

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine teachers' experiences conducting planned conversations with their pupils. The research question that has taken shape through the work with the article is: *What dimensions in pupil conversations appear to be particularly important for a teacher's experience of such conversations?* The methodological approach has been interpretative phenomenological analysis, based on an in-depth interview with a middle school teacher at a medium-sized Norwegian school. The analysis and interpretation have created an opportunity to explore theory related to embodied pedagogy and the concepts of intercorporeality and interaffectivity, as well as dialogue, relational competence, reciprocity and existential encounter. Discussion and conclusion argue that prepared pupils and physical closeness between teacher and pupil during the planned conversations, facilitate the experience of a greater degree of symmetry and reciprocity in the relationship between them.

Keywords: Pupil conversation, embodied pedagogy, intercorporeality, relational competence, interpretative phenomenological analysis

SAMMENDRAG

Denne artikkelen har til hensikt å undersøke læreres opplevelse av de planlagte samtaler med elevene, såkalte elevsamtaler. Ved bruk av fenomenologisk fortolkende metode har det med utgangspunkt i problemstillingen *Hvilke dimensjoner ved elevsamtalen trer fram som særlig betydningsfulle i en lærers opplevelse av slike samtaler?* blitt gjennomført dybdeintervju med en lærer på mellomtrinnet ved en middels stor norsk skole. Analysen og fortolkningen har åpnet for teori knyttet til *embodied pedagogy* og begrepene *intercorporeality* og *interaffectivity*, relasjonskompetanse, gjensidighet og eksistensielt møte. Diskusjon og konklusjon argumenterer for at forberedte elever og fysisk nærhet mellom lærer og elev under de planlagte og strukturerte elevsamtaler, legger til rette for opplevelse av større grad av symmetri og gjensidighet i relasjonen.

Nøkkelord: Elevsamtale, *embodied pedagogy*, mellomkroppslighet, relasjonskompetanse, fenomenologisk fortolkende metode

ELEVSAMTALENS MELLOMKROPPSLIGE, RELASJONELLE OG EKSISTENSIELLE DIMENSJON

EN LÆRERS OPPLEVELSE AV PLANLAGTE ELEVSAMTALER I GRUNNSKOLEN I DIALOG
MED KROPPSLIGE, RELASJONELLE OG EKSISTENSIELLE TEORETISKE PERSPEKTIVER

FORFATTER: Gro Hellesnes*, universitetslektor, NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kontaktlæreres arbeid er krevende og mangfoldig, og samtale og dialog med elevene er en sentral del av de oppgavene de har. Forskrift til opplæringslova §3-11 og §3-8 (2006) løfter fram dialogen i grunnskolen og videregående opplæring som et eget fenomen og forskriftsfester at denne skal foregå jevnlig, med et minimum på minst en gang hvert halvår.

Mitt utgangspunkt for denne artikkelen er et ønske om å kunne bidra til utviklingen av læreres profesjonsferdigheter når det gjelder møtet med elevene i disse elevsamtalene. Med bakgrunn i at jeg underviser i pedagogikk ved lærerutdanningen og har bakgrunn

©2019 Gro Hellesnes. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

CITE THIS ARTICLE: Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon. En lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i dialog med kroppslige, relasjonelle og eksistensielle teoretiske perspektiver. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 2019 (3), 1-24.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.5031>

EDITOR FOR THIS ARTICLE: Tone Pernille Østern, Dr. of Arts in Dance, Professor, NTNU Norwegian University of Science and Technology. *CORRESPONDENCE TO: gro.hellesnes@ntnu.no

- ▶ som lærer i grunnskolen, samt studier i rådgivningsvitenskap, etterlyser jeg kunnskap og fokus på dette.

INNLEDNING

Dagens unge er under stort opplevd press (Bakken, 2017). Dette presset relaterer de selv i stor grad til skolen: «Seks av ti jenter og tre av ti gutter sier at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet» (Bakken, 2017, s. 4). Følgene av dette stresset kan bli til dels store med tanke på helsemessige omkostninger, da forskning kan tyde på at skolestress er en ny og økende faktor bak psykiske vansker. Dette er derfor noe skolen må ta på alvor, og det vil derfor være viktig å jobbe på mange nivåer både for å forstå og motvirke dette. En rapport laget av Kunnskapssenteret for utdanning (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, konkluderer med at skolen må gjøre sitt for å motvirke dette negative stresset som elevene rapporterer, og rapporten framholder særlig at skolen må hjelpe elevene med å prioritere, sortere og planlegge skolearbeidet sitt. Videre sier rapporten at «[...]skolen kan gjøre sitt for å unngå at det utvikles en stresskultur blant elevene, blant annet ved å være svært bevisst hvordan prestasjonsforventninger kommuniseres» (Lillejord et al., 2017, s. 41).

Læreren er den som daglig møter eleven, og som derfor vil ha en viktig rolle i å fange opp denne problematikken i egen elevgruppe. Dette er også med på å aktualisere denne artikkelens fokus. Lærere må evne å se, møte, og komme i en relasjon til eleven som gjør det mulig å sette inn de virkemidler som er nødvendige for de elevene som opplever stor grad av stress og press knyttet til skolehverdagen.

Det er publisert en rekke bøker og artikler om viktigheten av relasjonskompetanse hos lærere, og betydningen av gode relasjoner i klasserommet mellom lærer og elever (Bartlett, 2005; Drugli, 2012; Hattie, 2009; Mausethagen & Kostøl, 2010; Spurkeland, Lysebo & Pedlex, 2016). En sentral aktør på dette feltet i Norge er May Britt Drugli som i forordet til boka *Relasjonen lærer og elev* framholder at «[...] ikke noe er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren» (Drugli, 2012, forord). Hun understreker at lærer-elev-relasjonen er viktig ikke minst fordi den er sterkt forbundet med elevenes læring, og at læreren i kraft av sin yrkesrolle og som voksen har ansvaret for relasjonens kvalitet. Internasjonalt finnes blant annet professor John Hattie ved University of Auckland på New Zealand som i sin studie publisert i 2009 konkluderer med at kontakten mellom lærer og elev er den aller viktigste komponenten i god skole (Hattie, 2009).

De planlagte samtaler mellom lærer og elev kan være et viktig bidrag i dette relasjonsarbeidet. Det er med andre ord betimelig å sette fokus på læreres kompetanse og profesjonsforståelse i møte med elevene i disse samtaler. Jeg ønsker derfor å få en forståelse av og innsikt i læreres egen opplevelse av de planlagte møtene med elevene. Denne type innsikt fordrer en forskning og et analyseverktøy som legger til rette for å finne essensen av opplevelse, å få dypere kunnskap om, eller innsikt i, hvordan individer opplever situasjoner i eget liv (Fejes & Thornberg, 2015, s. 150). Jeg vil i det følgende anvende fortolkende fenomenologisk analysemetode (FFM) i forsøket på å få innsikt i en lærers egen opplevelse av elevsamtaler, og tar utgangspunkt i følgende ▶

- ▶ problemstilling: *Hvilke dimensjoner ved elevsamtalen trer fram som særlig betydningsfulle i en lærers opplevelse av slike samtaler?*

I min tilnærming til dette har jeg i første omgang valgt å gjennomføre teoristudier kombinert med et dybdeintervju med en erfaren lærer på mellomtrinnet i grunnskolen. Prosjektet har utviklet seg fra å starte som et arbeid i forbindelse med et doktorgradskurs i kvalitativ analysemetode til det som nå, med tanke på det begrensede utvalget, kan anses som en pilot, der teoristudiene blir sentrale for å perspektivere og teoretisere det som kommer fram i dybdeintervjuet. Jeg håper artikkelen kan tjene som impuls for videre forskning og utforskning på temaet.

