærere og elever - en undersøgelse i 7. klasse*. Lokaliseret d. 2. december på:  
<http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/relationer-mellem-laerere-og-elever-2009-en-undersogelse->

- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 191-214.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482.
- Caspersen, J., & Raaen, F. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse? I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering Til Læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt forlag
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. udg.). London: SAGE.
- Charney, R. S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8* ERIC.
- Charney, R. S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8*. Greenfield, MA.: Northeast Foundation for Children.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *NBER working paper no. 17699*. Cambridge, MA.: National Bureau of Economic Research.
- Choi-Kain, L. W., & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1127-1135.
- Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue De La Pensée Educative*, 269-282.
- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Combs, A. W. (1964). The personal approach to good teaching. *Educational Leadership*, 21(6), 369-399.
- Cordsen, R. F. (2012). *Relationskompetence i Læreruddannelsen - muligheder og betingelser for kvalificeringen af relationskompetence i og omkring læreruddannelsen*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet. (Speciale).
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalsgaard, C., Meisner, T., & Voetmann, K. (Red.). (2002). *Værdsat: værdsættende samtale i praksis*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag
- Damasio, A. (2011). Neural basis of emotions. *Scholarpedia*, 6 (3), 1804. Lokaliseret d. 7. december 2015 på:  
[http://www.scholarpedia.org/w/index.php?title=Neural\\_basis\\_of\\_emotions&printable=yes](http://www.scholarpedia.org/w/index.php?title=Neural_basis_of_emotions&printable=yes)
- Damasio, A. R. (2001). *Descartes' fejltagelse : Følelse, fornuft og den menneskelige hjerne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Damasio, A. R. (2004). *Fornemmelsen af det, der sker. Krop og emotion ved dannelsen af bevidsthed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Specialklasser i folkeskolen: På vej mod mere inkluderende læringsmiljøer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2015). Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
[http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersoegelser/termometerrapport\\_2014-15.pdf](http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersoegelser/termometerrapport_2014-15.pdf)
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Red.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52(1), 129-132.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Deacon, T. W. (2011). *Incomplete nature: How mind emerged from matter*. New York/London: W. W. Norton & Company.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the



- effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Delamont, S., & Hamilton, D. (1976). Classroom research: A critique and a new approach. I: Stubbs, M., & Hamilton, D. (Red.), *Explorations in Classroom Observation* (s. 3-20). London: Wiley.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2007). *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge*. Left Coast Press.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Dimberg, U., Thunberg, M., & Elmehed, K. (2000). Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science*, 11(1), 86-89.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Due, B. L. (2012). *Den sociale konstruktion af idéer: En multimodal interaktionsanalytisk undersøgelse af hvordan idéer skabes socialt via deltageres disaffilierende eller affilierende responsformater*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Ph.d.-afhandling
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköpings Universitet.
- Dupont, S. (2012). *Pædagogik og fænomenologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. *Systematisk Review*,. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Klim.

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Elmer, D. (2014, 3. juli). *Flere må tage fag fra folkeskolen om*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://www.agenda.dk/2014/06/folkeskolefag-om-igen/>
- Erickson, F. (2009). Musicality in talk and listening: A key element in classroom discourse as an environment for learning. I: Malloch, S., & Trevarthen, C. (Red.), *Communicative Musicality* (s. 449-463). Oxford: Oxford University Press
- EVA (2013): *Udfordringer og behov for viden*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <https://www.eva.dk/projekter/2012/undersogelse-af-behov-for-viden-pa-folkeskoleområdet/projektprodukter/udfordringer-og-behov-for-viden>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fibæk Laursen, P. (2003). Personlighed på dagsordenen. I: Weicher, I., & Fibæk Laursen, P. *Person og profession*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Fibæk Laursen, P. (2010). *Hånd og hoved i skolen - værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Frederikshavn: Dafolo.
- Fibæk Laursen, P., & Bjerresgaard, H. (2009). *Praktisk pædagogik: Metodik i folkeskolen*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Fink-Jensen, K. (2002). Stemthed og levet krop. I: Holgersen, S.-E., & Nielsen, F. V. *Musikalsk læring: konferencerapport*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Fischer, H. (2011, 5. april). *Den 'bedste' læreruddannelse*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE1244978/den-bedste-laereruddannelse/>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative Metoder. En Grundbog* (s. 221-231). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fogtmann, C. (2011). Mentaliseringsteori og interaktionsanalyse. Integration af sprog og psykologi. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 41, 10-39.
- Fogtmann, C. (2014). *Forståelsens psykologi - mentalisering i teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and*

*Psychopathology*, 21(04), 1355-1381.

- Fonagy, P., & Target, M. (2007). Playing with reality: IV. A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88, 917-937.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. London: University College London.
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169.
- Formandsskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2013. *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://www.altinget.dk/misc/Beretning%20om%20evaluering%20og%20kvalitetsudvikling%20af%20folkeskolen%202013.pdf>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the upward spiral that will change your life*. New York: Three Rivers Press.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332.
- Frykman, J. (2005). *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. Unge Pædagoger, København.
- Fugl, M. (2008, 20. juni). *Forskere giver opskriften på den perfekte lærer*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: [http://pure.au.dk/portal/files/543/asterisk\\_41\\_s16-18.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/543/asterisk_41_s16-18.pdf)
- Furman, B. (2005). *Børn kan: Jeg kan-metoden til kreativ løsning af børns problemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gallese, V., Gernsbacher, M. A., Heyes, C., Hickok, G., & Iacoboni, M. (2011). Mirror neuron forum. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*, 6(4), 369-407.
- Garzía, E. (2014, 2. december). *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://www.epi.org/publication/the-need-to-address-noncognitive-skills-in-the-education-policy-agenda/>
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic books.
- Gibbs, G. R. (2013, september). *A discussion with Prof. Kathy Charmaz on Grounded Theory*. Lokaliseret d. 2. december på: <https://www.youtube.com/watch?v=D5AHmHQS6WQ>.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., et al. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861-863.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. London: Weidenfeld and Nicholson,
- Glazzard, J. (2013). Resourced provision: The impact of inclusive practices on a mainstream primary school. *Support for Learning*, 28 (3), 92-96.
- Goldstein, L. S. (2002). *Reclaiming caring in teaching and teacher education*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2014). *Hjernen og den følelsesmæssige intelligens. Ny indsigt*. København: Gyldendal Business.
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61 (3) 832-837.
- Gotthold, J., & Sorter, D. (2006). Moments of meeting: An exploration of the implicit dimensions of empathic immersion in adult and child treatment. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 1(1), 103-119.
- Grams, S. L. (2015). *Tilfredse lærere - tilfredse elever? Sammenhængen mellem læreres trivsel og lærer-elevrelationen i undervisningshverdagen*. Aalborg Universitet og Universität Hildesheim. Ph.d.-afhandling.
- Granström, K. (1992). *Dominans och underkastelse hos tonårspojkar: En studie av icke-verbala kommunikationsmönster*. Universitetet i Linköping.
- Gregersen, C., Mikkelsen, S. S., & Pædagog, U. (2007). *Ingen arme, ingen kager! En bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. København: Unge Pædagoger.
- Grene, D. (2003): Pres på personligheden. I: Weicher, I., & Fibæk Laursen, P. *Person og profession*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade

- classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hansen, E. J. (1995). *En generation blev voksen: Den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (1999). *Social arv og uddannelse*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 491-505.
- Hart, S. (2006a) *Betydningen af samhørighed. Om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2006b) *Hjerne, samhørighed, personlighed: Introduktion til neuroaffektiv udviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2006c). Læring og hjerneprocesser i et relationelt perspektiv. I: Kristensen, R. (Red.), *Fantastiske forbindelser. Relationer i undervisning og læringssamvær* (s. 124-133). Frederikshavn: Dafolo.
- Hart, S. (2007). Spejlneuroner, kontakt og omsorg. *Psykolog Nyt*, 11, 14-20.
- Hart, S. (2008). Tilknytningens betydning - et indblik i neuroaffektiv udviklingspsykologi. *Psykologiinformation*, 36, september 08 (2), 23-40.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Haxø, A., & Secher Schmidt, M. C. (Red.). (2011). *Klasseledelse og fag, at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Frederikshavn. Dafolo.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik: Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Henningens, C. (Red.). (2006). *Teori og praksis i Læreruddannelsen. Bind 1. En Interviewundersøgelse*. CVU København og Nordsjælland.
- Hermansen, M. (2007). *Skolens gode og onde cirkler: En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkt i holdninger til uro, disciplin og læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Hertz, B., & Iversen, F. (Red.). (2005). *Anerkendelse i børnehøjde*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Hertz, B., & Iversen, F. (Red.). (2007). *Mere anerkendelse i børnehøjde*. Virum: Dansk psykologisk Forlag,
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Hildebrand Jensen, A. (Re.). (2012). *Perspektiver på cooperative learning, at samarbejde om læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hildebrand Jensen, A. (Red.). (2012). *Perspektiver på cooperative learning: At samarbejde om læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hildebrandt, S., & Laursen, P. F. (2009). *Når klokken ringer ud: Opgør med industrisamfundets skole*. København: Gyldendal Business.
- Holmes, J. (2006). Mentalizing from a psychoanalytic perspective: What's new? I: Allen, J. G., & Fonagy, P.: *Handbook of Mentalization-Based Treatment* (s. 31-49). Chichester: John Wiley & Sons.
- Horppu, R., & Ikonen-Varila, M. (2001). Are attachment styles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(1), 131-148.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1.
- Hundeide, K. (2004a). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk Forlag.
- Hundeide, K. (2004b). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Illeris, K. (2001). Læring og lærerroller. *Unge Pædagoger*, 2001(8), 3-18.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence. Hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2014, 3. januar). *Transformativ læring og identitet*. Lokaliseret d. 9. december 2015 på: <http://www.dm.dk/FagligtForum/UddDidaForsk/Artikler/TransformativLaering>
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational

- theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98-103.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobsen, J. C. (Red.). (2015). *Lærerens grundfaglighed: Mentalisering som arbejdsredskab*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, H. (2009). Klasseledelse med nærvær, opmærksomhed, anerkendelse og empati. I: Jensen, E., & Løw, O. (Red.), *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk forlag.
- Jensen, T. P., Kamstrup, A. K., & Haselmann, S. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
[http://www.kora.dk/media/272175/udgivelser\\_2008\\_pdf\\_professionsbacheloruddannelserne.pdf](http://www.kora.dk/media/272175/udgivelser_2008_pdf_professionsbacheloruddannelserne.pdf)
- Johannesen, R., Laursen, P. F., & Jensen, H.: (u.å.) *Nærvær, empati og relationskompetence*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
[https://www.ucviden.dk/portal-via/da/projects/naervaer-empati-og-relationskompetence\(2172b0f8-a6f4-4768-acdb-130388da5ab3\).html](https://www.ucviden.dk/portal-via/da/projects/naervaer-empati-og-relationskompetence(2172b0f8-a6f4-4768-acdb-130388da5ab3).html)
- Juul, J. (2001). *Her er jeg! hvem er du? Om nærvær, respekt og grænser mellem voksne og børn*. København: Apostrof.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Pædagogisk Bogklub.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). Lærernes relationskompetence. I: Hermansen, M., & Jensen, E. (Red.), *Udfordringer til undervisningen - i didaktisk Perspektiv*. København: Alinea.
- Kampmann, J., & Børnerådet (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Kautz T., Heckman J. J., Diris, R., Weel, B. t., & Borghans, L. (2014, 10. september). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
[http://home.uchicago.edu/~tkautz/Kautz\\_etal\\_2014\\_Fostering.pdf](http://home.uchicago.edu/~tkautz/Kautz_etal_2014_Fostering.pdf)
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Klinge Nielsen, L. (2007). *Udfoldelsen af menneskets egentlige selv til gavn for fællesskabet. Det ontologiske fundament for, en udledning af, samt forsøg på og erfaringer med at realisere et metafysisk dannelsesideal*. Københavns Universitet. Speciale



- Knoop, H. H. (2002). *Leg, læring og kreativitet: Hvorfor glade børn lærer mere*. København: Aschehoug.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*(3), 233-248.
- Koh, C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Liu, W. C., & Ee, J. (2009). Bridging the gaps between students' perceptions of group project work and their teachers' expectations. *The Journal of Educational Research, 102*(5), 333-348.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97.
- Kraemer, G. W. (1992). A psychobiological theory of attachment. *Behavioral and Brain Sciences, 15*(03), 493-511.
- Kragh-Müller, G. (2007). Relationer, anerkendelse og underkendelse. I: Ritchie, T. (Red.), *Relationer i Psykologien* (s. 58-89). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kristensen, R. (Red.). (2006). *Fantastiske forbindelser. Relationer i undervisning og læringsamvær*. Frederikshavn: Dafolo.
- Krogh-Jespersen, K., Kuhlmann, J., & Striib, A. (Red.). (1997). *Lærer i Tiden. En Antologi*. Aarhus: Klim.
- Kunststyrelsen (2011, november). *Fysisk aktivitet og læring - en konsensuskonference*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
[http://kum.dk/uploads/tx\\_templavoila/Fysisk%20aktivitet%20og%20laring\\_KIF.pdf](http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/Fysisk%20aktivitet%20og%20laring_KIF.pdf)
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400.
- Lagermann, L. C. (2014). *Unge i - eller ude af? - skolen: Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolingselever med etnisk minoritetsbaggrund*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Ph.d.-afhandling
- Lampert, M. (1984). Teaching about thinking and thinking about teaching. *J. Curriculum Studies, 16*(1), 1-18.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2000). *Forskning om og med mennesker: Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen* (4. udg.). København: Nyt Nordisk Forlag.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories

- and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Lewis, P. A., Critchley, H. D., Rotshtein, P., & Dolan, R. J. (2007). Neural correlates of processing valence and arousal in affective words. *Cerebral Cortex (New York, N.Y.: 1991)*, 17(3), 742-748.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1998). *Klasserumsforskning: En oversigt med fokus på interaktion og elever*. I: Bjerg, J. (Red.), *Pædagogik. En grundbog til et fag*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Linder, A., & Breinhild Mortensen, S. (2006). *Glædens pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012). Assessment of Mentalization. I: Bateman, A.W., & Fonagy, P. (Red.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (s. 43-65). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Lyhne, J., Knoop, H. H., & Schwartz, B. (2008). *Positiv psykologi - positiv pædagogik*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Lynge, B. (2007). *Anerkendende pædagogik*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- Lyubomirsky, S., & Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and Emotion*, 22(2), 155-186.
- Løgstrup, K. (1991). *Den etiske fordring*. (2. udg.). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1972). *Norm og spontaneitet: Etik og politik mellem teknokrati og dilettantokrati*. København: Gyldendal.
- Løw, O. (2005). Lærerens relationelle forholdemåder og kompetencer. *KvaN* 71, 95-110.
- Løw, O., & Jensen, E. (2008). Et inkluderende undervisnings-og læringsmiljø. I: Alenkær, R., & Ainscow, M. (Red.), *Den inkluderende skole, en grundbog*. København: Frydenlund.
- Malloch, S. N. (2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1 suppl), 29-57.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Manen, M. v. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.

- Manen, M. v. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar Forlag.
- Manen, M. v. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Manen, M. v. (2002). *The tone of teaching*. (2. udg.). Left Coast Press.
- Maybin, J. (1994). Children's voices: Talk, knowledge and identity. *Researching Language and Literacy in Social Context*, 131-150.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Perennial library.
- McDermott, R. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- McDermott, R. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: Højholt, C., & Witt, G. (Red.), *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger,
- Medina, J. (2008). *Brain rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*. Seattle: Pear Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. København: Det lille forlag.
- Merrild, L. (2012). Problemadfærd og konflikthåndtering i skolen. I: Løw, O., & Skibsted, E. (Red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag.
- Metner, L., & Storgård, P. (2008). *KRAP: kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mezirow, J. (2007 [2006]): Transformativ læring - overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I Illeris, K. (Red.), *Læringsteorier - seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Miklikowska, M., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). Family roots of empathy-related characteristics: The role of perceived maternal and paternal need support in adolescence. *Developmental Psychology*, 47(5), 1342-1352.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2015, 16. september). *Elevtal i folkeskolen og frie skoler*. Lokaliseret d. 2. december 2012 på:  
<http://uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Elevtal-i-folkeskolen-og-frie-skoler>
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (u.å.). *Velkommen til folkeskolen*. Lokaliseret d. 2. december 2012 på:  
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen>

- Mjøset, L. (2009). The contextualist approach to social science methodology. I: Byrne, D. S., & Ragin, C. C. (Red.), *The SAGE handbook of case-based methods* (s. 39-69). Los Angeles: SAGE.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2009). *Changing problem behavior in schools*. USA: Information Age Publishing, INC.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (Red.). (2008). *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(49), 20911-20916.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher–Student relationships among behaviorally at-risk african american youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54.
- Møller Andersen, H. (2007). *Veje til motivation og læring: Et studie af elevers opfattelse af forskellige faktoreres betydning for motivation og læring i kemi- og biologiundervisningen på teknisk gymnasium*. Aarhus: Steno Instituttet, Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling
- Møller, L. (2012) Lærer-elev-relationen: Jeg er her – sammen med dig. I: Løw, O., & Skibsted, E. (Red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag.
- Møller, L. (2014). *Professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-511.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools, an alternative approach to education* (2. udg.). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. I: Griffen, G. (Red.), *The education of teachers* (s. 205-220). Chicago: National Society of Education.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York:

Teachers College Press.

