

Klasseromsinteraksjon gjennom kameralinsen: En videobasert studie av lærers relasjons- og emosjonsarbeid i klasserommet

Cathrine Arntzen Tollåli

Nord universitet

Fredrik Rusk

Nord universitet

Marie Nilsberth

Karlstads universitet

Abstract: There is currently widespread agreement that creating positive student–teacher relations is important for learning and an educational goal in itself. The aim of this chapter is to investigate how teachers’ relational and emotional work in the classroom is interactionally accomplished. Based on a conversation analytic and video-based study of plenary teaching, we show how teachers in the classroom balance control and progression in learning activities with relational considerations. In the analyzed examples we see how shifting between institutional and interpersonal frames of interaction are accomplished swiftly and in cooperation with the students. An interpersonal focus creates moments of emotional sharing that seems crucial in classroom interaction. By using video, we are able to describe facial expressions, bodily orientation and gaze and it is clear that teachers’ relational and emotional work to a high degree is done non-verbally. The chapter demonstrates how video-based and descriptive studies of classroom interaction can shed light on relational and emotional aspects of teachers’ professional practice and help teachers develop interactional competence that can result in more engaged and dynamic classrooms.

Keywords: teachers’ relational and emotional work, video-based research, classroom interaction, conversation analysis

Sitering: Tollåli, C. A., Rusk, F. & Nilsberth, M. (2021). Klasseromsinteraksjon gjennom kameralinsen: En videobasert studie av lærers relasjons- og emosjonsarbeid i klasserommet. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: Mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (Kap. 9, s. 183–203). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.153.ch9>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Introduksjon

De siste årene har vi sett en økt oppmerksomhet rundt viktigheten av positive lærer–elevrelasjoner og læreres relasjonskompetanse (Aspelin & Jonsson, 2019; Tainio & Laine, 2015). Målet med denne samtaleanalytiske og videobaserte studien er å skaffe kunnskap om hvordan lærere utøver relasjons- og emosjonsarbeid i klasserommet. Vi forstår her lærerens relasjonsarbeid som handlinger som bidrar til å bygge og opprettholde positive relasjoner med elevene. Emosjonsarbeid viser i denne sammenhengen til hvordan læreren håndterer emosjonelle aspekter i interaksjonen med elevene. Mer spesifikt handler det om hvordan læreren uttrykker egne emosjoner og holdninger og hvordan hun responderer på elevenes emosjonsuttrykk. Vi er interessert i hvordan læreren forholder seg til bestemte normer, forventinger og ansvar knyttet til å uttrykke emosjoner i klasserommet som en bestemt type institusjonell setting. For å bygge gode relasjoner er det ifølge Aspelin (2017) viktig med rom for at lærer og elever kan tre ut av de institusjonelt forankrede rollene som lærer og elev og samhandle med hverandre som unike personer i interpersonlige relasjoner. Hensikten med dette kapittelet er å undersøke hvordan læreren, i praksis, kan få til relasjons- og emosjonsarbeid i klasserommet. Vårt utgangspunkt i dette kapittelet er at relasjons- og emosjonsarbeid skjer i samspillet mellom lærer og elever, og at det dermed kan forstås og studeres som sosiale handlinger i klasseromsinteraksjon. Vi er spesielt opptatt av hvordan læreren balanserer relasjonelle og institusjonelle ansvar gjennom konkrete handlinger i interaksjonen med elevene. Kapittelet starter med en gjennomgang av et samtaleanalytisk perspektiv på sosial interaksjon og betydningen av å bruke lyd- eller videoopptak som datamateriale. Deretter introduserer vi en interaksjonell forståelse av relasjons- og emosjonsarbeid i institusjonelle kontekster og spesifikk kunnskap om hvordan dette arbeidet kan utøves av lærere i en klasseromskontekst. Med dette som utgangspunkt analyserer vi to eksempler fra datamaterialet med fokus på hvordan en slik analyse gjøres og hva slags kunnskap den kan gi om lærers relasjons- og emosjonsarbeid.

Samtaleanalyse og studiet av menneskelig samhandling

Etnometodologien vokste ut av en interesse for de *etno-metoder* som gjør det mulig for mennesker å skape en felles forståelse av sine omgivelser og koordinere sine handlinger med andre (Heritage & Stivers, 2012). Disse etno-metodene innbefatter blant annet måter å resonnere på, antakelser og tatt for gitt kunnskap som gjør det mulig for medlemmer av en kultur å handle på måter som er gjenkjennelig og meningsfull for andre. Samtaleanalyse er forankret i det samme, og studerer disse etno-metodene gjennom å rette oppmerksomheten mot detaljene i menneskelig interaksjon, det store i det lille. Som samtaleanalytiker skal man hele tiden forankre sine observasjoner i data, og datamaterialet må bestå av lyd- eller videoopptak av sosial interaksjon. Vektleggingen og valg av empiri har hatt store konsekvenser for den type kunnskap samtaleanalytiske studier har utviklet. Gjennom gjentatte avspillinger av lyd- eller videoopptak kan man avdekke detaljer i interaksjonen som har vist seg å være av stor betydning når deltakerne koordinerer sine handlinger med hverandre. Den som snakker, kan for eksempel øke tempoet på bestemte steder for å unngå at noen andre tar ordet. Forlengede pauser kan indikere at mottakeren ikke har forstått, eller ikke kan eller vil komme med en foretrukket respons på det den andre nettopp har sagt.