Denne læreren har i tidligere samtaler med meg fortalt om opplevelsen av kjedsomhet i de planlagte samtalene med elevene, hvor hun som lærer var forberedt, men hvor eleven ofte var nokså uforberedt, stille, taus og lite deltakende. Samtalene ble gjerne svært korte, og det var lite utfyllende kommentarer fra elevene. Læreren hadde et ønske om å få elevene mer i tale og utarbeidet derfor et eget skjema som hun lot alle elevene fylle ut i forkant av samtalene. Tilfeldighetene ville det slik at læreren og eleven ble sittende ved siden av hverandre for å se på det utfylte skjemaet sammen, og det er erfaringene fra disse samtalene læreren i denne studien beskriver. Hun kommer også inn på hvordan hun opplevde at dette også virket inn på de etterfølgende møtene med både foreldrene¹ og eleven, og analysen og den påfølgende drøftingen vil derfor også dreie seg noe om dette. Det er deltakerens perspektiv som er sentralt i den fortolkende fenomenologiske metodologien, og det vil derfor være viktig å la lærerens opplevelse og fokus virke inn på hva jeg som forsker velger å bringe inn som viktig og essensielt.

BEGREPSAVKLARING

Det kan, for de som ikke daglig forholder seg til begreper knyttet til skolens indre liv, være forvirrende med de ulike begrepene som omhandler samtaler med elever og deres foresatte. I denne artikkelen vil det også være nødvendig å legge til grunn samtale med både elever, lærere og foreldre, og jeg ser det derfor som nødvendig å avklare hva jeg mener med de ulike begrepene i denne konteksten.

Elevsamtaler

Dette dreier seg om samtaler mellom lærer og elev alene, og de kan ha ulike navn og former alt etter hvilken skole det er snakk om. Disse samtalene er noe alle elever i grunnskole og videregående skole har rett til, og det formelle grunnlaget for dette finner vi i Forskrift til opplæringslova §3-11 og §3-8 (2006), hvor det forskriftsfestes at slike samtaler skal foregå jevnlig, med et minimum på minst en gang hvert halvår. Disse dialogene kalles i skolen ofte for elevsamtaler, og er individuelle, planlagte og forberedte samtaler mellom lærer og elev. De skal inneholde dialog og faglig utvikling, orden og oppførsel, og om annen utvikling. Ofte har skolene utarbeidet egne skjema til bruk under disse samtalene. Disse er ment å være et utgangspunkt og en støtte for

¹ Når jeg bruker begrepet «foreldre» inkluderer det også «foresatte».

læreren, de skal også sikre at alle punkter blir gjennomgått (Engh, 2011, s. 135).

Foreldresamtale

Samtaler mellom lærer og foreldre er også forskriftsfestet, i kapittel 20 i Forskrift til opplæringslova, under §20-3 (2006). Minst to ganger i året har foreldre rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlæreren om den faglige og sosiale utviklingen til eleven. Dette gjelder også på videregående skole fram til eleven fyller 18 år og blir myndig. Da faller disse samtalene bort. Disse samtalene kan eleven delta i, men dette er opp til den enkelte lærer å avgjøre i samarbeid med de foresatte og eventuelt eleven selv. Hva disse samtalene blir kalt, kan variere fra skole til skole, men ofte omtales de som foreldresamtale, utviklingssamtale eller kontaktsamtale. I denne sammenhengen vil jeg bruke begrepet foreldresamtale, da det er dette begrepet studiens deltaker selv benytter. Jeg vil likevel vise til forskning som bruker begrepet utviklingssamtale, og da er det altså snakk om disse samtalene hvor lærer og foresatte møtes.

TIDLIGERE FORSKNING OG RAPPORTER

Denne artikkelen omhandler læreres opplevelse av dialogen i de forskriftsfestede planlagte elevsamtalene. Det er lite forskning å vise til direkte på dette feltet her til lands, noe Ola Johan Sjøbakken (2012, s. 13) nevner i sin doktoravhandling når han skriver at det med noen få unntak har vært lite forskning på elevsamtalen i grunnskolen i Norge. Selv har Sjøbakken foretatt en longitudinell studie med fokus på elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv, med problemstillingen: *Hvordan vurderer lærere elevsamtalen som en jevnlig dialog?* (Sjøbakken, 2012, s. 12). Formålet med prosjektet var å utvikle teoretisk og empirisk kunnskap om elevsamtalen. Kirsten Margrethe Limstrand har i rapporten *Elevsamtaler – til barns og unges beste?* (2014) foretatt en teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i ungdomsskolen og studert hvilke kompetanser som er avgjørende for å bli gode samtalelærere. Prosjektet har hovedsakelig hatt fokus på elevenes opplevelse og læringsutbytte og motivasjon gjennom bruk av elevsamtalen som verktøy. Limstrand viser at elevsamtaler kan bidra til at elevene kan øke læringsutbyttet og finne gleden i å lære (Limstrand, 2014, s. 9). Videre avslutter Limstrand med at det «[...] avgjørende er lærernes genuine interesse for elevene» (Limstrand, 2014, s. 3), og som utfordring til ny forskning merker jeg meg særlig at hun etterspør hvilke kompetanser som er avgjørende for å bli gode samtalelærere (Limstrand, 2014, s. 348).

Kenneth Silseth og Ingrid Smette har forsket på utviklingssamtalen ved å ta opptak av slike samtaler (Silseth & Smette, 2017). Deres fokus har vært å undersøke hvordan elevenes prestasjoner bidrar til å forme samtalene. I beskrivelsen av disse samtalene viser de at de konsekvent gjennomføres ved at læreren setter seg på den ene siden av bordet og foreldrene og eleven på den motsatte siden, noe som for øvrig er en helt vanlig måte å gjøre det på (Silseth & Smette, 2017, s. 99).

Ved bachelorprogrammet i lærerutdanningen ved universitetet i Århus (VIA) er det gjennomført et fire år langt relasjonskompetanseprosjekt i samarbeid med lokale skoler, forskere og foreningen NGO Foreningen Børns Livskundskab. Dette arbeidet blir blant

▶ annet presentert i artikkelen *Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences* av Elsebeth Jensen, Else Bengaard Skibsted og Mette Vedsgaard Christensen (2015). De viser der til en oversiktsartikkel (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008), som er bestilt av KD og hvor det etterlyses mer forskning på feltet om læreres relasjonskompetanse. Jensen, Skibsted og Christensen ønsker å bidra til å kartlegge det teoretiske landskapet innen feltet og til å utvikle teoretisk kunnskap slik at disse kompetansene kan bli forstått og undervist som formelle kompetanser, også i lærerutdanningen. Prosjektet anser relasjonskompetanse som en viktig del av læreres profesjonalitet, og tar utgangspunkt i følgende definisjon av relasjonskompetanse:

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

Dette inkluderer altså evnen til å være oppmerksom på den andres subjektivitet og til å ta ansvar for relasjonens kvalitet. Relasjonskompetanse kan utvikles og trenes uansett personlighetsegenskaper, blant annet ved å oppøve evnen til å bruke spesifikke strategier eller teknikker for å oppnå elevenes engasjement og oppmerksomhet. Et eksempel på dette er at prosjektet har trukket veksler på den økende forskningen på effekten av mindfulness og oppmerksomhetsøvelser. Prosjektet er altså tosidig, det dreier seg om å utforske hvordan relasjonskompetanse kommer til uttrykk i praksis hos deltakerne i prosjektet, og det dreier seg om å undersøke om systematisk arbeid med å utvikle relasjonskompetanse hos deltakerne har en positiv effekt på elevenes læring. Jensen, Skibsted og Christensen skriver at resultatene ikke var ferdigbehandlet da de skrev artikkelen, men at deltakerne melder om at de erfarer å opparbeidet seg et større personlig repertoar de kan gjøre bruk av, og en større fleksibilitet i møte med elevene (Jensen et al., 2015).

TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet gjør jeg rede for teoretiske perspektiver som har blitt viktige i det jeg har pendlet mellom empiri og teori. Det er den framvoksende analysen av empirien som har pekt i retning av den teori jeg her legger fram, og som har fått betydning for studien. Dette er teoretiske perspektiver som handler om embodied pedagogy, mellomkroppslighet, trygghet og relasjonskompetanse.