- Nordahl, T., Sunnevåg, A-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Rapport til skolens rejseshold*. Hamar/Aalborg: Høgskolen i Hedmark og UC Nordjylland.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, 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 Universitetsforslag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordisk Ministerråd (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:701429/FULLTEXT01.pdf>
- O'Connor, T. G., & Hirsch, N. (1999). Intra-Individual Differences and Relationship - Specificity of Mentalising in Early Adolescence. *Social Development* 8(2), 256-274.
- Olsen, L. (2012). *Uddannelse for de mange: Opskrift på en kulturrevolution*. København: Gyldendal.
- OmTanke (2014). *OmTanke - Introduktion*. Lokaliseret d. 4. december 2015 på:  
<http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/boern-og-unge/pa/st/robuste-boern/vid1.aspx>
- Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pasco, B. (2000). Students at risk: Engaging students in participatory critical research. *Education Links*, 60, 30-33.
- Pedersen, A. D., & Diedrichsen, K. M. (2011). Spejlneuroner. I: Høgh-Olsen, H., & Dalsgaard, T. (Red.), *20 psykologiske eksperimenter, der ændrede vores syn på mennesket*. Risskov: Plurafutura Publishing.
- Pedersen, E., Faucher, T.A., & Eaton, W. W. (1978): A new perspective on the Effects of First-Grade Teachers of Children's Subsequent Adult Status. *Harvard Educational Review*, 48(1), 1-31.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. I: Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Red.), *Handbook of Motivation at School*, (s. 575-604). New York/London: Routledge.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Red.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York/London: Routledge.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour

- in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.
- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie*. København: Akademisk Forlag.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. I: Molder, H. t., & Potter, J. (Red.), *Conversation and Cognition* (s. 93-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Professionshøjskolerne (u.å.). *Hvordan bedømmes ansøgerne*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://nylaereruddannelse.nu/hvordan-bedømmes-ansøgerne/>
- Putten, S. v. (2012). *Professional Mathematics Teacher Identity in the Context of Pre-Service Training*: University of Pretoria. Ph.d.-afhandling.
- Rasch-Christensen, A. (2010). *Linjefaget historie: Mellem læghistorie og profession*. Aarhus: Via Systime. Ph.d.-afhandling
- Rasmussen, K. (Red.). (2007). *Anerkendende pædagogik i praksis*. Aarhus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Rasmussen, M., & Due, P. (Red.). (2010) *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2010.pdf>
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Jama*, 278(10), 823-832.
- Retsinformation (2014, 20. juni). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>
- Retsinformation (2015, 8. september). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the student-teacher relationship*. New York: Routledge.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. I. (2007). Promoting social and academic competence in the

- classroom: An intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-413.
- Ritchie, T. (Red.). (2006). *Relationer i skolen: Perspektiver på liv og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Ritchie, T. (Red.). (2007). *Relationer i psykologien* (2 udg.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. New York: Oxford University Press.
- Robertson, T. (2005). Class issues: A critical ethnography of corporate domination within the classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2), 184-212.
- Robinson, J. (2011). *'Troubling' Behaviour Management: Listening to Student Voice*. Murdoch University. Ph.d.-afhandling.
- Roffey, S. (2011). *Changing behaviour in schools: Promoting positive relationships and wellbeing*. SAGE Publications Ltd.
- Rogers, C. (1958). The characteristics of a helping relationship. *The Personnel and Guidance Journal*, 37(1), pages 6-16.
- Rosenbeck, V. (2013, 15. marts). *P1 Morgen*. Lokaliseret d. 3. december 2015 på: <http://www.dr.dk/arkivP1/P1Morgen/Udsendelser/2013/03/15/102250.htm>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: High-stakes testing policies and their relations with psychological theories and research. I: Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 354-374). New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263-272.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Sahlström, F., & Lindblad, S. (1998). Subtexts in the science classroom—an exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction, 8*(3), 195-214.
- Sandler, I. N., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S. A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. I: Belle, D. (Red.), *Children's social networks and social supports* (s. 277-307). New York: Wiley.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4*(3), 283-301.
- Schibbye, A. L. (2007). *Livsbevidsthed. Om at være til stede i sit liv*. København: Akademisk Forlag.
- Schultz, P. (2006). Den relationsorienterede lærer. I: Ritchie, T. (Red.), *Relationer i Skolen. Perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007) *Emotion ind Education*. Burlington, MA: Academic Press
- Secher Schmidt, M. C. (2015). *Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen: En empirisk undersøgelse af matematiklærerens klasseledelse og elevers deltagelsesstrategier i folkeskolen*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness, using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfillment*. New York: ATRIA Paperback.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). Emotion and movement. A beginning empirical-phenomenological analysis of their relationship. *Journal of Consciousness Studies, 6*(11-12), 259-277.
- Sigsgaard, E. (1998). *Op lille Hans. Om skolestart og læsning*. Kroghs Forlag.
- Sigsgaard, E. (2002). *Skældud*. København Hans Reitzels Forlag.
- Sigsgaard, E. (2014). *Om børn og unges nej: farvel til lydighedskulturen*. København: Tiderne skifter.
- Singer, T., & Bolz, M. (2013). *Compassion. Bridging Practice and Science*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: <http://www.compassion-training.org/?lang=en&page=download>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029-1038.



- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011a). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring. Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B., & McInerney, P. (2006). Critical ethnography for school and community renewal around social class differences affecting learning. *Learning Communities: International Journal of Adult and Vocational Learning*, 3, 121-152.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Stavros, J. M., & Torres, C. B. (2007). *Positive relationer: At frigøre den værdsættende samtales kraft i hverdagslivet*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Stern, D. N. (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. N. (1994). One way to build a clinically relevant baby. *Infant Mental Health Journal*, 15(1), 9-25.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. New York: Oxford University Press.
- Stevens, L., Van Werkhoven, W., & Castelijns, J. (1997). Reclaiming kids' motivation. *Educational Leadership*, 54(8), 60-62.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research*. SAGE Publications.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64(1), 188-201.
- Stubbs, M., & Delamont, S. (1976). *Explorations in classroom observation*. New York: John Wiley & Sons.
- Tofte Jespersen, H. (1988). *Man skal høre meget. Musikaliteten i fokus. En bog om lærere og undervisning*. Kbh.: Christian Ejlers.
- Trevarthen, C. (1989). Development of early social interactions and the affective regulation of brain growth. *Neurobiology of Early Infant Behavior*, 191-216.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. N. (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 9(2), 3-17.

- Tronick, E., Als, H., & Brazelton, T. B. (1980). Monadic phases: A structural descriptive analysis of infant-mother face to face interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 3-24.
- Tønnes Hansen, J. (nu Tønnesvang) (1996). Selvobjekt- & selvsubjekt-forhold. *Nordisk Psykologi*, 48(3), 175-199.
- Tønnes Hansen, J. (nu Tønnesvang) (1997). Lærerens møde med eleven. I Krogh-Jespersen, K., Kuhlmann, J., & Striib, A. (Red.), *Lærer i Tiden. En Antologi* (s. 47-65). Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab*. Aarhus: Klim.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2012, 1. juni.) *Reform af læreruddannelsen*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:  
<http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Uljens, M. (1993). *Den pedagogiska flugan - en analysmodell för didaktiskt handlande*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280,
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). *The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions*. I: Urduan, T. C., & Karabenick, S. A. (Red.), *Advances in motivation and achievement, v. 16A—The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (s. 105-165). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Vitger, M. (2014). Deltagelse - en kamp om territorium. I: Villumsen, A. M., & Højholdt, A. (Red.), *Marginalisering, Metode, Videnproduktion: Billeder på velfærdsprofessionernes arbejde med børn i udsatte positioner*. Aarhus: ViaSysteme.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Watt Boolsen, M. (2004). *Kvalitative analyser i praksis: Genveje til problem, teori, metode og analyse*. København: Forlaget Politiske Studier.
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but i have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153-163.
- Weinstein, N., Hodgins, H. S., & Ostvik-White, E. (2011). Humor as aggression: Effects of motivation on hostility expressed in humor appreciation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1043.

- Weinstein, R. S., Gregory, A., & Strambler, M. J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies fifty years after brown v. board of education. *American Psychologist*, *59*(6), 511-520.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 411.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into Practice*, *42*(4), 319-326.
- Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J. F. (2013). Planning for the unplannable: Responding to (un) articulated calls in the classroom. *Phenomenology & Practice*, *6*(2), 121-135.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, *28*(5), 933-940.
- Wind, G. (2009). *Stiltende fortællinger: Livet med kronisk sygdom i et antropologisk perspektiv*. Aarhus: ViaSysteme. Ph.d.-afhandling.
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: Mental sundhed i skolen*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wistoft, K. (2013). Trivsel og lyst til at lære i skolen. *Liv i Skolen: Tidsskriftet Om Lærernes Hverdag Og Det Gode Arbejde i Skolen*, *15*(1), 78-84.
- Wittrock, M. C. (Red.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3. udg.). New York/London: Macmillian.
- Woods, D., & Fassnacht, C. (2012). *Transana v2.50*. <http://www.transana.org>. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2006). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, *43*, 6 - 24.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2012). Teacher-students relationships in the classroom. I: Fraser, B. J., Tobin, K., & Campbell, J. M. (Red.), *Second international handbook of science education* (s. 1241-1255). New York: Springer.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hermans, J. (1987). Teacher behavior: an important aspect of the learning environment? *The Study of Learning Environments*, *3*, 10-25.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research, design and methods* (2. udg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Ph.d.-afhandling.