Bruk av video har også gjort det mulig med detaljerte analyser av ansiktsuttrykk, blikk, gester og andre multimodale ressurser som er helt avgjørende når mennesker uttrykker og tolker hverandres emosjoner og holdninger (Goodwin et al., 2012). Videre er det å kunne gå frem og tilbake i et lyd- eller videoopptak en forutsetning for det som innen samtaleanalyse kalles for sekvensiell analyse, hvor de enkelte bidrag til samtalen forstås i lys av den handlingssekvens de inngår i. Gjennom å hele tiden være oppmerksom på hvordan handlinger i interaksjon blir behandlet av andre i neste taletur, passer man på at det er deltakernes tolkninger og ikke ens egne som ligger til grunn for analysen. Denne måten å analysere interaksjon på kalles *next-turn proof procedure* (Hutchby & Wooffitt, 2008). Dette gjennomgripende fokuset på deltakernes egne forståelser av det som skjer er en av de viktigste grunnpilarene i samtaleanalyse, og det

er med et slikt deltakerperspektiv vi i dette kapittelet studerer læreres relasjons- og emosjonsarbeid i klasserommet.

Relasjons- og emosjonsarbeid i en institusjonell kontekst

Vi går nå fra å se på hvordan lærers relasjons- og emosjonsarbeid kan studeres til hva det innebærer i praksis. En sentral del av relasjonsbygging er de emosjoner og holdninger man møter andre med. Gjennom intonasjon, gester, kroppslig orientering og holdning viser samtaledeltakere hvordan de forholder seg til dem de samhandler med (Goodwin et al., 2012). Handlinger som kan bidra til å fremme sosial solidaritet og bygge positive relasjoner til andre er blant annet å uttrykke at man er enig med noen, og å tilpasse seg eller speile andre sine handlinger (Lindström & Sorjonen, 2012). På den annen side kan man skape avstand eller true sosiale relasjoner ved å overse det noen sier, å uttrykke uenighet med eller negative holdninger til andre (Goodwin et al., 2012; Lindström & Sorjonen, 2012). I klasserommet må læreren håndtere slike emosjonelle og relasjonelle sider i interaksjonen samtidig som hun ivaretar andre oppgaver som å sørge for en viss kontroll og at elevene lærer det de skal (Waring, 2018). Dette kan gjøres gjennom å veksle mellom institusjonelle og interpersonlige rammer for interaksjonen (Tadic & Box, 2019). Konseptualiseringen av slike rammer har sin opprinnelse i Goffmans' begrep *framing* (1974), og brukes her om felles forståelser for hvilke normer, roller og praksiser som er relevante å anvende når man inngår i ordnet og meningsfull interaksjon med andre i spesifikke situasjoner. Hva som utgjør rammer for interaksjonen her og nå bestemmes av og viser seg gjennom den tolkning av situasjonen som deltakerne viser for hverandre, taletur for taletur (Heritage & Atkinson, 1984). Med utgangspunkt i forskning på klasseromsinteraksjon kan vi svært forenklet beskrive forskjellen mellom institusjonelle og interpersonlige rammer for interaksjonen på følgende måte: På den ene siden av et kontinuum har vi en streng etterlevelse av institusjonelt forankrede interaksjonsmønstre, med rekker av IRE-sekvenser, bestående av lærers initiativ (I), elevs respons (R) og lærers evaluering (E) av denne responsen (Mehan, 1979). Læreren kontrollerer hvem som får

ordet, hva de skal snakke om og muligheter for elevdeltakelse (Gardner, 2019). Denne måten å ordne interaksjonen på er assosiert med tradisjonelle lærer–elevroller, karakterisert av lærers autoritet og emosjonell distanse (Richards, 2006). På den andre siden finner vi interaksjonsmønstre som likner på hverdagslige samtaler, hvor det er større rom for at elevene tar ordet og kommer med egne initiativer, og dermed at de kan påvirke hvordan samtalen utvikler seg (Gardner, 2019). Relasjonen mellom lærer og elever er i større grad preget av symmetri, og det er mer rom for interpersonlig interaksjon, uttrykk for personlige holdninger og emosjonell deling (Tadic & Box, 2019; Waring, 2018).

Det kan synes kunstig å trekke et klart skille mellom institusjonell og interpersonlig interaksjon. Lærere håndterer interpersonlige hensyn hele tiden samtidig som de underviser, og personlige samtaler kan gi åpninger for læring (Tainio & Laine, 2015; Waring, 2018). Det samtaleanalysen kan bidra spesifikt med er å gi oss nøkler til en forståelse av *hvordan* dette konkret oppnås i interaksjon. Multimodalt sammensatte uttrykk for emosjoner og holdninger er av stor betydning for hvordan relasjoner gjøres i klasseromsinteraksjon (Goodwin et al., 2012). Stadig bedre teknologi for å gjøre gode videoopptak har nå gjort det mulig å undersøke hvordan læreren bruker ulike multimodale ressurser for å ivareta institusjonelle og relasjonelle hensyn samtidig (Gardner, 2019). Et eksempel fra Hall et al.s (2019) studie av høytlesningsaktiviteter på barnetrinnet kan illustrere dette: Læreren stopper høytlesningen av en bok for å vise barna et bilde i boken. Idet læreren skal fortsette å lese tar en elev ordet og begynner å fortelle hva han tror kommer til å skje videre i fortellingen. Læreren ivaretar både progresjonen i aktiviteten og relasjonen til barnet ved å anerkjenne bidraget med et nikk og smil rettet mot barnet, samtidig som hun fortsetter å lese. Relasjons- og emosjonsarbeid viser seg også i hvordan lærer responderer når elever direkte utfordrer aktiviteten læreren legger opp til. Humor og/eller nedtonede smil kan være måter å håndtere elevers normative overtramp uten å måtte kjeffe eller på andre måter true relasjonen til elevene (Jakonen & Evnitskaya, 2020). Læreren kan også bruke smil for å håndtere emosjonelle problemer som kan oppstå når elever svarer feil på lærerens spørsmål (Tainio & Laine, 2015). Å bygge positive relasjoner med elevene kan også gjøres gjennom å skape