Embodied pedagogy og mellomkroppslighet

Embodied pedagogy er et felt innenfor pedagogisk forskning hvor kroppens betydning i undervisning og læring blir anerkjent og utforsket. Dette har røtter til blant annet den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1945/1994) som var opptatt av kroppens betydning for hvordan vi blir bevisste om verden. Han hevdet at kroppens erfaringer kommer forut for tanken (det kognitive), både som eksistens i verden og som kommuniserende subjekt. Thomas Fuchs bygger på Merleau-Pontys begrep om det mellomkroppslige (intercorporeality) i artikkelen *Intercorporeality and interaffectivity* (Fuchs, 2017). Her beskriver han Merleau-Pontys begrep intercorporeality som en ▶

▶ mellomkroppslighet som innebærer at vi er åpne for og erfarer andre kroppers uttrykk gjennom vår egen kropps tilstedeværelse sammen med andre (Fuchs, s. 200). Fuchs anser emosjoner som en kroppsliggjort respons på situasjoner som oppfattes gjennom kroppslige uttrykk og oppførsel. Han tar et oppgjør med kognitivismens syn på empati som noe utelukkende tankebasert, og slår fast at andres følelser og intensjoner i en gitt kontekst er noe vi oppfatter umiddelbart. Han argumenterer videre for at vår empatiske kapasitet bygger på, og har utgangspunkt i, mellomkroppslige erfaringer fra tidlig barndom. Disse erfaringene, som også formes og utvikles gjennom livet, får vi gjennom det Fuchs kaller *kroppsliggjort affektivitet* og *kroppsliggjort interaffektivitet* (embodied affectivity og embodied interaffectivity). Kroppsliggjort affektivitet er et altomfattende og romlig fenomen som forener subjektet og de affektive/følelsesmessige affordansene (iiboende mulighetene) i situasjonen. Subjektet mottar inntrykk fra omgivelsene som igjen fører til en *intrakroppslig resonans* i form av en *affektiv* og en *emotiv* komponent. Den affektive komponenten er de kroppslige fornemmelsene som blir utløst av inntrykkene i situasjonen (for eksempel hjertebank eller rødme), og den emotive komponenten er den bevegelsestendens eller kroppslige beredskap som en respons på disse inntrykkene (for eksempel trangten til å skjule ansiktet eller fjerne seg fra situasjonen). I interaksjon mellom to subjekter vil den kroppsliggjorte affektiviteten hos hver av disse, denne sirkulære bevegelsen mellom følelsesinntrykk og følelsesuttrykk, flettes sammen til en *mellomkroppslig interaffektivitet*. Det oppstår en gjensidig innlemming av den andres uttrykk og inntrykk og en *mellomkroppslig resonans* oppstår. De deltakende subjektene vil oppleve en kroppslig samhörighet med den andre: «Each lived body with its sensorimotor body schema reaches out, as it were, to be extended by the other» (Fuchs, 2017, s. 199). Slike erfaringer gjør at vi utvikler intuitiv empatisk forståelse for den andre. Emosjoner er ikke kun et fenomen inne i det enkelte individ, «but should rather be conceived as phenomena of a shared intercorporeal space in which the interacting partners are involved» (Fuchs, 2017, s. 196). Vi har med andre ord evne til en intuitiv empatisk forståelse i møte med andre mennesker, og kan dele og forstå hverandres følelser med utgangspunkt i en slags *mellomkroppslig hukommelse* som formidler en sosial musikalitet (Fuchs, 2017, s. 196). Det trengs ingen ord for at vi skal kunne oppfatte andre menneskers følelser eller intensjoner, og vi trenger ikke avkode det vi ser og opplever for å kommunisere med andre: «as bodily subjects, we are always already involved in a shared affective and expressive space» (Fuchs, 2017, s. 205). Ved gjentatt interaksjon mellom to personer vil det oppstå et *dyadisk kroppslig minne* basert på deres felles opplevelser av interaksjon med hverandre. Dyadisk i den forstand at det kun er når disse to individene interagerer «[...] that the individuals are in a position to re-enact the dyadic pattern [...]». Kroppene «husker» samværsformen, språket og bevegelsene som er særegne for akkurat deres møter (Fuchs, 2017, s. 205).

Tom Andersen Kjær er opptatt av et større fokus på det kroppslige i profesjonell praksis i en artikkel hvor han reflekterer rundt idehistoriske og sansefilosofiske perspektiver på forholdet mellom person og profesjon (Kjær, 2014). Han tar utgangspunkt i helsepersonell, men det poengteres at dette er gyldig for alle faggrupper som arbeider med mennesker. For Kjær eksisterer det et kunstig skille mellom hode og kropp i faglig og profesjonell praksis, hvor han mener det finnes en ideologisk forestilling om at den ekte praksis har sin begynnelse i hodet og tenkningen, og ikke i kroppen og dens sansning. ▶

- ▶ Videre hevder han at det personlige anses å stå i veien for den profesjonelle virksomhet framfor å være selve forutsetningen for fagpersonens karakter «så det personlige og det profesjonelle spiller hensigtsmæssigt sammen» (Kjær, 2014, s. 41).

En annen bidragsyter innen dette feltet, er Mia Herskind (2014). Hun tar i likhet med Fuchs og Kjær et oppgjør med dualismen som skiller verden fra det sanselige, og bruker praksisnære fortellinger for å vise hvordan det å skape samtalerom med fenomenologiske fokus bidrar til å bringe sanselige og kroppslige erfaringer inn i den profesjonelle samtalen. Hun tar utgangspunkt i fenomenologiens «vending mot kroppen» i sin metodologiske diskusjon rundt hvordan bevissthet om det kroppslige kan bidra til å kvalifisere den profesjonelle samtalen, og ønsker å fastholde en «interesse for krop-i-verden, og dermed for erfaringsdannelsens sociale, situerte karakter» (Herskind, 2014, s. 56). Kroppslige og sanselige erfaringer bør forankres i verden, der livet leves. Ved å be deltakerne om å lukke øynene, kjenne etter og forsøke å gjenskape opplevelsen de skal beskrive, får de tilgang til mer sanselige opplevelser hvor den faste rytmen av spørsmål og svar blir erstattet av «[...] lange pauser med stilhed og et mere formløst og søgende sprog» (Herskind, 2014, s. 57). Hun argumenterer for at dette har stor betydning for samtalskvalitet, og at dette er mulig gjennom å ta i bruk individets forankrede kroppsførståelse (Herskind, 2014, s. 60). Herskind understreker de etiske utfordringene i å bruke slike tilnærminger ved å påpeke at grensene kan bli utydelige med tanke på hva som kan sies i denne konteksten, hvor privat en skal være, og at en hele tiden må være bevisst den asymmetriske relasjonen i et forskningsintervju eller en faglig veiledning.

Helle Winther (2014) etterlyser mer fokus på det kroppslige i profesjonell praksis og er opptatt av at den profesjonelle må være i kontakt med seg selv. Hun peker på betydningen av å «[...] anerkjenne kroppen og dens erfaringer som en betydningsfull læreremester» (Winther, 2014, s. 165). Winther er tilknyttet Københavns Universitet og underviser og forsker i dans, lek og bevegelsespsykologi, samt kroppens betydning for lederskap og profesjonell kommunikasjon. Hun uttrykker viktigheten av at de som er på vei mot å bli profesjonsutøvere, må få mulighet til og trening i å «møte sig selv kroppsligt og få mulighed for opmærksomt at øve sig i at forstå og tale kropssprog som basis for al anden fagpersonlig kommunikation» (Winther, 2014, s. 13). Winther mener at en rekke utdanninger innen blant annet omsorg og undervisning må forholde seg sterkere til dette. Hun nevner *profesjonspersonlig kompetanse* som noe som kan trenes på gjennom å jobbe med hver av de tre dynamisk forbundne prinsippene *egenkontakt*, *kommunikasjonslesing* og *kontaktevne* og *lederskap* (2014, s.166). Egenkontakt handler først og fremst om å være nærværende og fokusert og tilstede i egen kropp. Kommunikasjonslesing og kontaktevne dreier seg om å ha evne til å lese både den verbale og den kroppslige kommunikasjonen, og lederskap handler om overblikk, utstråling og evnen til å «holde rommet» (2014, s. 166). Å være i kontakt med seg selv er sentralt i begrepet *grounding*, beskrevet av Winther som et fysisk, psykisk og sosialt fotfeste. «Grounding handler dybest sett om at være i kontakt med krop og åndedræt og have fornemmelsen av å være nede i kroppen» (Winther, 2014, s. 169).