## *Bilag 1. Brev til lærerne*

Kære lærer på [skolens navn],

Har du lyst til at medvirke i et forskningsprojekt, der skal udvikle metoder til at skabe positive relationer til eleverne? Metoder som kan komme ind på læreruddannelsen og i efteruddannelsesregi, så lærere på en systematisk måde kan få styrket deres professionelle relationskompetence.

Jeg laver et ph.d.-projekt om læreres relationskompetence i samarbejde med læreruddannelsen på *Professionshøjskolen Metropol* og *Københavns Universitet*. 6 lærere fra forskellige skoler og nogle af deres elever skal observeres og interviewes, og [skolelederen] ønsker at lade [skolens navn] deltage i projektet.

### **Hvem er du**

Du skal helst undervise på mellemtrinnet, opleve at du enten har let ved at skabe et positivt samvær med eleverne og klassen som helhed, eller at du oplever dette som en stor udfordring, idet du tit mangler redskaber til at få undervisningen til at glide. Hvis du synes, du har gode erfaringer med at skabe et konstruktivt samvær, vil det formentlig være tilfredsstillende at kunne videregive dine gode erfaringer. Og synes du omvendt, at samværet indimellem volder problemer, vil der dels ligge værdifuld viden i de erfaringer, og dels vil du senere blive tilbudt et kompetencegivende forløb med redskaber til at øge din professionelle relationskompetence.

### **Det praktiske**

Hvis du melder dig til projektet, vil jeg videooptage din undervisning i én klasse igennem to uger og være til stede i klassen i et hjørne med papir og pen. (Jeg sørger selvfølgelig for at indhente de nødvendige tilladelser fra forældregruppen.) Derudover vil jeg interviewe dig et par gange om, hvad du mener, der skaber positive lærer-elev-relationer, ligesom jeg vil interviewe 4 af dine elever herom. (Alt materiale vil naturligvis optræde i anonymiseret form i den endelige afhandling, og videoobservationerne vil alene blive set af mig.) Observationerne vil finde sted dette efterår, og hvis du på nogen måde har nogen interesse i projektet, så kontakt hurtigst muligt [skolelederen]. Herefter vil der bliver aftalt et møde mellem os. På forhånd mange tak for hjælpen.

Venlige tanker fra Louise Klinge

## *Bilag 2. Brev til forældrene*

Kære forældre i [klassen],

Jeg arbejder på et forskningsprojekt (en ph.d.) om lærer-elev-relationer. Jeg undersøger, hvad der skaber et godt samvær imellem lærere og elever, og projektet skal udvikle redskaber til læreruddannelsen, som kan gøre det lettere for nye lærere at få det godt med eleverne.

Jeg skal interviewe nogle lærere og elever på forskellige skoler og videooptage undervisning – også på [skolen]. [Klassens] lærer [lærerens navn] har meldt sig til projektet. Derfor beder jeg om jeres tilladelse til at måtte videooptage hendes undervisning i [klassen] i slutningen af maj og i begyndelsen af juni måned og interviewe de elever, der har lyst til det.

Alt vil blive anonymiseret i den endelige afhandling, men videooptagelserne vil blive vist til projektets to vejledere og evt. bedømmelsesudvalget af ph.d.-afhandlingen. Det kan også være, der vil blive vist enkelte klip fra optagelserne på konferencer eller i undervisningen på fx læreruddannelsen.

Jeg har lavet en samtykkeerklæring, som jeg håber, I vil underskrive og aflevere til [læreren] senest mandag d. 21. maj.

I er velkomne til at ringe til mig på 60351614 eller skrive til [louise@holdaf.dk](mailto:louise@holdaf.dk), hvis I har nogle spørgsmål eller kommentarer.

Jeg ønsker jer et rigtig dejligt forår.

De bedste hilsner fra Louise Klinge

---

*Louise Klinge er cand.mag. i dansk og filosofi. I samarbejde med Københavns Universitet og Professionshøjskolen Metropol udarbejder hun et ph.d.-projekt om grundskolelæreres relationskompetence. Hensigten er at udvikle metoder til at styrke grundskolelæreres evne til at skabe positive og konstruktive relationer til enhver elev og til klassen som helhed via læreruddannelsen og i efteruddannelsesregi.*

### *Bilag 3. Samtykkeerklæring*

Jeg skriver under på, at mit barn gerne må deltage i Louise Klinges ph.d.- projekt om lærer-elev-relationer.

Det betyder, at Louise Klinge:

- Vil videoptage noget af undervisningen i mit barns klasse i ca. 2 uger.
- Måske vil interviewe mit barn om, hvad der gør, at man har det godt eller dårligt med sin lærer.

Dette vil ske i pauserne, hvis mit barn har lyst.

- Vil lade projektets vejledere og evt. bedømmelsesudvalget af ph.d.- afhandlingen se videoptagelserne. Det kan også være, der vil blive vist enkelte klip fra optagelserne på konferencer eller i undervisningen på fx læreruddannelsen.
- I afhandlingen vil mit barns navn og identitet blive anonymiseret.

Jeg siger ja til at lade mit barn deltage. Dog kan jeg fortryde mit barns deltagelse, hvis det skulle blive aktuelt. Mit barns navn (Skriv venligt med blokbogstaver):

\_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_

## *Bilag 4. Interviewguide til eleverne*

### **Relation til læreren**

Hvordan er en god lærer?

Hvordan får I det godt med en lærer - hvad skal der til?

Konkrete eksempler på god lærer?

Hvad betyder forholdet til læreren for faget?

Skal læreren være ens ven?

Hvor meget betyder det for dig, at du kan mærke, læreren kan lide dig? Hvordan viser læreren det?

Når læreren spørger, om I er med, siger I ikke nej. Hvordan kan det være?

Hvad skal der til for at I kan koncentrere jer?

### **Skældud**

Hvad synes I om skældud?

Hvad skælder lærere ud over?

Hvordan får I det, når I bliver skældt ud?

Evt., hvad ville I gøre i stedet?

## *Bilag 5. Interviewguide til lærerne under feltarbejdet*

### **Om undervisningen**

Hvornår er det sjovest at være lærer?

Er der noget bestemt, der skal være opfyldt for at undervisningen lykkes.

Hvad vil det sige at undervisningen lykkes for dig at se?

Hvad med det faglige - hvor "meget trivsel" kræver det?

Hvad ser du som din vigtigste opgave som lærer?

Hvordan er dine forventninger til eleverne?

### **Om forholdet til eleverne**

Hvad er vigtigt for dig, når du starter op med en ny klasse?

Hvor meget betyder det for dig, at have det godt med eleverne. - Er det en forudsætning for, at du kan lære dem noget?

Hvad er din umiddelbare kommentar, når jeg nævner børns negative adfærd?

Har du nogen strategi ift. de elever, der forstyrrer undervisningen?

Lært noget på læreruddannelsen/kurser, der hjælper med til dette?

Skældud - umiddelbare tanker?

### **Dig som lærer**

Hvad opfatter du selv som dine styrker og dine udfordringer som lærer. Hvad gør du, når du har gjort noget, du fortryder?

Hvor bevidst er du om dig selv og det du gør, mens du underviser?

Lader du dig indimellem rive med - glemmer tid og sted?

Er der generelle tidspunkter, hvor du synes, du kommer til kort?

Hvor meget betyder din dagsform. - Hvad kræver det at være på toppen?

### **Livet her på skolen**

Hvordan er hverdagen generelt her, fx stresset eller rolig

Er der nogen fast procedure, hvis der er problemer med en elev/en elevgruppe?



Er der en generel pædagogisk holdning til børn?

## *Bilag 6. Interviewguide til interviewet med Bente og Anette efter feltarbejdet var afsluttet*

Hvad kendetegner en positiv lærer-relation?

Er der forskel på at have en positiv relation til hver enkelt elev og så til klassen som helhed?

Børnene fortæller i interviews på forskellige måder, at de ønsker at have en betydning for deres lærer - hvordan oplever I det?

Hvad afgør for jer at se, hvordan en time forløber?

Hvad er lærerens betydning for, hvordan undervisningen afvikles?

Hvad tænker I om forholdet mellem trivsel og fagligt fokus?

Hvad er jeres bedste tips til at skabe en god relation til eleverne?

Hvilken betydning har den positive relation?

Hvad påvirker jeres daglige relationer til eleverne mest?

Har I oplevet, at ikke kunne skabe en okay relation til et barn?

Oplever I forskel på lærer-elev-relationens betydning afhængigt af klassetrin?

Hvad betyder klassekvotienten for relationen? - Hvor mange individuelle behov, kan man rumme?

Er der generelt forskel på at undervise tosprogede børn og så etnisk danske børn?

Er skældud nødvendigt?

Hvad skal der til at for at være en god lærer? Kan det læres?

