

At have eleven og sig selv på sinde i feedbacksamtaler

Studerende

Malene de Lemos, 21118506

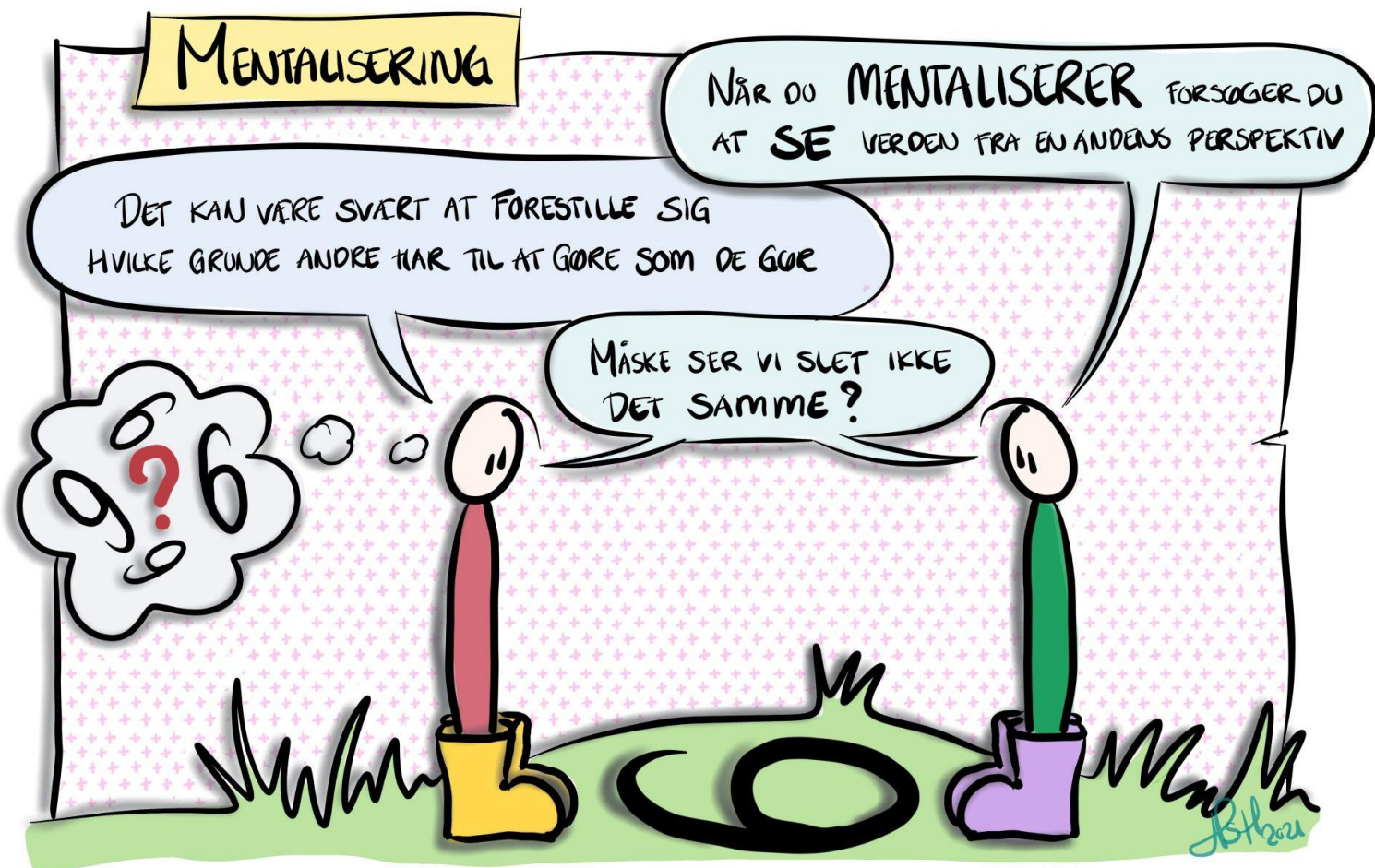
Vejleder

Lone Nielsen

Afleveringsdato

25. maj 2022

Anslag 64.823



INDHOLD

1	Indledning.....	1
2	Problemformulering.....	2
3	Præsentation af teori og begrebsdefinition.....	2
3.1	Hatties feedbackmodel.....	2
3.2	Hvad er relation og mentalisering?.....	3
3.2.1	Anerkendelse og empati.....	4
3.3	Hvordan hænger emotioner sammen med elevens selvregulering?.....	5
4	Metodisk og empirisk afsæt.....	6
4.1	Videnskabsteoretisk position.....	6
4.2	Undersøgelsesdesign.....	7
4.3	Begrundelse for metodevalg.....	9
4.3.1	Det kvalitative forskningsinterview.....	9
4.3.2	Videoptagelse.....	9
4.3.3	Tænke højt-protokoller.....	10
5	Analyse.....	12
5.1	Analysestrategi.....	12
5.2	Analyse af datamaterialet.....	12
5.2.1	Lærerens nonverbale kommunikation.....	13
5.2.2	Lærerens positive følelser og nærvær.....	16
5.2.3	Lærerens autenticitet.....	19
5.2.4	Lærerens faglighed og didaktiske kompetence.....	20
6	Konklusion.....	22
7	Enkeltilfældet har betydning i det større perspektiv.....	24
8	Referenceliste.....	26
9	Bilag 1.....	29
10	Bilag 2.....	30
11	Bilag 3.....	32

1 INDLEDNING

Forskningsmæssigt er det veldokumenteret, at feedback i sine mange former har stor indflydelse på elevernes læring. Feedback er et konstant element i lærerens kommunikation med eleverne og derfor ikke en pædagogisk trend, der går over igen, men et fundamentalt didaktisk og klasseledelsesmæssigt begreb (Bærenholdt & Christensen, 2017, s. 7). Derfor er feedback en særdeles væsentlig del af lærerens opgaverepertoire og kompetenceområde - og dermed af stor relevans for mit kommende virke som lærer. Men hvis feedback skal have positiv indflydelse, er det ikke helt ligegyldigt, hvordan det gøres (Andreassen et al., 2013, s. 13).