Den kroppsliggjorte pedagogikken, *embodied pedagogy*, er av Mary Dixon og Kim Senior (2011) forsøkt visualisert gjennom et prosjekt hvor de bruker bilder/representasjoner for

▶ å synliggjøre det mellomkroppslige, eller området for *bodily between*. De ønsker med dette prosjektet å støtte konseptualiseringen av *embodied pedagogy*, og de mener å ha kommet på sporet av bildet/formen av pedagogiske øyeblikk. De har arbeidet med et stort utvalg bilder av lærere og elever i undervisningssituasjoner både utendørs og innendørs, og tegnet inn linjer og skraveringer i disse for å finne områder for pedagogisk påvirkning, det de også kaller læringsområder. Disse læringsområdene fant de innenfor flytlinjer som materialiseres i flyktige øyeblikk. Slik kan vi, ifølge Dixon og Senior (2011), se den materialiserte pedagogiske relasjonen i bildene; «Images capture these smallest intervals or moments and we focus on to discern the embodied pedagogic moment» (Dixon & Senior, 2011, s. 477). De mener med dette å synliggjøre *matter-energies*, det som utgjør rommet innenfor sammenstillinger av den materialiserte pedagogiske relasjonen, med andre ord pedagogikkens kroppsliggjorte natur.

Å skape trygghet

Barn har et grunnleggende behov for trygge relasjoner for å være i stand til å lære og for å utvikles, og deres psykiske helse hviler på trygge relasjoner til voksne. Barn blir trygge «[...] når de opplever å bli forstått og anerkjent» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 13). Trygghets sirkelen, slik den presenteres av Glen Cooper, Kent Hoffman og Bert Powell, oppsummerer behovet for trygghet i barns oppvekst og utvikling og beskriver de to grunnleggende behovene for utforskning og tilknytning hos alle mennesker (Cooper, Hoffmann og Powell, her i Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Den voksne, enten det er en forelder eller læreren, må fungere som et trygghetsanker for barnet slik at barnet opplever å ha en trygg base å utforske verden ut ifra, og en trygg havn å søke tilbake til når de trenger det. Barn kommer til skolen med ulike tilknytningserfaringer hjemmefra. Læreren må derfor tone seg inn på barnet, skape en forbindelse, både for å kunne støtte utforskningen og for å bistå med hjelp, trøst og nærhet når det er det barnet trenger (Brandtzæg et al., 2016, s. 31).

I relasjon

Carl Rogers, den humanistisk-eksistensialistiske veiledningens far, var av den oppfatning at mennesket er født med evne til selvrealisering, og at vi ved å bli kjent med oss selv, har evner og muligheter til å hanskes med egne problemer. Han forklarer betydningen av tilknytning i relasjonen mellom veileder og klient som utnyttelse av potente øyeblikk og situasjoner slik at dybden og betydningen av relasjonen utvikles, og han beskriver det han kaller 'helping relationships' slik: «A relationship which at least one of the parts has the intent of promoting the growth, development, maturity, improved functioning, improved coping with life of the other» (Rogers, 1967, s. 39). Han var opptatt av alle menneskers innebygde behov for å «become a person», og ønsket å bidra til dette. Læreren relasjon til eleven er ikke en relasjon mellom terapeut og klient, slik Rogers stort sett forholder seg til, men han begrunnet gyldigheten av å definere dette forholdet slik da han skrev: «The relationship between teacher and pupil would often come under this definition» (Rogers, 1967, s. 40).

Filosofen Martin Buber definerer et ekte møte som et møte mellom to subjekter, et 'jeg' og et 'du'. I hans begrep er forholdet mellom to subjekter gjensidighet: «Mitt Du virker

▶

- ▶ på meg likesom jeg på det» (Buber, 1992, s. 17). Dette er i motsetning til forholdet Jeg – Det, hvor den andre blir et objekt.

Buber kaller 'Jeg' og 'Du' for grunnord, og kombinasjonen av dem for et ordpar. Å utsi et grunnord er ifølge Buber å utføre en grunnleggende kommunikasjonshandling, å tre inn i et forhold til omverdenen:

Grunnordet Jeg – Du kan bare sies med vårt hele vesen. Samlingen og sammensmeltingen til det hele vesen kan aldri skje gjennom meg og kan aldri skje uten meg. Jeg blir til ved Du'et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte. (Buber, 1992, s. 13)

Rogers viser i boka *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* (1967) til en dialog han hadde med Buber i 1957 (Rogers, 1967, s. 55) hvor Buber bruker frasen «confirming the other», hvor det å bekrefte den andre betyr å akseptere den andres fulle potensial. Buber hevdet at gjensidigheten aldri kan gjøres til en metode, men at den må vokse fram i møtet mellom subjekter. Dette harmonerer godt med Rogers' påstand om at det å mestre kunsten å lytte empatisk ikke kan læres bort som teknikk, men at det snarere dreier seg om en holdning man kan internalisere.

Ragnar Kvalsund og Kristin Meyer beskriver noe de kaller personsystemet (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 17), som forenklet sagt inneholder den kompliserte og doble erfaringen av «et 'jeg' (som) identifiseres i møte med et 'du' som likt og forskjellig» (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 17). Relasjoner mellom 'jeg' og 'du' kan finnes i tre ulike relasjonsdimensjoner: avhengighetsrelasjoner, uavhengighetsrelasjoner og gjensidighetsrelasjoner. «Et mor-barn-forhold og et lærer-elev-forhold er to prototypiske avhengighetsrelasjoner, hvor jeg og du møtes i en gjensidig erkjennelse av at forholdet er asymmetrisk» (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 18).

Berit Bae peker i et skriv for regjeringen.no *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* (2007) på et paradigmeskifte i synet på barn og oppdragelse. En endring fra å se barn som «human becomings» til å anse dem som «human beings». Denne endringen innebærer at vi ser barn som subjekter og eiere av sine egne erfaringer og opplevelser, i motsetning til å betrakte barn med et mangelperspektiv hvor de voksne vet bedre og må kompensere for barnas mangler. Som «human becomings» er det de voksne som definerer hva som er barnas beste, og barnas egne perspektiv får ingen plass. Ved å se på barn som «human beings» er de allerede fullverdige mennesker som skal møtes med respekt, og som har egne tanker, følelser og meninger. De skal oppfattes som «[...] deltakere eller aktører i egne liv» (Bae, 2007, s. 4). Det handler altså om å se og møte barn som likeverdige subjekter – et syn som vil få noen konsekvenser for pedagogisk praksis. De voksne må lytte til barna og de må ta inn over seg at de har egne perspektiv som må tas hensyn til.

▸ DYBDEINTERVJU OG ANALYSE AV DET

I denne studien utgjør et dybdeintervju med en lærer om hennes elevsamtaler det empiriske materialet jeg diskuterer og perspektiverer ved hjelp av teori. Fortolkende fenomenologisk metode (FFM), den norske oversettelsen av interpretative phenomenological analysis (IPA), har sin opprinnelse i helsepsykologien, men har etter hvert stor utvidelse innen andre disipliner og andre forskningstradisjoner. Hovedhensikten med FFM er å utforske personers egen opplevelse av et fenomen, og å søke å få en innsikt i deres personlige og sosiale verden: «IPA is a qualitative research approach committed to the examination of how people make sense of their major life experiences in its own terms» (Smith, Larkin & Flowers, 2009, s. 1).

FFM er teoretisk forankret i tre områder innen kunnskapsfilosofien: fenomenologi, hermeneutikk og idiografi. Idiografisk betyr i denne sammenhengen at man er ute etter å utforske hvordan et bestemt fenomen er forstått, erfart og opplevd ut fra deltakernes perspektiv i en spesiell sammenheng. I dette prosjektet innebærer det læreres opplevelse i møte med eleven når konteksten er en planlagt, forberedt og strukturert elevsamtale. Med fenomenologi menes den filosofiske teori som har «ett særskilt interesse för essensen – kärnan i upplevelsen av att vara människa med fokus på de viktiga aspekter som utgör vår levda värld, vår livsvärld. Den fenomenologisk forskningsmetodens syfte är att beskriva fenomen eller identifiera och beskriva människors levda erfarenhet eller upplevelse» (Fejes & Thornberg, 2015, s. 149). Forskningsinteressen i dette prosjektet handler nettopp om å få innblikk og innsikt i en lærers opplevelse av fenomenet elevsamtalen. Jeg spør meg altså *hvilke dimensjoner ved elevsamtalen som trer fram som særlig betydningsfulle i en lærers opplevelse av slike samtaler*. I selve intervjusituasjonen var min intensjon å forsøke å få læreren til å sette ord på egne opplevelser i elevsamtaler, og jeg stilte derfor åpne spørsmål som eksempelvis

-Fortell om en god/mindre god opplevelse du har hatt i en elevsamtale

med oppfølgings spørsmål som

-hva sa du, hva gjorde du, hva følte du?