rom for, og stimulere til, interpersonlig fokus og emosjonell deling gjennom for eksempel å legge vekt på personlige følelser, erfaringer og fortellinger, samt humor, spøk og latter (Jakonen & Evnitskaya, 2020; Waring, 2018). Studier av klasseromsinteraksjon har vist at mer personlige samtaler gjerne oppsto når læreren bydde på seg selv ved å uttrykke egne holdninger og identiteter (Richards, 2006), eller ved at læreren spurte elevene åpne eller personlige spørsmål og verbalt anerkjente og/eller bekreftet de emosjoner og holdninger som elevene ga uttrykk for (Waring, 2018).

Vi har nå beskrevet den kompleksiteten som kjennetegner klasseromsinteraksjon, der lærere og elever parallelt må håndtere institusjonelt forankrede oppgaver, samtidig som de skaper og opprettholder relasjoner og emosjonelle innslag. Det er derfor viktig at lærere utvikler kunnskaper om og innsikt i hvordan klasseromsinteraksjon er strukturert. Hvilke muligheter ligger i denne strukturen? Hvordan kan man som lærer dra nytte av ulike multimodale ressurser for å håndtere ulike hensyn og behov i denne konteksten? En bedre forståelse for hvordan interaksjon i klasserommet er strukturert kan fremme lærerens evne til å kunne utføre, vurdere og utvikle sin praksis. En slik profesjonell og kunnskapsbasert tilnærming til egen praksis er viktig for å kunne ta kvalifiserte beslutninger om hvordan man som lærer organiserer sin undervisning, fremmer gode relasjoner til elevene og varierer klasserommet på en måte som passer alle elever, både sosialt og faglig.

Metode: Data og analyse

Datamaterialet består av videoopptak av undervisning i Newton-rom. Dette er en læringsarena utenfor den ordinære skolen, hvor klasser fra skoler i området kan komme for læringsopplegg i moduler innenfor natur- og realfag med oppdatert, avansert utstyr og spesialiserte Newton-lærere. Undervisningen i Newton-rommet er sentrert rundt problembasert og undersøkende læring, og er lagt opp som hele undervisningsdager hvor det veksles mellom plenumsundervisning og gruppearbeid. Vi har opp-tak fra to slike undervisningsdager, og denne artikkelen tar utgangspunkt i plenumsundervisning med to forskjellige 6.-klasser og to forskjellige Newton-lærere. I materialet er det ca. 3 timer og 20 minutter med opptak

av plenumsundervisning som er spredt utover dagen. Lærerne kjenner i utgangspunktet ikke elevene fra før, men elevenes lærere fra hjemskolen er til stede gjennom hele dagen. Plenumsundervisningen foregår i et rom med en tribune hvor elevene sitter vendt mot læreren. De har ikke pulter og det er ikke muligheter for å ta notater underveis. Lærer bruker presentasjoner på en digital tavle, samt skriving på flippover og benytter en god del relevant utstyr i undervisningen; i dette tilfellet sykkelhjul, roboter og målebånd. De analyserte eksemplene viser noen fenomener som går igjen i materialet: lærer stiller oppriktige og personlige spørsmål innen elevens kunnskapsdomene, gjensidig latter, smiling, elever som uoppfordret tar ordet og uttrykker affektiv holdning. Studien er en deskriptiv studie, som tar sikte på å beskrive selve handlingene; hvordan relasjons- og emosjonsarbeid gjøres i plenumsundervisningen. Hensikten er dermed ikke å vurdere hvorvidt den ene eller andre måten å handle på fungerer bedre med tanke på å oppnå bestemte mål.

Transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen, hvor detaljene i interaksjonen (intonasjon, pauser, turtaking, overlappende tale osv.) spiller et teoretisk fokus på relasjonen mellom bidrag til samtalen (Hutchby & Wooffitt, 2008; Jefferson, 2004). Vi anser også timingen av ikke-verbale aspekter ved interaksjonen som viktig, og har derfor utarbeidet transkripsjoner hvor den sekvensielle plasseringen til verbale og ikke-verbale handlinger fremgår (Mondada, 2016). Vi bruker også en del bilder for å vise de multimodale helhetene hvor handlinger utføres på en annen måte enn det som er mulig med tekst. For å lette lesingen av analysen forklarer vi her betydningen bare av de symboler som er brukt i transkriptene. Vi henviser interesserte lesere til henholdsvis Jefferson (2004) og Mondada (2016) for en gjennomgang av de aktuelle transkripsjonssystemene i sin helhet.