## *Bilag 7. Med i forskerens maskinrum – sammenfatning af feltnoter og elev-interviews. Om baggrunden for at udvide antallet af elever, der blev interviewet i 5.A.*

I det oprindelige forskningsdesign, beskrevet i projektansøgningen, indgik interviews af 3-5 elever i hver klasse, men da min tid på skolerne var afsluttet, havde jeg interviewet 17 elever i 5.A. Pga. disse væsentlige afvigelser fra den oprindelige plan, vil jeg i det følgende give et indblik i forskningsprocessens indimellem uransagelige veje. Begrebet *skældud* er omdrejningspunktet for de følgende refleksioner, men teksten skal imidlertid først og fremmest tjene som illustration af noget af det, der kan ligge bag betydningsfulde metodiske valg. Teksten er en sammenfatning af brudstykker af elevinterviews og feltnoter, og blev skrevet umiddelbart efter observationsperioden i 5.A var slut. Det føles på sin vis sårbart at fremlægge dette, men min forhåbning er, at transparensen i forskningsprocessen kan være værdifuld for andre. Så lad os begive os ind i på nogle af processens indimellem uransagelige veje:

Flere elever spurgte mig i 5.A, hvad jeg skrev på min computer, men ingen var så nysgerrig og snakkesalig som pigen Katja. Katja var socialt meget afholdt og vellidt, fagligt blev hun betragtet som en af de dygtigste af både lærere og elever, og hun var uden tvivl den flittigste elev i 5.A. Flere gange havde lærerne opfordret hende til at bruge mindre tid på sine lektier, da hun indimellem sad bøjet over lektierne mange timer i træk. Hun sagde selv, det var fordi, hun så godt kunne lide det.

Jeg havde været til stede i klassen i ganske få dage, og Katja havde ikke noget at give sig til i en time, mens eleverne skulle arbejde selvstændigt, fordi hun allerede havde løst samtlige af sine opgaver. Jeg havde endnu ikke udarbejdet min interviewguide til elevinterviewene, da jeg først havde planlagt at påbegynde interviewene senere på ugen. Planen var at interviewe eleverne i mindre grupper, for at de var så trygge som muligt, men da Katja nu sad og intet havde at lave, spurgte jeg Bente, om jeg måtte interviewe hende nu. Det var helt ok, og Katja selv ville meget gerne.

Hun er et så åbenlyst snakkesaligt barn, at jeg forestillede mig, at hun ikke ville finde det anspændt at være alene under interviewet, og samtidig tænkte jeg, at interviewet måske kunne kvalificere min spørgeguide til de kommende gruppeinterviews. Desuden var jeg nysgerrig efter at spørge ind til en samtale, Katja og en klassekammerat havde haft tidligere på dagen, om en lærer på skolen, Simon, som de værdsatte højt, men som kunne blive utroligt sur. Jeg ønskede at høre, hvordan lærerens vrede påvirkede Katjas relation til læreren.

Det viste sig, at Katja var meget begejstret for det meste ved skolelivets hverdag, og hun havde stort set ikke noget at udsætte på nogle af lærerne. Hun kunne ikke sige, om én lærer-adfærd var bedre end en anden, da hun udtrykte solidaritet med lærerne i forhold til deres interaktionelle adfærd.

Interviewet indledtes således:

Louise: *Det var fordi, I snakkede om, at ham Simon, han var en rigtig god lærer.*

Katja: *Ja. Ja, det er han også.*

Louise: *Jeg er jo rigtig nysgerrig efter at høre, hvad er det, børn synes, der gør lærerne gode, og hvornår er det, det ikke er så godt. Men så var det I sagde, at han kunne også blive helt vildt sur?*

Katja: *Ja, det kan han. Fordi altså, han er altid glad og sød og laver sjov. Men så når...*

Louise: *Så det er det gode?*

Katja: *Ja, det er virkelig godt. Men så når han så bliver rigtig sur, så kan han også godt blive virkelig sur. Det synes jeg også er godt, fordi så hører de så også efter, og så når Simon råber så højt, så hører de andre efter.*

Louise: *Så du synes ikke, det var bedre, hvis han bare kun var den glade?*

Katja: *Nej, jeg synes også, han skulle være den kraftige, ellers ville han jo ikke helt have styr på klassen.*

[...]

Louise: *Men altså, behøves man at skulle råbe for at holde styr på klassen, synes du?*

Katja: *Altså, det skal man jo, for vi er sådan en klasse, der larmer okay meget, så derfor får vi meget skældud. Det er lidt træls at få skældud, hvis man ikke er den, der larmer, men for at de andre kan få styr på sig selv - men det hjælper ikke helt. [...] Jeg synes, det er okay, de får skældud, hvis de larmer, men hvis de ikke larmer, så synes jeg, det er lidt irriterende, hvis læreren skælder ud og så spilder tid. Det er lidt irriterende. Spilder tid af undervisningen.*

Kort tid efter jeg havde interviewet Katja, kom to andre af klassens fagligt dygtige og flittige piger, Maj og Olivia, og spurgte, om de ikke måtte blive interviewet sammen, da de er gode veninder. Maj er meget åben og snakkesalig, så jeg tænkte, det ville være relevant at interviewe hende, ud fra tiltroen til, at hun ville fortælle detaljeret om mange ting. Og da graden af tryghed ville øges, hvis hun var sammen med sin veninde Olivia, sagde jeg ja til at interviewe dem nogle dage efter, da min spørgeguide var færdig.

Jeg spørger igen til den populære lærer Simon, der kan blive rigtig sur, som jeg også havde talt om sammen med Katja.

Louise: *Men er det godt, han kan blive så sur, synes du?*

Maj: *Ja, fordi så kan drengene og så'n nogen piger sættes så'n rigtigt på plads.*

Jeg har i mit eget lærer-liv oplevet utroligt mange tilkendegivelser fra elever om, at de oplever læreres skældud som et stort problem, og det fremgår også tydeligt af mine spørgsmål, at jeg i denne begyndende fase af mit projekt tager det som en selvfølge, at læreren Simons vrede rent faktisk påvirker børnene og deres relation til ham. Men de første tre deltagere i projektet kom med væsentligt anderledes udmeldinger. Det lod til, at ressourcestærke og flittige piger generelt ikke betragtede nogle læreres til tider hårde fremtoning som noget problem, omend Katja nævnte, at det ikke hjalp. Hvis de virkelig holdt af skolearbejdet, frustrerede forstyrrelser i undervisningen (som de primært oplevede kom fra drengene) dem så meget, at ethvert tiltag fra lærernes side i forhold til

uromagerne, blev betragtet som nødvendigt. Skældud føles ikke ligefrem behageligt, men det er den eneste mulighed ifølge de tre piger, og derfor helt i orden, hvis det er rettet imod elever, der forstyrrer undervisningen.

Derfor var jeg en smule skeptisk, da Maj anbefalede, at hvis jeg skulle tale med nogle drenge, så skulle jeg vælge Niels og Valdemar, for ”de var meget kloge”. For hvis den erfaring gjaldt generelt, at de elever der er meget optaget af skolearbejdet er overvejende solidarisk med enhver lærer-adfærd, ville det være interessant også at høre andre elev-typers oplevelser af bl.a. skældud. Jeg svarede Maj, at det skam ikke kun var såkaldt kloge elever, jeg skulle tale med. Til det svarede hun, at jeg så skulle vælge de kloge drenge Niels og Valdemar, og så Mikkel og Rasmus, for det var ligesom to modsætninger!

Jeg nævnte Frejas ord for Siv, og hun mente tværtimod, det ville være interessant at høre noget fra de tre drenge, Kasper, Jesper og Bertil. Ifølge hende er det super-intelligente drenge, der ikke rigtigt gider yde noget, og de skal til at tage sig sammen. Jeg spurgte, om de tre var venner, og Siv sagde, ligesom Katja også havde nævnt i interviewet, at børnene i denne klasse legede meget på tværs. Siv fortalte endvidere, at de tre drenge ikke er fodbold drenge, ligesom en anden større – og ikke specielt skoleinteresseret – drengegruppe er. Jeg havde selv tænkt på at ville interviewe Kasper, fordi han ofte blev irettesat og tilsyneladende havde en problematisk relation til Siv. Jeg havde faktisk spurgt ham samme morgen, men han havde set lidt skeptisk på mig og sagt, at det ville han helst ikke.

Umiddelbart var jeg forbeholden ift. at interviewe Jesper, da han havde været syg i ugens løb, så han kendte mig meget dårligt. Bertil havde jeg selv tænkt på at interviewe, da han virkede meget reflekterende og eftertænksom, nærmest gammelklog.

Jeg syntes imidlertid, Siv havde ret i, at det var interessant at høre hele denne drengegruppes stemme, så jeg spurgte både Bertil og Jesper, om de havde lyst til at blive interviewet, og så nævnte jeg, at det også kunne være fint, at Kasper var med. Uden tøven gik de to drenge straks over til Kasper og sagde, at han også kunne være med til at blive interviewet, og det fik ham til med det samme at sige, at det ville han gerne. Jeg kiggede ham ind i øjnene, og spurgte om det var ok, hvilket han bekræftede. Det blev et meget udbytterigt interview, hvor de alle tre meget gerne ville byde ind. Deres beskrivelser af læreres praksis var så anderledes i forhold til de tre pigers, at jeg fandt det relevant at interviewe endnu flere elever, for at billedet blev så nuanceret som muligt.