Dette opplevde jeg som krevende, og i ettertid ser jeg at jeg kunne gjort en større innsats for å få fokuspersonen til å lytte innover i seg selv. Dette harmonerer med Herskinds beskrivelse av forsøket på å få innsikt i erfaringer og opplevelser hos ansatte i barnehager, hvor hun opplevde at det var krevende å få «[...] adgang til erfaringen, som den var sanset og levet i de aktuelle rom» (2014, s. 57). Gjennom å endre noe på intervjusituasjonen, opplevde hun å lykkes i å «[...] bringe samtalen tilbake til de konkrete erfaringsdannelser i praksis» (Herskind, 2014, s. 57). I ettertid ser jeg at jeg kunne tatt meg bedre tid i samtalen med læreren for å få henne til å dvele ved opplevelsene, og dette er noe jeg ønsker å ta med meg videre i arbeidet med denne tematikken.

FFM bygger som tidligere nevnt på hermeneutikken. «Når vi ser hermeneutikk som en ▸

- forskningsmetode er det tolkning som er det centrale begreppet» (Fejes & Thornberg, 2015, s. 149). I den hermeneutiske sirkel skifter forskeren fokus mellom helheten og delene: «to understand any given part, you look to the whole, to understand the whole you look to the parts» (Smith, Larkin & Flowers, 2009, s. 28). Det blir slik sett et sirkulært konsept, og innebærer en dynamisk, ikke-lineær måte å tenke og forske på.

Jonathan Smith, Paul Flowers og Michael Larkin (2009, s. 79–107) anbefaler at forskeren som et første utgangspunkt leser og leser på nytt det transkriberte materialet. Det er viktig å stille seg åpen for det som måtte befinne seg der, uten for mye av den forforståelsen forskeren sitter med. Særlig må forskeren sørge for å sette deltakeren og dennes opplevelse i fokus. Forskeren beveger seg stadig dypere inn i materialet ved å lese, notere alt fra egne første innskytelser til mer konseptuelle eller språklige kommentarer, og ved å markere og streke under. Smith, Flowers og Larkin anbefaler også gjerne å dekonstruere materialet ved for eksempel å lese baklengs linje for linje «to bring into detailed focus the participant's words and meanings» (Smith et al., 2009, s. 90). Etter hvert vil det vokse fram noen meningsbærende enheter eller mønstre som gir forskeren et blikk inn i fenomenet som utforskes i den gitte konteksten. «Whilst initial notes feel very loose, open and contingent, emergent themes should feel like they have captured and reflect an understanding» (Smith et al., 2009, s. 92).

Intervjuet i dette prosjektet ble transkribert i sin helhet, og analysearbeidet startet ved at jeg leste teksten, streket under ord og noterte nøkkelord, og etter hvert som jeg beveget meg til og fra det transkriberte materialet og notatene, kom jeg gjennom meningsfortetting fram til undertemaer, i tråd med framgangsmåten skissert av Smith et al. (2009, s. 79–107).

I tråd med hermeneutikkens prinsipper har jeg brukt tid i analyseprosessen, beveget meg til og fra, mellom forgrunn og bakgrunn, lagt stoffet bort og hentet det fram igjen. Temaene som etter hvert vokste fram, har jeg også måttet kna i flere omganger for å få fortettet nok.

Nærmere eleven – oppdagelser/ funn i prosjektet

Gjennom den fortolkende fenomenologiske analysen av intervjumaterialet har jeg i dialog med teori kommet fram til tre sentrale temaer, som svarer mot problemstillingen: *Hvilke dimensjoner ved elevsamtalen trer fram som særlig betydningsfulle i en lærers opplevelse av slike samtaler?* Disse dimensjonene omtaler jeg som sentrale temaer som kommer ut av analysen. Jeg har gitt dem overskrifter som forsøker å fange hva de omhandler:

- Mellomkroppslighet som dimensjon i elevsamtalen
- Lærer–elev-fellesskap
- Nærmere eleven

Det første området dreier seg om lærerens opplevelse av hva det å sitte tett sammen med eleven gjør for opplevelsen av samtalen, det andre tematiske området handler om opplevelsen av et «vi» og en økende gjensidighet i samtale med eleven, og det tredje området dreier seg om lærerens opplevelse av å komme eleven i møte. Denne opplevelsen av å komme nærmere eleven har jeg også brukt som undertittel på hele kapittelet som

- omhandler funn i studien, da jeg oppfatter dette som det aller mest sentrale som kommer ut av studien. Økt bevissthet om mellomkroppslighet og lærer-elev-felleskap som dimensjon i elevsamtalen, fører læreren nærmere eleven på en pedagogisk måte. Jeg vil i det følgende beskrive og drøfte hvert tematiske område for seg, før jeg samler trådene i en felles diskusjon og avslutning. Alle sitater fra intervjumaterialet blir markert med innrykk og mindre font.

Mellomkroppslighet som dimensjon i elevsamtalen

Her diskuterer jeg betydningen av det sentrale temaet *mellomkroppslighet som dimensjon i elevsamtalen* i dialog med teori av særlig Fuchs (2017) og Dixon og Senior (2011).

Læreren er tydelig opptatt av denne dimensjonen ved elevsamtalene – det at de denne gangen satt på samme side av bordet og at hun også valgte å gjøre det slik på samtaler der foreldrene deltok. Hun forteller om hvordan elevene sitter ved siden av henne, at det gir henne som lærer en opplevelse av at de blir tryggere og roligere, at situasjonen ikke føles truende for eleven, at eleven ikke virker stressa (i motsetning til slik hun har erfaringer fra tidligere), og at hun merker at det er mindre nerver. Hun sier hun opplever det som godt å kjenne at elevene er rolige og trygge. Hun beskriver blant annet en samtale med en elev som tidligere har vært veldig stressa:

Men når han kom og fikk sitte nesten i armkroken og sånn så var han så avslappa. Så det var en helt annen opplevelse, så den beste samtalen jeg har hatt med ham var den elevsamtalen i forkant av foreldresamtalen.

Hun beskriver det også som at:

[...] eleven på en måte hentet styrke fra meg på foreldresamtalen

når de også der satt ved siden av hverandre slik de hadde gjort på elevsamtalen. Læreren forteller at disse erfaringene gir henne en opplevelse av å lykkes;

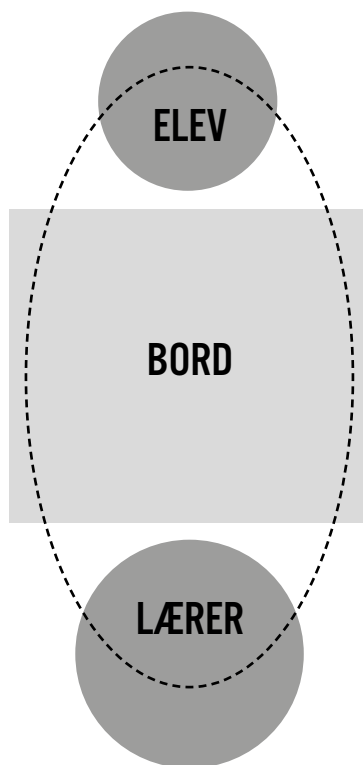
[...] så for meg var det en god opplevelse, du føler du har lykkes da [...]