Transkripsjon av tale hentet fra Jefferson (2004):

- (.) minimal pause under 0,2 sekunder
- (0.7) lengde på pause over 0,2 sekunder
- = ingen pause mellom taleturer
- [begynnelse på overlappende tale
- > < raskere tale, økt tempo

::	forlengelse av lyd, jo flere parenteser jo mer forlenget lyd
?	svakt stigende intonasjon
↓	tydelig fallende intonasjon
°	tale med mykere karakter eller lavere volum
_:	vokal med fallende intonasjonskontur
---	fremhevet tale, vektlegging av tale ved ekstra trykk

Transkripsjon av multimodale aspekter ved interaksjonen hentet fra Mondada (2016):

++	to identiske symboler viser plasseringen til og varighet av ikke-verbale handlinger i forhold til verbale ytringer.
+ ---->+	handling fortsetter over flere linjer og til til neste +
#	viser nøyaktig plassering av figurer/bilder

Videoopptakene var alltid underlagt streng etisk refleksjon av forskeren. Denne studien har fulgt generelle etiske retningslinjer som kreves for sosial videoforskning, og forskerne som er involvert i datainnsamlingen og analysen har tatt etiske hensyn i betraktning. Alle deltakende parter signerte samtykkeerklæringer. Deltakerne ble informert om formålet med opptakene, at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg til enhver tid. Deres rett til personvern ble respektert gjennom hele forskningsprosessen. For mindreårige hjalp barnets foreldre (eller annen ansvarlig tredjepart, for eksempel en verge) barnet med å ta beslutningen om å delta eller ikke. Navnene på alle involverte er anonymisert, og deltakernes forventninger og rettigheter til personvern og fortrolighet ble tatt i betraktning gjennom hele datakonstruksjonen.

Det er etisk styrke i deltakerperspektivet som samtaleanalyse benytter. På grunn av, og takket være, et sterkt deltakerperspektiv som ideelt sett gjennomsyrrer hele prosessen med samtaleanalytisk forskning – fra opptak til analyse og resultater – blir deltakerne sjelden beskrevet eller undersøkt gjennom kategorier eller definisjoner som blir gjort relevante av forskeren. Den data-interne analysen, *next-turn proof procedure*, siver ut kategorier, handlinger og aktiviteter som deltakerne selv gjør relevante i deres sosiale interaksjon. Med andre ord ligger den etiske styrken i det faktum at den samtaleanalytiske forskeren prøver å beskrive

hva deltakerne gjør og hvordan de virker å forstå hva de gjør i spesifikke situasjoner, uten å bruke forhåndsbestemte kategorier. Det er en respekt overfor deltakernes handlinger og aktiviteter ved at analysen prøver, så nøyaktig som mulig, å beskrive situasjoner fra deltakerens perspektiv.

Resultater

Eksempel 1: Humor, latter og fellesskap

Vi skal nå se på en interaksjonssekvens som viser mange viktige sider ved lærers relasjons- og emosjonsarbeid. I eksempel 1 kan vi se hvordan interpersonlig fokus, humor og emosjonell deling kan oppstå i samspillet mellom lærer og elever og hvordan lærer hyppig og raskt veksler mellom institusjonelt og interpersonlig fokus. Eksempelet er hentet fra en introduksjonsforelesning i begynnelsen av en undervisningsdag. Læreren blir kjent med elevene, introduserer læringsmålene for dagen og går gjennom sentrale matematiske begreper. I denne aktuelle modulen, som heter «Roboter og matematikk», er det i hovedsak begrepene sirkel, omkrets, lengde og rotasjon som skal tematiseres. I løpet av dagen skal elevene løse praktiske oppgaver hvor de skal bruke og utvikle sin forståelse av disse begrepene. Eksempel 1 består av en interaksjonssekvens som oppstår ca. 10 minutter ut i forelesningen. Læreren har akkurat snakket med elevene om hvordan de skal jobbe sammen for å lære mest mulig, og at det å «snakke matte» er viktig for læring. Utdraget starter med at lærer spør elevene om de er en snakkeklasse eller stilleklasse. Vi vet at lærere stiller mange lukkede spørsmål i klasserommet, hvor læreren vet svaret og er ute etter en bestemt riktig respons (Walsh, 2011). Spørsmålet i linje 1 er til forskjell fra dette åpent, og læreren er ikke i utgangspunktet ute etter et bestemt korrekt svar. Spørsmålet går på elevenes erfaringer av seg selv som gruppe, og det er de som har forutsetninger for og rett til å vite noe om dette. Slike åpne spørsmål kan bidra til elevdeltakelse og åpne for et interpersonlig fokus (Walsh, 2011; Waring, 2016). Men hva slags funksjon spørsmålet har i denne bestemte settingen, kommer an på hvordan elevene oppfatter og responderer på dette. For å si noe om eller beskrive bestemte handlinger i interaksjonen benytter vi derfor *next turn proof procedure*, slik at det ikke er våre forhåndsoppfatninger som

styrer analyseprosessen, men hvordan deltakerne viser hverandre sin forståelse.

Transkript 1:

*Forkortelser: L: lærer O: Ole E: uidentifisert elev EE: flere elever PP: PowerPoint
FO: Flippover*

1 L: +KULth (.) >e dåkker en snakkeklasse? eller en stille klasse↓< (.)

L: +hode i ro, står vendt mot EE----->

2 EE i kor: snak+ke[klasse =

EE: +smiler----->

3 L: #+[næ:i sj: då:kker de:+

Fig: #fig1

L: -----> + smiler og nikker i takt med markerte stavelser+

4 +(1.2)+

EE: +EE ler, og smiler ----->



«næ:i -----sj:----- då:kker----- de:»

Figur 1. Gjensidig latter og smiling i det lærer responderer på en humoristisk måte i linje 3. Lærer legger vekt på hver enkelt stavelse med tonefall og bevegelse.