Jeg var i tvivl om, hvorvidt jeg skulle interviewe Valdemar og Niels, der ifølge Maj var 'kloge' og ifølge Siv var 'myreflittige'. Det ville være på den ene side være interessant i forhold til at undersøge den antagelse nærmere, at de ressourcestærke og skoleinteresserede elever ikke lader sig påvirke i særlig høj grad af den lærer-adfærd, der af de mere skoletrætte elever blev betragtet som negativ, men på den anden side var jeg også opmærksom på mængden af empirisk materiale. Jeg talte med drengene i en pause for at kvalificere beslutningen, og Valdemar nævnte pludselig, at de engang havde haft en lærer i en måned, og hun kunne få alle i klassen til at være helt stille – uden nogensinde at skælde ud. Det ville være interessant at høre Valdemar udtale sig mere om denne lærer, og for at øge hans følelse af tryk, spurgte jeg om han og Niels ville interviewes sammen, da de er gode kammerater. Det hørte 'fodbold drengen' Rasmus imidlertid, og han sagde, at han også gerne ville interviewes, mens han

slog fast, at det skulle være sammen med Valdemar. Kombinationen af en elev, der betragtes som meget flittig og fagligt set dygtig og så en elev, Rasmus, der ikke var specielt interesseret i sit skolearbejde, og som ofte blev irettesat af lærerne, ville være spændende. Freja, der er meget aktiv i timerne, kom forbi og sagde, at hun rigtig gerne ville interviewes sammen med Niels. Og da han jo stod og var blevet lidt til overs, nu da Rasmus havde okkuperet Valdemar, sagde jeg ja til det. En anden 'fodboldreng' bad senere om at blive interviewet og for at få oplevelser fra umiddelbart forskellige positioner i det samme interview virkede det hensigtsmæssigt at interviewe ham sammen med Freja og Niels.

Drengen Firat var ofte i opposition til Siv, og det syntes interessant at høre hans tanker om lærer-elevrelationen. Da han var gode venner med Mathias, der socialt virkede meget kompetent, men havde boglige udfordringer, valgte jeg at interviewe de to drenge sammen. Katja kom i løbet af dagen og sagde, at hun så gerne ville interviewes igen. Jeg tænkte, at det kunne være fint at høre hendes holdninger i et forum, hvor den ene dreng, Firat, er en af de 'uroskabere', Katja netop føler sig så generet af. Og da jeg vidste, at Katja havde gået til sport med begge drenge – og i det hele taget var gode venner med alle i klassen – tænkte jeg, det ville være fint at danne et trekløver her og interviewe Firat, Mathias og Katja sammen. Det viste sig også at skabe en meget spændende dynamik, fx når Firat kritiserede nogle læreres adfærd, Katja herefter modificerede kritikken, og Firat responderede på modifikationen.

Udover de allerede nævnte elever, var der en triangel af veninder, Anja, Yasmin og Emma, der alle var meget stille i undervisningen og i det hele taget meget lidt frembrusende, og som alle havde svært ved det faglige. De blev ofte irettesat af Siv, fordi de fx kommer for sent ind i kuben efter at have brugt tid på at hviske og fnise sammen. Jeg var ikke kommet ind på livet af pigerne, da mange elever var så opsøgende, at pauserne var blevet fyldt med kommunikation med alle dem, der af sig selv kom hen for at tale med mig – foruden den tid jeg skulle bruge på at færdiggøre mine notater fra timerne. Og af den grund havde jeg tænkt, at et interview med de tre piger formentlig ikke ville være så oplysende, hvis de ikke følte sig tilstrækkeligt trygge ved mig til at lukke sig op.

En af de sidste dage, kom Anja og Yasmin imidlertid hen til mig og bad om også at blive interviewet. Denne åbenhed og tillidserklæring fra to meget lukkede og stille piger, kunne jeg ikke stå for, så vi aftalte et tidspunkt for et interview. Da snart alle i klassen var blevet interviewet, syntes jeg, det var synd, hvis Anja og Yasmins veninde skulle føle sig udenfor, så jeg spurgte Emma, om hun også ville være med, og det blev sådan. Det var særdeles berigende, at de tre piger stillede op, for det viste sig, at hvis klassens åbne og fagligt stærke piger til at begynde med havde skabt tvivl om, hvorvidt skældud påvirker elever og deres relation til den pågældende lærer og til undervisningen, så tegnede de tre stille piger et diametralt modsat billede.

Af denne gennemgang af forløbet med at "udvælge" elever til interviews, fremgår det, at børnene selv fik en meget central betydning for, hvem der blev interviewet, og med hvem. Dette var konstruktivt, da de var helt afslappede og åbne, idet de sad sammen med deres venner, og også turde udtrykke uenigheder.

## *Bilag 8. Oversigt over feltarbejdet*

<b>Uge 43, 2011</b>	Observationer og nogle lydoptagelser af Siv og Bentes undervisning i 5.A på Skole A.
<b>Uge 47 og 48, 2011</b>	Observationer samt lyd- og videooptagelser af Siv og Bentes undervisning i 5.A på Skole A og interviews af 17 elever og begge lærere.
<b>Uge 4, 2012</b>	Observationer og videooptagelser af Anettes undervisning i 5.B på Skole B.
<b>Uge 5, 2012</b>	Observationer og videooptagelser af Anettes undervisning i 5.B på Skole B og interviews af 13 elever og Anette.
<b>Uge 22, 2012</b>	Observationer og videooptagelser af Mettes undervisning i 6.B og observationer af 7.B på Skole B.
<b>Uge 23, 2012</b>	Observationer og videooptagelser af Mettes undervisning i 6.B og observationer af 7.B på Skole B og interviews af 12 elever i 6.B og af Mette.
<b>Uge 24, 2012</b>	Observationer og videooptagelser af Mettes undervisning i 6.B og observationer af 7.B på Skole B og interviews af 8 elever i 7.B.
<b>Juni 2013</b>	Interview af Bente
<b>September 2013</b>	Interview af Bente og Anette.

## Bilag 9. Koder og kategorier

### Koder og kategorier til elev- og lærerinterviews

Følgende koder blev samlet under kategorien *Relationer og didaktik*:

- Afstemning (selektiv kodning, jf. neuro- og udviklingspsykologi)
- Selvbestemmelse/mangel på selvbestemmelse (selektiv kodning, jf. selvbestemmelsesteorien)
- Fejlafstemning (selektiv kodning, jf. neuro- og udviklingspsykologi)
- Fortrolighed/tryghed
- God didaktik/dårlig didaktik
- God lærer/dårlig lærer
- Klasseledelse
- Kompetence/mangel på kompetence (selektiv kodning, jf. selvbestemmelsesteorien)
- Konsekvens
- Opmærksomhed på elevernes signaler/manglende opmærksomhed på elevernes signaler
- Organisk undervisning/uorganisk undervisning (selektiv kodning)
- Professionalisme/mangel på professionalisme
- Ros
- Samhørighed/mangel på samhørighed (selektiv kodning, jf. selvbestemmelsesteorien)

Kategorien *Skældud* havde jeg med i min interviewguide fra begyndelsen af, da jeg i mit arbejde som lærer havde erfaret, at børn på alle klassestrin både var meget optaget af og påvirket af læreres skældud, og at det var en betydningsfuld faktor i lærer-elev-relationen, samtidig med at der manglede forskning om begrebet i en skolekontekst. Kategorien rummede følgende koder:

- Alternativer til skældud
- Effekter af skældud
- Generelt om skældud
- Hvad er skældud



- Voksenlogik

## Koder kun til elev-interviews

Følgende koder blev samlet under kategorien *Børnenes verden*

- Kedsomhed
- Livet udenfor skolen
- Oplevelser af retfærdighed/uretfærdighed
- Uro i timerne/ingen uro i timerne

## Kategorier og koder kun til lærer-interviews

To koder kom under kategorien *Institutionelt*

- Lærerruddannelsen
- Pres på læreren

Følgende koder placerede jeg i kategorien *Lærerkarakteristik*

- Ansvar/mangel på ansvar
- Indstilling til eleverne generelt
- Indstilling til specifikke elever
- Misforståelse af elevernes oplevelse
- Når det er sjovest at være lærer
- Overordnet om læreren
- Vision
- Årsager til irritation