Læreren beskriver her det jeg oppfatter som en god følelse knyttet til å bidra til at eleven føler seg trygg. En viktig faktor for å kunne lære, bidra og prestere er å føle en grunnleggende trygghet i relasjonen til læreren (Bartlett, 2005; Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012; Sælebakke, 2018). Læreren fungerer som en tilknytningsperson som eleven kan lene seg til både faglig og sosialt, og ved å tone seg inn på eleven og være sensitiv og oppmerksom, vil hun kunne støtte elevens utforskning når det trengs og gi trøst og omsorg ved behov (Brandtzæg et al., 2016). I denne sammenhengen kan vi endatil se at det kan forstås helt konkret og kroppslig. Eleven får sitte ved siden av læreren, tett inntil, og kan lene seg mot og hente støtte, trygghet og styrke. Dette er noe læreren beskriver at hun merker og opplever som godt. Hun sier at denne oppdagelsen var tilfeldig. Den kom som et resultat av behovet for å lese på det samme skjemaet, med den praktiske konsekvensen at de satte seg på samme side av bordet. Den umiddelbare opplevelsen var at

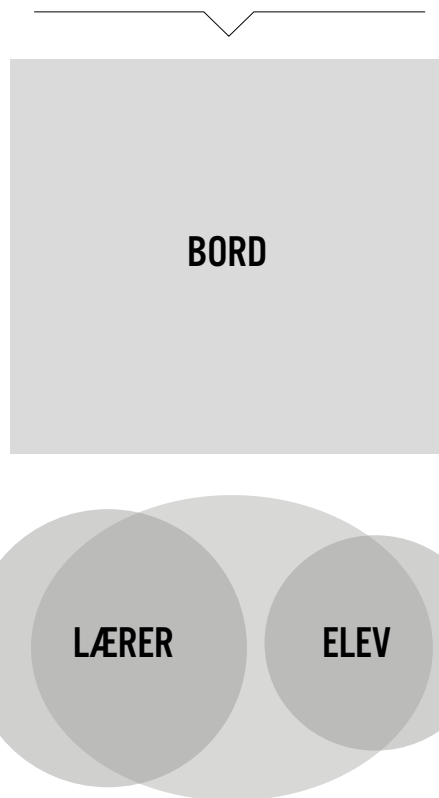
- det ble så god stemning av det

som hun sier. Hva er det læreren merker her? Hva er fenomenet læreren beskriver som den gode stemningen? Hva er det læreren forsøker å sette ord på når hun beskriver opplevelsen av å ha eleven sittende inntil seg i samtalen? Historisk sett har vi i vår del av verden en tradisjon for å til dels ignorere kroppens betydning i mellommenneskelige møter (Fuchs, 2017; Kjær, 2014; Winther, 2014), og av den grunn kan vi kanskje hevde at vi mangler et språk for å kunne beskrive slike erfaringer, også innenfor pedagogikken?

Når læreren sier at hun merker den gode stemningen, at hun merker at eleven blir rolig og trygg, at det er mindre nerver og at hun opplever det som eleven henter styrke fra henne, er det nærliggende å se at hun beskriver en kroppsliggjort interaffektivitet og en mellomkroppslig resonans i det fysisk nære møtet med eleven (Fuchs, 2017). Vi kan merke andre kroppers uttrykk, og vi gjør det i alt samspill. I denne konteksten hvor det dreier seg om opplevelsen av samtaler med elever, er det interessant å se hvor sterkt inntrykk det gjorde og hvor stor innvirkning det hadde å endre kroppenes plassering i forhold til hverandre. Jeg har forsøkt å illustrere dette:



FIGUR 1: Her vises det læreren beskriver som den vanlige plasseringen for lærer og elev i en elevsamtale. Den stiplede linjen skal illustrere det mellomkroppslige rommet, som er til stede, men som på grunn av den fysiske avstanden virker forholdsvis svakt på deltakerne i samtalen.



FIGUR 2: Lærer og elev plassert tett inntil hverandre. Det mørkere feltet illustrerer det mellomkroppslige rommet.

Dixon og Seniors visualisering av området for det mellomkroppslige, the bodily between, i sitt prosjekt (2011), viser ved hjelp av skraveringer i fotografier områder for pedagogisk påvirkning. Svakere påvirkning ved lang avstand, og sterkere når læreren står tett opp til eleven. For dem er ikke dette metaforisk ment, men faktisk kroppslig; den enkeltes kropp strekker seg ut over sine grenser, og disse forbindelsene føles og oppleves av andre (Dixon & Senior, 2011, s. 482). Når eleven og læreren sitter tett sammen, vil dette området gjøre seg gjeldende slik læreren her beskriver opplevelsen av å kjenne at eleven er rolig og trygg. Læreren og elevens kropp strekker seg ut over sine grenser, slik at eleven kan føle lærerens ro og trygghet, og gjennom dette også selv bli rolig og trygg i situasjonen. Den mellomkroppslige resonansen blir aktivert (Fuchs, 2017).

En viktig del av lærerens arbeid med å skape gode relasjoner til elevene handler om å være bevisst betydningen av at elevene er trygge (Brandtzæg et al., 2016). Når læreren i denne studien sitter tett inn til eleven når de snakker sammen om elevens skoleerfaringer, sier hun at hun føler at eleven blir rolig og trygg, og da er det kanskje opplevelsen av å være et trygghetsanker hun beskriver? En tilknytningsperson som eleven kan lene seg til og som er en trygg havn for eleven? Dette kan knyttes til Fuchs begrep om interaffectivity

- ▶ (2017). Lærerenes innstilling og elevenes trygghet blir muliggjort gjennom å bruke det mellommenneskelige rommet, den kroppslige nærheten.

Lærer–elev-felleskap

Her diskuterer jeg det andre sentrale temaet *Lærer–elev-felleskap* i dialog med teori av Kvalsund og Meyer (2005) og perspektiver fra Bae (2007). Læreren beskriver en opplevelse av at elevsamtalene ble noe de gjorde sammen. I og med at alle elevene hadde forberedt seg til samtalen med læreren, visste de hva de skulle snakke om, og læreren opplevde at dette bidro til jevnbyrdighet og gjensidighet. De kunne reflektere sammen, som hun sier:

[...] et fellesskap, at vi satt og reflekterte sammen, det var en greie vi gjorde ilag [...].

Videre forteller hun at hun opplevde at

- det ble sånn at vi bekrefta på en måte hverandre litt der da.

Hun sier også at

- når eleven har forberedt seg så er eleven mer aktiv, og
- vi får en mye mer spennende elevsamtale når de kommer forberedt.

Hun understreker flere ganger gjennom intervjuet at hun opplevde at elevsamtalen ble noe de gjorde sammen, og hun framhever også opplevelsen av fellesskap da hun senere hadde samtale med foreldrene og eleven sammen, og legger trykk på ordet «vi» når hun sier at

- vi representerte skolen og vi gjorde det *ilag*.

Det er tydelig at læreren har en opplevelse av et fellesskap og et samarbeid i disse samtalen med elevene, og at det er noe hun opplever som positivt. Dette harmonerer med synet på barn som «human beings», det vil si subjekter som selv er eiere av sine egne opplevelser og erfaringer, og som derfor må møtes med likeverdighet og respekt (Bae, 2007). Kvalsund og Meyers personsystem inneholder relasjonsdimensjonene avhengighetsrelasjoner, uavhengighetsrelasjoner og gjensidighetsrelasjoner, hvor blant annet elev–lærer-forholdet er en typisk avhengighetsrelasjon (Kvalsund & Meyer, 2005), og dermed også en relasjon preget av asymmetri. Det kan virke som læreren i denne studien er kommet til en erkjennelse av at denne asymmetrien har gått for langt i tidligere elevsamtaler og er blitt for tydelig manifestert gjennom den tradisjonelle samtalen mellom lærer og elev, og at trangen til å gjøre noe nytt for å bryte dette 'kjedelige' mønsteret har ført til den forandringen som har skjedd. I tråd med Baes (2007) redegjørelse for paradigmeskiftet i synet på barn fra «human becomings» til «human beings», kan det her synes som læreren har et ønske om å bidra til realiseringen av sistnevnte ved at elevene får komme fram som tydeligere subjekter som selv kan sette ord på egne erfaringer, oppfatninger og opplevelser. Nå kommer elevene forberedt til samtalen, de har med seg et ferdig utfylt skjema, de vet selv hva de skal snakke med læreren om, og de sitter tett ▶

- ▶ ved siden av læreren når de snakker om det eleven har skrevet. Slik sett kan kanskje disse samtalen bevege seg bort fra asymmetrien i et avhengighetsforhold (Kvalsund & Meyer, 2005) i retning av en større grad av gjensidighet i dette møtet mellom dem? Er det dette læreren setter ord på når hun beskriver opplevelsen av et fellesskap og at det ble noe de *gjorde ilag*?