- 5 L: +e e ikke åvrraska + (.) da e då:kker væ:ldi: hel:di: (1)
 L: +smiler -----+seriøst ansiktsuttrykk, nikk, samlet hender→
 EE:+smiler, noe 'latterlyder-----→
- 6 O: +held[i?+=
 O: +smiler +
- 7 L: [+shønn dåkker koffer e si at dåkker e heldi? (.)+
 L: -----> +markert nikking, dreining overkropp ser på EE+
 EE: ----->+
- 8 EE: næ:::~+i [næi

- 9 L: [næi men da har dåkker jo ikke følt me °ka e sa hær° (0.7)
 L: +snur seg og går mot og peker på PP-----→
- 10 EE: #å::ja:
 Fig: #fig2



Figur 2. «Ka æ sa hær (0.7) # åja»: 10 av 17 elever viser positiv holdning, smiler helt eller delvis, en del er noe vanskelig å se, men tenderer mot svakt smil. Nesten alle ser mot lærer.

Elevene responderer på spørsmålet i linje 1 umiddelbart, i kor og uten å vente på at læreren gir dem ordet. De fleste (14 av 17 elever) uttrykker en positiv og spøkefull holdning og ser på hverandre, samtidig som de svarer at de er en snakkeklasse, og viser at de behandler dette svaret som noe alle vet. Elevenes holdninger uttrykkes i stor grad gjennom ansiktsuttrykk, kroppsspråk og blick og det er bare noen få elever som responderer verbalt. Vi er derfor helt avhengige av videoopptak for å oppdage en viktig

kvalitet ved elevenes respons her; nemlig at elevgruppen som helhet er samstemt i sin respons og viser en felles holdning til denne. Ved å ta utgangspunkt i elevenes respons ser vi at lærerens spørsmål (linje 1) initierer en interpersonlig fokusert utveksling, hvor elevene uttrykker sine emosjonelle holdninger. Læreren kan altså med et slikt spørsmål oppmuntre til eller åpne for emosjonell deling, men hun kan ikke fremtvinge en bestemt respons. Dette gjelder spesielt for slike åpne spørsmål, hvor det er elevene, og ikke læreren, som vet svaret. Videre er det denne humoristiske og samstemte responsen til elevene som legger grunnlaget for lærerens neste handling.

I linje 3 responderer læreren med å smile og gjøre en karikert bevegelse samtidig som hun sier «*næ:i si: då:kker de:*». Hun uttrykker her at hun ikke er overrasket, men på en ironisk måte, og ved hjelp av et komplekst samspill mellom verbale og ikke-verbale handlinger. Elevene behandler lærerens taletur som humoristisk og viser dette gjennom å le høyt og smile, og de fortsetter å vise en positiv holdning ved å smile til læreren. Ved å bruke ironi på denne måten antar lærer delt forståelse med elevene, og tilslutter seg deres oppfatning av at de åpenbart er en snakkeklasse. Som vi var inne på tidligere, kan det å tilslutte seg eller uttrykke enighet med noens oppfatning på denne måten fremme sosial solidaritet og ivareta sosiale relasjoner (Lindström & Sorjonen, 2012). I sekvensen ser vi hvordan samspillet mellom lærers åpne spørsmål, elevenes respons og lærers tilslutning til elevenes oppfatning gjør at det oppstår et øyeblikk av emosjonell deling og fellesskap. Slike øyeblikk kan ikke styres fullt ut av læreren, men er et resultat av et samarbeid mellom deltakerne. En viktig side ved lærers relasjons- og emosjonsarbeid er derfor å kunne åpne opp for og dra nytte av personlige, uforutsigbare og/eller spontane elevbidrag på en god måte.

I den videre samtalen ser vi hvordan læreren veksler fra de interpersonlige aspektene til å orientere seg mot en institusjonell ramme for interaksjonen ved å styre samtalen mot elevenes læring. I linje 5 sier læreren «*da e då:kker væ:ldi: hel:di:*», og i de påfølgende taleturene forklarer hun at hun sier dette fordi man lærer mer ved å snakke matematikk. Etter en pause på 1 sekund tar en elev (Ola) uoppfordret ordet og sier «*he:ldi?*», med spørrende tonefall, samtidig som han smiler. Han

orienterer seg her mot et uformelt turtakingssystem, hvor han kan ta ordet uten klarsignal fra lærer. Ved å smile ivaretar han relasjonelle aspekter samtidig som han utfordrer lærerens påstand. I overlapp med denne elevens taletur sier læreren: «*shønn dåkker koffer e si at dåkker e heldi?*», og viser at hun ikke tar som en selvfølge at elevene skjønner hva hun mener. Læreren og Ola etablerer her en delt forståelse av at lærerens påstand om at de er heldige trenger en nærmere forklaring. Elevgruppen tilslutter seg denne forståelsen ved å svare «*nei*» på lærerens spørsmål, og dermed kan hun fortsette med å forklare sitt poeng. Måten hun gjør dette på må forstås i lys av den emosjonelle holdning og intersubjektive forståelse som har oppstått mellom deltakerne i den forutgående sekvensen. Læreren anvender seg her av en delt innsikt i relasjonelle aspekter (at klassen er gode på å snakke) for å rette oppmerksomheten mot et institusjonelt sentralt aspekt; at det er viktig å snakke og uttrykke sine tanker når man skal lære matematikk. En viktig samtaleanalytisk innsikt er at en taleturs sekvensielle plassering er avgjørende for måten den er konstruert på, hva slags handling den utfører og hvordan den blir mottatt (Heritage & Atkinson, 1984). Læreren begynner sin forklaring ved å peke på PowerPoint-presentasjonen mens hun sier «*næi men da har dåkker jo ikke føllt me °ka e sa hær°*» (linje 9). Denne taleturen er rent verbalt konstruert som en anklage eller kritikk. Men for å tolke ytringens mening i akkurat denne situasjonen, må forskeren, på samme måte som elevene, gå ut ifra den kontekst som de forutgående taleturene og humoristiske holdningen utgjør. Ved avslutning av lærerens taletur ser alle synlige elever oppmerksomt på lærer. Åtte elever smiler, og elevgruppen som helhet orienterer seg ikke til det lærer sa som kritikk eller noe negativt. Hvorvidt en ytring oppfattes som kritikk eller vennlig erting, handler blant annet om deltakernes emosjonelle status i forhold til hverandre. En viss emosjonell nærhet mellom deltakerne sannsynliggjør en tolkning av slike tvetydige ytringer som vennlig erting, og ikke kritikk (Stevanovic & Peräkylä, 2014). Ved å spøke på denne måten legger lærer til grunn en viss emosjonell nærhet til eller fellesskap med elevene, som også legger grunnlaget for utvikling av undervisningsinnhold. Vi ser også at elevene deler denne forståelsen av lærer–elevrelasjonen på det aktuelle tidspunktet. Men