## Bilag 10. Matricer om betingelser for, karakteristika ved og effekter af lærerens interaktionelle adfærd

### Matrice 1, Betingelser for lærerens interaktionelle adfærd

	1. Indre, Indstilling			2. Ydre, Omstændigheder
	1.1. Undervisning	1.2. Elever	1.3. Læreren	
<b>P</b> o s i t i v	<p>(A) Trivsel og læring ledsager hinanden.</p> <p>(B) Undervisning skal bidrage til børnenes alsidige udvikling og livsduelighed.</p> <p>(C) Er afklaret om, hvad der får undervisning til at lede til læring.</p> <p>(D) Tilgodeses individets forskellige præferencer fungerer undervisningen af fællesskabet.</p>	<p>(A) Positive forventninger til alle elever.</p> <p>(B) Umiddelbart negativ adfærd betragtes som udtryk for almenmenneskelige træk og udgangspunktet er, at børn øver sig.</p> <p>(C) Børnene problematiseres ikke, men ses som havende forskelligartede behov.</p> <p>(D) Et fokus på børnene som elever og personer er foreneligt i undervisningen.</p> <p>(E) Læreren skal vedvarende skabe sig indblik i elevens generelle trivsel.</p> <p>(F) Bestræbelse på at få positive interaktioner med børn, der endnu ikke er skabt positiv relation til.</p>	<p>(A) Øger bevidst sit overskud ved at foretage sig noget, der gør godt og ved at indtage en positiv holdning til børnene, bl.a. vha. kollegial sparring.</p> <p>(B) Læreren interaktion med enkelt-elever påvirker klassen.</p> <p>(C) Eleverne spejler læreren, og læreren er meget betydningsfuld for, om undervisningen lykkes.</p> <p>(D) Læreren overskud påvirker børnene.</p> <p>(E) Evaluerer sin egen undervisning, men mener også at faktorer, læreren ikke er herre over, spiller ind ift. barnets adfærd.</p> <p>(F) Ikke alle kan blive gode lærere, for du skal ville hele barnet.</p> <p>(G) Læreren skal være tydelig, ikke skælde ud.</p> <p>(H) Stiller realistiske krav til sig selv og justerer didaktiske valg til dagsform og vilkår.</p> <p>(I) Tager ikke børnenes handlemåder personligt.</p> <p>(J) Giver uforbeholden undskyldning, hvis temperamentet løb af med en.</p>	<p>(A) Egne psykologiske behov er understøttet. Det betyder ift.:</p> <p>Selvbestemmelse:</p> <p>(B) Tillid og opbakning fra forældre.</p> <p>Kompetence:</p> <p>(E) Er velforberejet.</p> <p>(F) En hverdag med fokus på børnene, med undervisning uden afbrydelser udefra.</p> <p>(G) Kan anvende viden om relationer fra læreruddannelsen.</p> <p>(H) Faglig og fag- og almendidaktisk kompetence.</p> <p>(I) Hverdagens udfordringer matcher skolens ressourcer.</p> <p>Samhørighed:</p> <p>(J) God tid sammen med børnene, bl.a. til at lære alle navne.</p> <p>(K) Kollegialt fællesskab præget af glæde og gensidig respekt.</p>
<b>N</b> g a t i v	<p>(a) Vægter undervisningens indhold over børnenes trivsel.</p> <p>(b) Er ikke afklaret omkring målet med sin undervisning.</p> <p>(c) Ved ikke, hvad der får undervisning til at lykkes.</p> <p>(d) Individet må hæmmes, for at undervisningen af fællesskabet kan fungere.</p>	<p>(a) Negative forventninger til nogle elever.</p> <p>(b) Bestræber sig ikke på at se bagom elevernes adfærd og kan vanskeligt se mening i børns handlemåder.</p> <p>(c) Omtaler mange børn negativt og problematiserer deres handlemåder.</p> <p>(d) Ser modsætningsforhold mellem at fokusere på børnene som elever og personer i undervisningen.</p> <p>(e) Det er ikke muligt at få indblik i elevens trivsel, med mindre de selv fortæller herom.</p>	<p>(a) Overlevelse gennem vrede.</p> <p>(b) Er ikke opmærksom på påvirkningen af klassen af interaktionen med en elev.</p> <p>(c) Tager ikke ansvar for relationens kvalitet, men bebrejder børnene for vanskeligheder i relationen.</p> <p>(d) Ser ikke nogen forbindelse mellem relationelle problemer og eget overskud.</p> <p>(e) Lav distance til sit job; tager enten bekymringer med hjem og bebrejder sig selv eller forholder sig ensidigt til rigtigheden i sin interaktionelle adfærd.</p> <p>(f) Læreruddannelsen og erfaring er tilstrækkelige betingelser til at blive en god lærer.</p> <p>(g) Læreren skal skælde ud.</p> <p>(h) Registrerer ikke dagsform og justerer ikke didaktiske valg hertil og til vilkår.</p> <p>(i) Tager børnenes handlemåder personligt og føler skuffelse. Omtaler sig som 'mor'.</p> <p>(j) Giver undskyldning med forbehold.</p>	<p>(a) Egne psykologiske behov er hæmmet. Det betyder ift.:</p> <p>Selvbestemmelse:</p> <p>(b) Mistillid og svigt ift. aftaler fra forældre udfordrer hverdagen.</p> <p>(c) Meningsløs opgavepålæggelse fra ledelse.</p> <p>Kompetence:</p> <p>(d) Savner støtte af ledelsen til løsning af pædagogiske udfordringer.</p> <p>(e) Er uforberedt.</p> <p>(f) For mange 'udenoms-opgaver' samt kollegers afbrydelser i undervisningen.</p> <p>(g) Savner redskaber fra læreruddannelsen til relationelle udfordringer med eleverne.</p> <p>(h) Manglende faglig og fag- og almendidaktisk kompetence.</p> <p>(i) Hverdagens udfordringer matcher ikke skolens ressourcer.</p> <p>Samhørighed:</p> <p>(j) For få timer i en klasse vanskeliggør opbygningen af positive relationer.</p> <p>(k) Fravær af gensidig kollegial respekt og glæde.</p>

## Matrice 2, Karakteristika ved lærerens oplevelser og adfærd i undervisningen

	1. Lærerens oplevelser	2. Lærerens adfærd	
		2.1. Indhold	2.2. Elever
<b>P o s i t i v</b>	<p>(A) Højt switch point.                      (B) Tolker hverken umiddelbart negativ adfærd negativt eller tager det personligt, men spørger sig selv, hvad hun evt. skal gøre anderledes, og hvad barnet behøver.                      (C) Bestræbelse på at slippe vrede.                      (D) Høj grad af selv- og anden-mentalisering.                      (E) Sensitiv - registrerer både egne og børnenes behov.                      (F) Har overskud.                      (G) Nærværende.                      (H) Hæfter sig bevidst ved det positive, eleverne gør, da et negativt fokus let tager over.                      (I) Nyder samværet med børnene.                      (J) Stemte forventninger til børnenes formåen.                      (K) Villighed til at ændre sine planer.                      (L) Oplever sig i stand til at håndtere de udfordringer, der løbende opstår i undervisningen.</p>	<p>(A) Undervisningsindholdet fremstår væsentligt, knyttes bl.a. an til elevernes referenceramme.                      (B) Tilpasser didaktiske valg til børnenes signaler.                      (C) Lader børnene arbejde aktivt med indholdet.                      (D) Få abstrakte meta-termer.                      (E) Tager ofte afsæt i og forfølger børnenes initiativer.                      (F) Lader børnenes arbejde med stoffet komme andre til gavn.                      (G) Skaber transparens omkring det, der foregår, og eleverne viser sig som medskabere.                      (H) Formidling præget af grundmusikalske træk tilpasset børnenes behov.</p>	<p>(A) Afstemninger og dynamiske øjeblikke.                      (B) Reparation af fejlafstemninger.                      (C) Mentaliserende indstilling.                      (D) Møder mellem barn- og voksen-verden.                      (E) Imødekommer børns forskelligartede præferencer og imødekommer fysiologiske behov.                      (F) Højt switch point - bliver sjældent irriteret eller vred.                      (G) Giver plads til konfliktløsning eleverne imellem.                      (H) Ved et barns gentagne negative adfærd tales alene med barnet. I første omgang om der er noget galt og senere gives handlingsalternativer.                      (I) Fokus på børnenes trivsel og det faglige indhold ledsager hinanden.                      (J) Nærer barnets etiske ideal gennem dialog, praktik, bekræftelse og ved at virke som rollemodel.</p> <p>Understøtter elevernes psykologiske behov. Det betyder ift.:</p> <p>Selvbestemmelse:                      (K) Venlig anmodning om at barnet skal ændre adfærd.                      (L) Følger op og giver ordet til de børn, der kom til at afbryde.                      (M) Plads til spontan tale.</p> <p>Kompetence:                      (N) Giver handlingsalternativer og undgår skolekodesnak.                      (O) Udtrykker positive forventninger.                      (P) Følger op på italesatte forventninger med konsekvens.                      (Q) Stemte forventninger til børnenes formåen.                      (R) Har opmærksomhed mod den, der skal være i fokus.</p> <p>Samhørighed:                      (S) Viser interesse i børnene.                      (T) God stemning præget af grinen, venlighed, hjælpsomhed og positiv feedback.                      (U) Gensidig glæde ved samværet.</p>
<b>N e g a t i v</b>	<p>(a) Lavt switch point. Savner tålmodighed.                      (b) Tolker umiddelbart negativ adfærd negativt og tager den personligt, og forsøger ikke at forstå bagvedliggende årsag til en elevs umiddelbart negative adfærd.                      (c) Bestræber sig ikke på at slippe vrede.                      (d) Fravær af selv- og anden-mentalisering.                      (e) Registrerer hverken egne eller børnenes behov                      (f) Savner overskud.                      (g) Fraværende.                      (h) Hæfter sig ikke bevidst ved det positive, eleverne gør.                      (i) Udtrykker mange negative emotioner under samværet med børnene.                      (j) Ustemte forventninger til børnenes formåen.                      (k) Savner fleksibilitet.                      (l) Føler afmagt ift. ikke at vide, hvorfra redskaber til at få undervisningen til at lykkes, skal komme fra.</p>	<p>(a) Undervisningsindholdet fremstår uvedkommende.                      (b) Tilpasser ikke didaktiske valg til børnenes signaler.                      (c) Børnene er passive under lange læreroplæg                      (d) Mange abstrakte meta-termer.                      (e) Børnenes forslag følges ikke.                      (f) Lader ikke børnenes arbejde med stoffet komme andre til gavn.                      (g) Uigenkendskueligt hvor undervisningen er på vej hun, og lærer og elever samarbejder ikke om den samme dagsorden.                      (h) Formidling med puls og takt, der ikke er tilpasset børnenes behov.</p>	<p>(a) Fravær af afstemninger og dynamiske øjeblikke.                      (b) Fejlafstemninger repareres ikke.                      (c) Fravær af mentaliserende indstilling, pseudomentaliserer eller befinder sig i psykisk ækvivalens- eller forestillingsmodus.                      (d) Afstand mellem barn- og voksen-verden.                      (e) Imødekommer ikke børns forskelligartede præferencer og negligerer fysiologiske behov.                      (f) Lavt switch point - bliver let irriteret og vred.                      (g) Ænser ikke og følger ikke op på negative elev-elev-interaktioner.                      (h) Børnene skældes ud og bebrejdes foran resten af klassen.                      (i) Fokus på børnenes trivsel og det faglige indhold ledsager ikke hinanden.                      (j) Nærer ikke barnets etiske ideal.</p> <p>Hæmmer elevernes psykologiske behov. Det betyder ift.:</p> <p>Selvbestemmelse:                      (k) Konfrontativ praksis der enten leder til trods eller passivitet.                      (l) Overser bidrag fra børn, som læreren har en negativ relation til, og reagerer mere negativt ift. deres handlemåder.                      (m) Spontan tale er ikke tilladt.</p> <p>Kompetence:                      (n) Bebrejdelser og høj grad af skolekodesnak.                      (o) Udtrykker negative forventninger.                      (p) Er inkonsekvent.                      (q) Ustemte forventninger til børnenes formåen.                      (r) Lader sig aflede og har ikke opmærksomhed mod den, der skal være i fokus.</p> <p>Samhørighed:                      (s) Viser lav interesse i børnene.                      (t) Ubehagelig stemning præget af uvenlighed og negativitet.                      (u) Ingen gensidig glæde ved samværet.</p>