Relasjonen mellom lærer og elev vil som nevnt alltid være mer eller mindre asymmetrisk. Sett i lys av Kvalsund og Meyers (2005) begreper om asymmetri og gjensidighet, vil det likevel være rimelig å hevde at læreren i denne studien opplever et fellesskap og et «vi», som kan ses som et uttrykk for en større grad av symmetri og gjensidighet. Læreren opplever seg fortsatt som den som har det største ansvaret for dialogen og relasjonen, noe som samsvarer med Juul, Solli og Jensens definisjon av relasjonskompetanse (2003), men ved å sitte tett inntil og også legge til rette for at eleven har forberedt seg godt, bidrar hun til at eleven kan ta større ansvar. Læreren beskriver en opplevelse av at hun og eleven fungerer som et «vi», og dette bidrar til at eleven kommer mer på banen og framstår som et tydeligere subjekt i situasjonen.

Nærmere eleven

Her diskuterer jeg det tredje sentrale temaet som kom fram i analysen, og som jeg kaller nærmere eleven. Dette temaet diskuterer jeg i dialog med teori av Rogers (1967). Det tematiske området inneholder det jeg ser som opplevelsen av en vilje til eksistensielt møte – noe jeg vil argumentere for i det følgende. Læreren beskriver opplevelsen av å finne en vei inn til eleven. Hun beskriver at hun kommer eleven i møte, og at hun leser eleven gjennom ord og kroppslige uttrykk, kjenner på stemningen og blir kjent på en annen måte:

- Du blir kjent med ungen egentlig på en annen måte når du er en til en.

Hun forteller videre at hun opplever det som interessant når eleven åpner seg. Hun beskriver et ønske om å komme inn på eleven, komme eleven i møte, som hun sier. Hun gjentar flere ganger at hun synes det er kjedelig bare å bevege seg «på overflaten» i samtalen og at det er spennende å gå mer i dybden:

- Det er mer interessant når du kommer innpå eleven og finner ut hvordan den egentlig har det.

Hun beskriver det som å «komme under maska» til eleven. Hun uttrykker et tydelig ønske om å kunne komme tett innpå, og hun beskriver en opplevelse av å bli berørt av det eleven forteller åpent om, slik hun beskriver en samtale med ei jente som fortalte om noe som var vanskelig for henne:

- det traff meg i hjertet at hun gikk rundt og bar på det her og hadde det vondt.

Læreren i denne studien beskriver en opplevelse av å komme i kontakt med eleven, i dybden, og at hun derigjennom får anledning til å hjelpe eleven. Det kan synes som hun nettopp har et ønske om å bidra til å skape det Rogers kalte «a helping relationship» ▶

- ▶ til sine elever (Rogers, 1967), og at det gir henne en opplevelse av å lykkes når dette oppstår. Det skjer når eleven åpner seg for henne slik at hun kan komme eleven i møte og bidra til dennes utvikling.

OPPSUMMERING, DRØFTING OG VEGEN VIDERE

Her vender jeg tilbake til og drøfter artikkelens problemstilling: *Hvilke dimensjoner ved elevsamtalen trer fram som særlig betydningsfulle i en lærers opplevelse av slike samtaler?*

Et oppsummerende svar er at en mellomkroppslig dimensjon, utvikling av lærer–elev-relasjonen og et ønske om å komme nærmere eleven, er sentrale dimensjoner ved denne lærerens opplevelser. Å forberede elevsamtalen godt, framstår også som viktig.

Som jeg i dialog med teori har pekt på, har denne læreren hatt opplevelser av en kroppsliggjort interaffektivitet, *embodied interaffectivity* (Fuchs, 2017). Ved å forsøke en ny måte å sitte sammen på, opplever hun å nærme seg en gjensidighet i samtale med eleven, hun beskriver også opplevelsen av å gjøre eleven trygg, av å være en trygg tilknytningssperson for eleven, og hun beskriver et ønske om en oppnåelse av eksistensielle møter der jeg synes å se konturene av det Buber kaller et møte mellom to subjekter, et Jeg og et Du (Buber, 1992).

Det kan synes som de grep denne læreren har foretatt for å forbedre de planlagte elevsamtalene, har hatt en påvirkning på relasjonen i møtet mellom dem. Det kan muliggjøre realiseringen av eksistensielle møter (Buber, 1992; Rogers, 1967), og det kan legge til rette for opplevelse av gjensidighet (Kvalsund & Meyer, 2005) og elevens deltakelse. Hva som er det viktigste bidraget til dette er ikke lett å si, kanskje er det nettopp kombinasjonen av flere elementer som bidrar til opplevelsene læreren beskriver som gode? Er det først og fremst at elevene kommer forberedt som gjør den store forskjellen? Eller er det lærerens tilfeldige grep som gjorde at de ble sittende tett ved siden av hverandre som bidrar mest? Eller kan det rett og slett dreie seg om kombinasjonen av elevens utfylte skjema og plasseringen i rommet? Ville opplevelsen vært den samme om lærer og elev satt ved siden av hverandre uten et ark å se på? Å sitte tett sammen i en samtale med læreren og snakke om seg selv kan kanskje virke skummelt. Nærværet av andres kropp er tydelig for oss. Den kroppslige følsomheten, *embodied affectivity*, som setter det kroppslige subjektet i kontakt med situasjonen, bidrar også til den kroppsliggjorte interaffektiviteten, *embodied interaffectivity*, i møte med andre (Fuchs, 2017). Intensiteten i den mellomkroppslige resonansen i en situasjon som involverer en i utgangspunktet asymmetrisk relasjon, kan sannsynligvis virke særlig sterkt på eleven. Ved at lærer og elev ser sammen på et skjema eleven har et eierforhold til, vil dette kunne påvirke graden av symmetri i situasjonen. De får et felles fokus utenfor dem selv gjennom dette skjemaet, og den kroppslige nærheten kan virke uten at oppmerksomheten er rettet mot denne spesielt. Dette kan antakeligvis ha en dempende og tryggende effekt på samtalen. Den kroppslige empatien kommer i spill, men uten at den får et spesielt fokus. Sett i lys av Fuchs begrep om kroppsliggjort interaffektivitet (2017) kan det synes som at

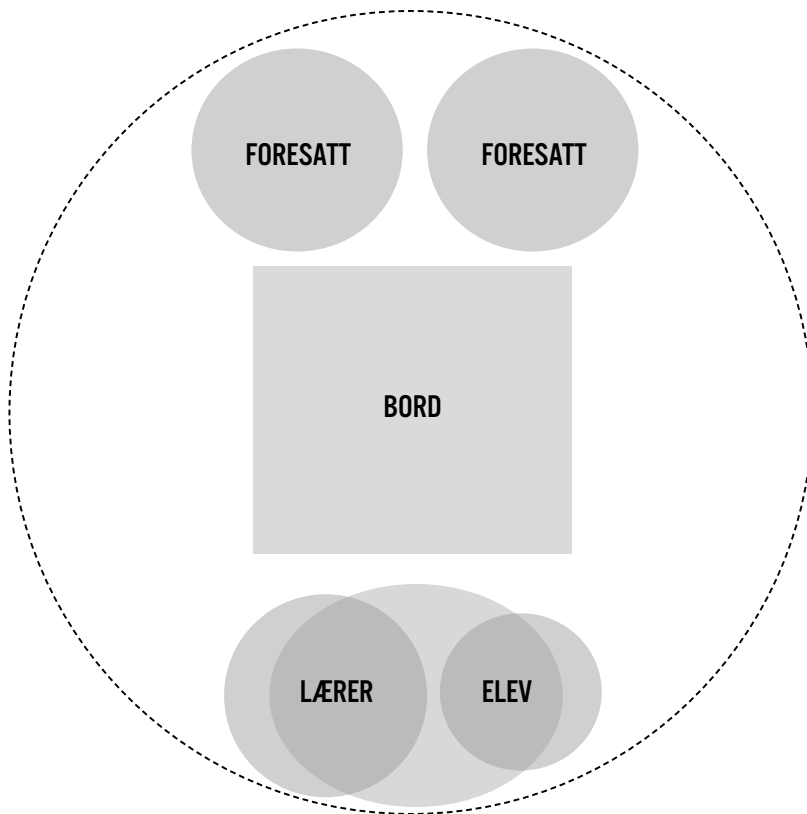
- læreren utnytter området for det mellomkroppslige, den mellomkroppslige resonansen og den intuitive empatiske dimensjonen slik at eleven blir trygg nok til å ta plass og bli et tydeligere subjekt i situasjonen.