læreren løper også en risiko for at elevene oppfatter hennes ytring som kritikk. Det er derfor viktig at læreren både er oppmerksom på elevenes emosjonelle uttrykk og har innsikt i hvordan egne handlinger kan bidra positivt eller negativt til relasjonen med elevene i ulike situasjoner. Forskning på klasseromsinteraksjon kan bidra med ny kunnskap og økt bevissthet om egen praksis når det kommer til disse sidene ved lærers relasjonskompetanse.

Eksempel 2: Uttrykk for og anerkjennelse av elevenes emosjonelle holdning

Vi skal nå se på et annet eksempel hvor læreren spør etter og responderer på elevenes uttrykk for emosjonell holdning til matematikk. Eksempel 2 er i likhet med eksempel 1 hentet fra introduksjonsforelesningen til en undervisningsdag om «Roboter og matematikk», men her med en annen lærer og en annen klasse. Vi skal se på en interaksjonssekvens som skjer ca. 6 minutter ut i forelesningen. Vi kommer inn i samtalen idet læreren avslutter en gjennomgang av hvordan de skal jobbe for å lære mest mulig i løpet av dagen og spør elevene hva de synes om at de skal ha mye om matematikk. Eksempelen viser hvordan læreren håndterer elevers uttrykk for en negativ holdning til faget, og hvordan hun må balansere mellom emosjonell nærhet og profesjonell distanse når hun uttrykker sin emosjonelle holdning til elevenes uttrykte holdning.

Transkript 2

Forkortelser: L: lærer K: Kim E: uidentifisert elev EE: flere elever PP: PowerPoint
FO: Flippover

1 L: +så (.) dåkker ska få jåbbe masse me +mattema↑tikk °i dag° (1)

L +snur seg bort fra elever mot FO ---- + ansikt mot elever---->

2 L: °ka dåkker syns om de°?+ (1) #

Fig: #fig3

+ (Pause 1.1 sek) +

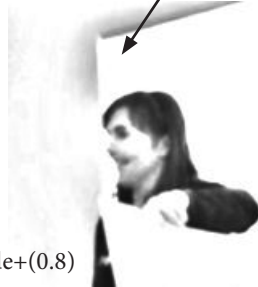
L: + tar frem nytt ark FO + smiler---->

K: + rekker opp hånden----->



Figur 3. "°ka dåkker syns om de°?" #.

- 3 K: helt ok=
 4 EE: (h)e(h)e
 + (pause 1 sek) +
 L: +peker på og smiler til Kim+
 5 K: +viss+ de helt vanli matematikk så vil æ elsk de+(0.8)
 K: +hånd ned+
 EE: +flere ser på K når han prater+
 L: +holder ark i ro, smiler med åpen munn til Kim----->
 6 L: åh du e gla i matmatikk?+ (.)
 L: smiler ----->+
 7 K: +næ:i (1)+
 EE:+noen hvisker, noen ler+
 8 L: +e: du: ikkje? °gla i matmatikk° (.) e de fleire såm e eni me han+
 L: +lukker munn, hake frem, ser på FO, seriøst/nøytralt ansiktsuttrykk+
 +(pause 1 sek)+
 EE: +4 elever rekker opp hånden, de ser rundt på hverandre+
 9 L: +kor mange e:lska matmatikk hæ:r+
 L: + ark skiftet går fra FO mot EE og smiler+
 +(pause 2 sek)+
 EE: +6 elever rekker opp hånden+



- 10 L: +å::#:::h (1) de va jo strå::lende (1)+
 Fig: #fig4
 L: +står stille smiler stort og ser rundt på EE+
 EE:+noen elever prater stille seg i mellom+



Figur 4. «å::#:::h (1) de va jo strå::lende».