## Matrice 3, Effekter af lærerens interaktionelle adfærd

	1. Elevernes oplevelse	2. Elevernes adfærd	
<b>P</b> <b>o</b> <b>s</b> <b>i</b> <b>t</b> <b>i</b> <b>v</b>	<p>(A) Oplever at fysiologiske behov imødekommes.</p> <p>(B) Psykologiske behov er understøttet. Det betyder ift.:</p> <p>Selvbestemmelse: (C) Finder undervisningen sjov. (D) Mærker både lærerens både menneskelige og faglige interesse. (E) Tiltro til at læreren gerne vil have, de lærer noget. (F) Leder til positivt selvbillede. (G) Føler sig hørt og respekteret.</p> <p>Kompetence: (H) Får lyst til at høre efter og lave noget. (I) Fremmer positive personlige forandringsprocesser. (J) Bliver rolig og kan koncentrere sig.</p> <p>Samhørighed: (K) Kan godt lide læreren. (L) Er tryk ved læreren. (M) Får lejlighed til at være nær sine klassekammerater<sup>144</sup></p>	<p>(A) Viser selv-disciplin og udviser selv-regulering. (B) Tager lærerens ord ad notam og efterlever anmodninger. (C) Lav grad af forstyrrende uro. (D) "Afspændt koncentration": eleven fremstår i balance og er koncentreret, engageret og viser sig som faglig kompetent. (E) Viser sig som social kompetent og interaktioner er præget af venlighed. (F) Giver positiv feedback til læreren. (G) Betror sig til læreren.</p>	
<b>N</b> <b>e</b> <b>g</b> <b>a</b> <b>t</b> <b>i</b> <b>v</b>	<p>(a) Hæmmet fysiologisk behovsstøtte.</p> <p>(b) Psykologiske behov er understøttet. Det betyder ift.:</p> <p>Selvbestemmelse: (c) Kedsomhed. (d) Mærker hverken lærerens menneskelige eller faglige interesse. (e) Har ikke tiltro til, at læreren ønsker, de lærer noget. (f) Leder til negativt selvbillede. (g) Føler sig talt ned til og savner respekt fra lærerens side.</p> <p>Kompetence: (h) Demotivation – har ikke lyst til at lave noget, tager ikke timerne seriøst, men vil bare pjække. (i) Vanskeliggør positive personlige forandringsprocesser. (j) Føler sig stresset.</p> <p>Samhørighed: (k) Kan ikke lide læreren. (l) Er bange for læreren. (m) Hindres i at være nær sine klassekammerater</p>	<p>(a) Lav selv-disciplin og selv-regulering. (b) Efterlever ikke lærerens anmodninger, viser i stedet trods eller passivitet. (c) Mange afbrydelser og forstyrrelser. (d) Eleven veksler mellem at engagere sig i sin egen dagsorden og skjule denne for læreren. Stort disengagement og passivitet. (e) Interaktioner eleverne imellem præget af nedgørelser. (f) Giver negativ feedback til læreren. (g) Betror sig ikke til læreren.</p>	
<b>S</b> <b>k</b> <b>æ</b> <b>l</b> <b>d</b> <b>u</b> <b>d</b>	<p><b>1.1. Oplevelse når eleven selv skældes ud</b></p> <p>(1) Bliver sur. (2) Har ikke lyst til at lave noget bagefter. (3) Har lyst til at løbe væk. (4) Tør ikke sige noget bagefter eller bede om hjælp. (5) Er bange for, at læreren bliver mere sur. (6) Er bekymret for, at forældre bliver kede af det. (7) Har sværere ved at koncentrere sig bagefter. (8) Er blevet immun ift. skældud og tager sig ikke længere af det. (9) Prøver at være sød resten af timen. (10) Får det dårligt med sig selv.</p>	<p><b>1.2. Oplevelse når en anden elev skældes ud</b></p> <p>(1) Får det fysisk dårligt med kvalme og ondt i maven. (2) Tør ikke bede om hjælp. (3) Føler det er synd for de elever, der bliver skældt ud og ved ikke, hvordan man skal forholde sig, så klassekammeraten ikke bringes yderligere i forlegenhed. (4) Finder det uretfærdigt, at lærerens vrede skal gå udover dem, der ikke har gjort noget. (5) Lærer ikke noget. (6) Føler man spilder tiden.</p>	<p>(1) Gråd. (2) Sidder som forstenet bagefter. (3) Trodsig modstand. (4) Mere uro. (5) Stilhed, men ubehagelig stemning.</p>

<sup>144</sup> Med 'være nær' menes både fysisk ift. placering i rummet samt mulighed for at støtte hinanden emotionelt og samarbejde fagligt.

## *Bilag 11. Eksempler på lærerstuderendes skriftlige evaluering af min formidling af afhandlingens forskningsresultater*

- ”Endelig en der siger, at det er en god idé at gøre sådan og sådan. Helt lavpraktiske gode råd.”
- ”Det bliver ikke bare sort-på-hvidt-teorier, men rent faktisk noget, som man kan sætte i perspektiv til egen undervisning senere.”
- ”Fantastisk foredrag og super aktuelt. Her på læreruddannelsen mangler der ofte konkrete redskaber, som vi kan bruge ude i praktikken – det er ikke kun nok, at det faglige er på plads.”
- ”Ville ønske du var psykologilærer her. Det var nogle virkelig gode refleksioner og pointer, du kom med – som jeg desværre synes, der har været en skræmmende mangel på på seminariet.”
- ”Det er først i dag, jeg oplever en kobling til den 'virkelige' verden og skolen pga. for fjern og abstrakt teori. Vil du ikke være vores psykologilærer?”
- ”Det er rart med personlige erfaringer, da vi på seminariet ellers kun får undervisning baseret på generel forskning. Så det var meget lærerigt, at du kunne relatere og referere til virkelige hændelser her i Danmark og med citater fra virkelige børn.”
- ”Dejligt med noget 'nede på jorden'. Semi. taler altid fagligt – ikke konkrete eksempler fra skolen.”