Med utgangspunkt i den foregående analysen og drøftingen vil jeg se det som sannsynlig at det nettopp er kombinasjonen av *mellomkroppsligheten* og den økte graden av *gjensidighet* som gjør at læreren opplever disse samtalene som så gode og vellykkede. Oppsummert kan jeg si at plasseringen i rommet og elevens forberedelse bidrar til gjensidighet og muliggjør et møte mellom lærer og elev. Jeg vil med dette argumentere for at det kroppslige har en plass i elevsamtalen og at det også bør ha et sterkere fokus i læreres profesjonsforståelse. Det vil være nødvendig å utvikle det Winther benevner som et «fornytt fokus på kroppslighetens betydning for profesjonell praksis i det senmoderne samfunn» (2014, s.12). Den profesjonspersonlige kompetansen merkes og uttrykkes gjennom kroppen, og denne kan utvikles og trenes på. Den profesjonelle kan dermed alltid søke stabilitet og kontakt i *kroppen* i vanskelige eller utfordrende situasjoner. Hver enkelt har sin egen grounding, sin egen evne til å være i kontakt med seg selv. Denne grounding danner dermed basen den enkelte innehar som utgangspunkt for den profesjonelle kommunikasjonen. Læreren i denne studien uttrykker at både det kroppslige og det relasjonelle er av betydning. Det er interessant å se dette i sammenheng med relasjonskompetanseprosjektet ved lærerutdanningen i Århus (Jensen et al., 2015) hvor de tar i bruk det kroppslige i arbeidet med å utvikle lærerstudenters relasjonskompetanse. Ved å øve oppmerksomt nærvær, ved å legge merke til, bli klar over og bli bevisst egen kropp og eget kroppsspråk skal de bli i stand til å være oppmerksom på den andres subjektivitet, komme i kontakt med egen autentisitet, og til å ta ansvar for relasjonens kvalitet (Juil et al., 2003). Det vil være relevant å si at de øver systematisk på prinsippet om egenkontakt innenfor den profesjonspersonlige kompetansen (Winther, 2014, s. 166). Kan hende er også dette noe av svaret på Limstrands (2014) spørsmål om hvilke kompetanser som er avgjørende for å bli gode samtalelærere?

Disse kompetansene vil være relevante også med tanke på utviklingssamtalene der foreldrene er med. Dette er et område jeg mener det vil være interessant å utforske nærmere med tanke på læreres kroppslige erfaringer i egen profesjonsutøvelse.

Silseth og Smette (2017) viser i sine beskrivelser av foreldresamtaler at de gjennomføres ved at læreren setter seg på den ene siden av bordet og foreldrene og eleven på den motsatte siden (s. 99). Dette er ikke noe de kommenterer videre, men når de i sin konklusjon sier at utviklingssamtalene blir en arena der elevene blir møtt med samstemte krav og forventninger om «å forbedre seg ved å sette mål og å nå dem» (Silseth & Smette, 2017, s. 111) både fra skolen og hjemmet, og videre hevder at en utilsiktet konsekvens av dette kan bli at «eleven i nesten alle situasjoner blir definert som den som er ansvarlig for å opprettholde en god utvikling eller snu en uheldig en» (Silseth & Smette, 2017, s. 111), finner jeg det naturlig å undres på om dette kunne sett annerledes ut dersom deltakerne i denne forskningen hadde sittet på samme måte som læreren beskriver i min studie? Kunne noe så enkelt som plasseringen rundt bordet ha bidratt til en annen konklusjon ved at eleven og læreren ble et lag som møtte foreldrene og representerte

- ▶ skolen sammen? Ville lærer og elev delt et kroppslig rom og en *interactivity* (Fuchs, 2017) som hadde åpnet for en annen og mer dynamisk samtale? En samtale hvor eleven hadde fått en sterkere stemme?



FIGUR 3: Figuren illustrerer plasseringen under foreldresamtalene. De er alle del i den samme intercorporeality, men elev og lærer har i tillegg et sterkere mellomkroppslig rom hvor eleven kan hente styrke fra læreren.

Denne artikkelen bygger som forklart på samtale med kun en lærer hvor jeg har begynt å nærme meg noen tematiske områder. Studien vil derfor kunne regnes som en pilotstudie, der en sentral del av studien er teoretisk. I denne sammenhengen mener jeg at kombinasjonen av de teoretiske feltene relasjonsforskning, relasjonskompetanse og teori rundt kroppslig læring vil være interessante å utforske videre kombinert med større empiriske undersøkelser, spesielt med fokus på lærerstudenters profesjonsutvikling og møtet mellom lærer og elev.

REFERANSER

- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*.
Publisert på regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Bakken, A.(2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344–364.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. (Oversatt av H. Wergeland). (Vol. 10, Cappelen's upopulære skrifter. Ny rekke). Oslo: Cappelen.
- Dixon M. & Senior K. (2011). Appearing pedagogy: from embodied learning and teaching to embodied pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19:3, 473–484, DOI: 10.1080/14681366.2011.632514
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fuchs, T. (2017). Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194–209.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herskind, M. (2014). Den professionelle samtale: Italesættelse af erfaringsdannelsens kropslige-sanselige dimensioner. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professionell praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 55–67). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, E., Skibsted, E. B. & Christensen, M. V. (2015). Educating Teachers Focusing on the Development of Reflective and Relational Competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212.
- Juul, J., Solli, A., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kjær, T.A. (2014). Mennesker taler først med kroppen: Idéhistoriske og sansefilosofiske perspektiver på forholdet mellom person og profession. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professionell praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 40–54). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen: en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra www.kunnskapssenter.no.
- Limstrand, K. (2014). *Elevsamtaler - til barns og unges beste?: En teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i grunnskolen* (UiN-rapport 10/2014). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 231–243.

- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi* (oversatt av Bjørn Nake). Oslo: Pax forlag.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, 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 Universitetsskole.
- Rogers, C. (1967). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Silseth, K. & Smette, I. (2017). Utviklingssamtalen. Elevens ansvar mellom skole og hjem. I Erstad, O. & Smette, I. (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 94–112). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. (Diss.). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Smith, J., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. & Pedlex. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Winther, H. (2014). Kroppen som læremester: guide til kommunikasjonstrøning, lederskab og personlig utvikling i professionel praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens språk i professionell praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165–180). Værløse: Billesø & Baltzer.

AUTHOR BIO

Gro Hellesnes is Assistant Professor at Department of Teacher Education, NTNU, within the section for pedagogy. Her responsibilities include the practice programs related to primary school teacher education, as well as challenging conversations related to practice. She is a qualified teacher and has many years of elementary school experience, as well as a master's degree within Counseling Science. In her research, she is a member of two research groups, focusing on Bodily learning and Knowledge of children and young people's quality of life in school and upbringing (BULKIS) respectively. In the latter research group, she is currently working on an article related to understandings of "the good" in childhood and youth.

FORFATTERPRESENTASJON:

Gro Hellesnes er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, hvor hun underviser i pedagogikk. I tillegg har hun fagansvar og emneansvar innen praksisstudiene ved grunnskolelærerutdanningen, samt ansvar for de vanskelige samtale knyttet til praksis. Hun er utdannet allmennlærer og har mange års erfaring fra grunnskolen, i tillegg til en master i Rådgivningsvitenskap. I sitt vitenskapelige arbeid er hun medlem av to forskningsgrupper med fokus på henholdsvis kroppslig læring og kunnskap om barn og unges livskvalitet i skole og oppvekst (BULKIS). I sistnevnte forskningsgruppe arbeider hun for tiden på en artikkel knyttet til forståelser av det gode i oppvekst og ungdomsliv.