- 11 L: kor mange ikke fullt så gla i matematikk (1)
 12 E?: hæ
 +(pause 1.5 sek)+
 EE: +4 rekker opp hånden, noen ser på hverandre,
 prater, smiler+
 L: +ser på EE, smiler+
 13 L: åsså e de mange såm e sånn mett på treet hær (0.5)



Sekvensen starter med at læreren spør elevene hva de synes om at de skal ha mye matematikk i dag. Spørsmålet i linje 2 er åpent formulert («*ka dåkker syns om de?*») og legger lite føringer på elevenes responser. Læreren spør her elevene om deres personlige holdninger til matte, og på samme måte som i eksempel 1 har elevenes oppfatning av og respons på spørsmålet stor betydning for de interaksjonelle muligheter som åpner seg i samtalen som følger. Etter at læreren har fullført sitt spørsmål er det 2–3 elever som smiler. En annen elev uttrykker en negativ emosjonell holdning ved å vrenge munnen nedover og skyte frem underleppen.

Deretter er det gradvis flere elever som smiler. Noen fremviser ingen synlig respons, og forholder seg ikke til situasjonen som noe de trenger å svare på. Elevene viser altså ulike tolkninger av situasjonen, og responsen gjøres utelukkende ikke-verbalt til å begynne med. Til forskjell fra elevenes samstemte respons i eksempel 1, kommer elevene her med flere ulike responser på samme tid, og læreren må forholde seg til denne variasjonen i sin respons.

Etter en pause på ca. 2 sekunder, hvor læreren skifter ark på flippoveren, er det en elev (vi kaller ham Kim) som rekker opp hånden. Læreren gir ham ordet, og han svarer «*viss de helt vanli matematikk så vil æ elsk de*». Denne første verbale elevresponsen fører til en reparasjonssekvens, hvor læreren forsøker å få tak på hva Kim mener. Det kommer frem at han ikke er glad i matematikk, og at minst fire andre elever er enige med ham (linje 6–8). Å spørre elevene om deres personlige følelser og holdninger er å åpne for det uforutsigbare. Som vi ser er det ikke gitt at elevene viser en positiv holdning til hverken læreren, faget eller det de holder på med. Hvordan læreren responderer på elevenes uttrykte negative holdning har ikke bare betydning for den enkelte eleven som læreren henvender seg direkte til; det kan også ha betydning for hvordan den videre samtalen påvirker den generelle emosjonelle holdningen i klassen, og dermed forutsetningene for den felles læringsaktivitet som planlegges.

Læreren responderer ved å utvide sekvensen. Fra linje 8–13 ser vi flere påfølgende IRE- sekvenser hvor lærer spør elevene om hvem som har ulike innstillinger til matematikk. I linje 9 spør hun hvor mange som elsker matematikk, hvorpå 6 elever rekker opp hånden høyt og smiler. Læreren responderer ved å verbalt og ikke-verbalt uttrykke sin positive holdning til dette. Hun står stille og smiler stort i det hun sier «*å:::h (1) de va jo strå::lende*». Deretter spør læreren hvor mange som ikke er fullt så glade i matematikk. Nå er det 3 elever som ser på hverandre, rekker opp hånden og smiler. Læreren står i ro, ser på elevene og smiler og viser her sin emosjonelle holdning til elevenes emosjonelle holdning. Hun tilslutter seg ikke elevenes holdning, da dette innebærer at lærer sier seg enig med elevene, ved for eksempel å uttrykke at hun selv elsker matematikk. Og selv om dette på sett og vis kan forventes, så er det ikke det hun gjør i sin taletur. Ved dette kan hun sies å opprettholde en viss emosjonell

distanse ved å ikke tilslutte seg en bestemt elevgruppe (de som liker matematikk), noe som vil kunne ekskludere andre. Dette viser kompleksiteten i lærerens relasjons- og emosjonsarbeid, hvor en skal tilstrebe å skape relasjon og/eller emosjonell nærhet, men samtidig ta ansvar for at ingen elever føler seg ekskluderte. I eksempel 1 fremstår elevgruppen som samlet, og å tilslutte seg denne ekskluderer i utgangspunktet ingen. I linje 13 oppsummerer læreren sekvensen med «*åsså e de mange såm e sånn mett på treet hær*», før hun går over til å introdusere det matematiske innholdet. Gjennom denne utvidede sekvensen sørger læreren for at den umiddelbare konteksten for introduksjonen er at det er ulike holdninger til matematikk i denne klassen, og at dette er helt greit. Nærmere studier av hvordan lærer håndterer ulike og motstridende elevstemmer og elevenes verbale og ikke-verbale responser på trengs for å få en bedre forståelse for denne siden ved lærers relasjonskompetanse.

Diskusjon

Vi har undersøkt lærers relasjons- og emosjonsarbeid på bakgrunn av en videobasert studie av klasseromsinteraksjon og en samtaleanalytisk tilnærming med en oppmerksomhet mot detaljer, multimodalitet og det store i det lille. Hva kan så denne tilnærmingen gi oss? Hva kan vi si om hvordan lærers relasjons- og emosjonsarbeid gjøres? Og hva kan læreren ta med seg videre? Eksempelene i kapittelet viser hvordan det å kunne skifte mellom institusjonelle og interpersonlige rammer for interaksjonen er en viktig del av lærers relasjons- og emosjonsarbeid i klasserommet. Gjennom inngående samtaleanalyser har vi vist i detalj hvordan slike skift gjøres i møtet mellom lærer og elever. Å bruke video i forskningen gir oss muligheten til å se nærmere på de ansiktsuttrykk, kroppslige orienteringer og blick som deltakerne anvender seg av i tillegg til verbal tale. Det kommer tydelig frem at mye av det vi omtaler som relasjons- og emosjonsarbeid gjøres ikke-verbalt, for eksempel gjennom øyeblikk med delt oppmerksomhet på en spesifikk ytring eller gjensidig smil og latter. Dette er øyeblikk av emosjonell deling som ut ifra et relasjonelt perspektiv fremstår som avgjørende i klasseromsinteraksjonen. Vi har vist eksempler på hvordan en lærer kan anvende seg av slike øyeblikk for

å, til tross for at hun ikke kjenner klassen fra før, skape en felles holdning til de oppgaver hun skal introdusere.

Den ikke-verbale emosjonelle holdningen som en gruppe uttrykker fungerer som et bakteppe for å tolke det som blir sagt. Vi har sett hvordan spørsmål som læreren i utgangspunktet ikke vet svaret på og spørsmål om elevenes emosjonelle holdning til noe, kan skape åpninger for interpersonlig fokusert interaksjon. Men dette skjer alltid som et samarbeid, og elevenes responser er ikke alltid som ønsket eller forventet. Å bevege seg inn på det personlige og utøve relasjons- og emosjonsarbeid innebærer derfor en viss risiko eller uforutsigbarhet, som man ikke kommer utenom. Aspelin (2001) er inne på dette når han skriver at sosiale fellesskap som oppstår i mellommenneskelige møter ikke er et resultat av den enkeltes intensjoner, men noe som oppstår som følge av flere personers gjensidige relaterte handlinger. Lærerens oppgave er dermed ikke å skape og bygge relasjoner, men å være nærværende i relasjoner og søke samklang i samspillet (Aspelin, 2001). Gjennom vår analyse ser vi hva dette innebærer av konkrete handlinger i interaksjon; en stadig gjensidig avhengighet mellom bidrag.

Interpersonlig fokus kan være en tilsynelatende betydningsløs spøkefull sekvens midt i lærerens gjennomgang av fagstoff. Men likevel gjør det noe med deltakernes uttrykte holdning, både verbalt og ikke-verbalt, til mer fokuserte læringsaktiviteter. Den videobaserte analysen viser tydelig hvordan deltakernes engasjement og felles emosjonelle holdning forandres i disse øyeblikkene. Gjennom å analysere interaksjonen taletur for taletur har vi sett at institusjonelle og interpersonlige rammer for interaksjonen ikke er adskilte aktiviteter. De er heller raske skift i fokus mellom ulike potensielle rammer for interaksjonen som er til stede samtidig. Basert på vår analyse mener vi at nettopp skiftene mellom det interpersonlige og det institusjonelle bør forstås som viktige ressurser for å åpne opp for elevers aktive deltakelse, selv under tilsynelatende helt lærerkontrollerte IRE-sekvenser.

Til sist: Relasjons- og emosjonsarbeid trenger ikke å være så komplisert. Det kan være små øyeblikk, hvor et nikk og smil, en spøk eller deling av en personlig erfaring kan bety mye for utviklingen av samtalen og for deltakernes emosjonelle holdning. Å utøve relasjons- og emosjonsarbeid

i institusjonelle settinger innebærer å balansere ulike hensyn. Det kan være å bevege seg over i det interpersonlige ved å dra inn elevenes personlige erfaringer, følelser og subjektivitet i samtalen. Da må læreren balansere sin anerkjennelse av og/eller enighet med elevene, med en viss institusjonell distanse. Dette bunner i at læreren har et ansvar for å inkludere alle elever, sørge for at ingen føler seg avvist eller oversett, samt fremme progresjon i læringsaktiviteter og arbeidsro i klassen.

Referanser

- Aspelin, J. (2001). Relationer i undervisningen. *Utbildning & Demokrati – Tidsskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 10(3), 27–33. <https://doi.org/10.48059/uod.v10i3.708>
- Aspelin, J. (2017). We can recite it in chorus now! An interactionist approach to the teacher–student relationship and teachers’ relational competence. *Classroom Discourse*, 8(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1271991>
- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Gardner, R. (2019). Classroom interaction research: The state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212–226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Harper & Row.
- Goodwin, M., Cekaite, A. & Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. I A. Peräkylä & M. L. Sorjonen (Red.), *Emotion in interaction* (s. 16–41). Oxford University Press.
- Hall, J. K., Malabarba, T. & Kimura, D. (2019). What’s symmetrical? A teacher’s cooperative management of learner turns in a read-aloud activity. I J. K. Hall & S. D. Looney (Red.), *The embodied work of teaching* (1. utg., s. 81–112). Multilingual Matters.
- Heritage, J. & Atkinson, M. J. (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Heritage, J. & Stivers, T. (2012). Conversation analysis and sociology. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 657–673). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch32>
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Polity Press.
- Jakonen, T. & Evnitskaya, N. (2020). Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. *Journal of Pragmatics*, 163, 18–31. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.005>

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13–31). <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Lindström, A. & Sorjonen, M. L. (2012). Affiliation in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 350–369). John Wiley and Sons.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mondada, L. (2016, juli). *Conventions for multimodal transcription*. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf
- Richards, K. (2006). “Being the teacher”: Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51–77. <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>
- Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185–207. <https://doi.org/10.1017/S0047404514000037>
- Tadic, N. & Box, C. D. (2019). Attending to the interpersonal and institutional contingencies of interaction in an elementary classroom. I J. K. Hall & S. D. Looney (Red.), *The embodied work of teaching* (1. utg., s. 43–80). Multilingual Matters.
- Tainio, L. & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: The case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 89(1), 67–87. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9591-5>
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
- Waring, H. Z. (2016). *Theorizing pedagogical interaction*. Routledge.
- Waring, H. Z. (2018). Managing control and connection in an adult ESL classroom. *Research in the Teaching of English*, 49(1), 52–74.