Forskningens bud på, hvad effektiv feedback er, præsenteres bl.a. i John Hatties feedbackmodel fra 2009, som har et stort fokus på de kognitive elementer i feedbackprocessen. Ifølge Hattie er elevens *selvregulering* - altså evnen til selv at sætte sin egen læreproces i gang - det ideelle mål for feedbacken (Bærenholdt & Christensen, 2017, s. 18). Hatties model beskæftiger sig hovedsageligt med effektiviteten af den feedback, der gives på opgaveniveau, og han tilskriver ikke lærerens emotionelle interaktion med eleven en stor rolle i forhold til elevens selvregulering. Fx har følelser i interaktionen mellem lærer og elev samt empati og anerkendelse i form af ros ingen fremtrædende rolle i Hatties forskning og bliver mest beskrevet generelt under lærerens relationskompetence (Wick, 2014, s. 98).

Feedbackmodellen beskrives derfor af flere feedbackteoretikere som mangelfuld, når det handler om de emotionelle elementer (Ibid., s. 32; Wick, 2014, s. 98). Faktisk er betydningen af relationen mellem feedbackgiver og -modtager generelt underbelyst i feedbackforskningen (Christensen, 2020). Der er eksempler på undersøgelser, der belyser relationen, fx et norsk projekt af Siv Gamlem og Elaine Munthe, som viser, at et godt emotionelt miljø udtrykt i relationen mellem lærer og elev er en forudsætning for, at der i undervisningen forekommer feedback af høj kvalitet (Bærenholdt & Christensen, 2017, s. 34). En enkelt amerikansk undersøgelse lavet af Laura Martin og Timothy P. Mottet i 2011 kaster lys over relationens betydning i lærerfeedback, særligt lærerens nonverbale sprogbrug (Martin og Mottet, 2011). Undersøgelsen viser, at "latinamerikanske elever afkoder lærerens kropssprog og indstilling, før de retter opmærksomheden mod feedbackens faglige indhold. Det er helt afgørende, at læreren sender positive signaler i form af fx smil, nærvær og åbent kropssprog. Negative signaler blokerer for elevernes modtagelse af feedbacken" (Christensen, 2020).

I denne undersøgelse ønsker jeg at bevæge mig på mikroniveau og indkredse det analytiske genstandsfelt til *feedbacksamtalen*, hvor læreren giver mundtlig feedback til eleven på et

skriftligt produkt i form af terminsprøven i dansk. Formålet er at undersøge, på hvilken måde lærerens emotionelle interaktion under feedbacksamtalen har betydning for, om eleven åbner sig for den faglige feedback. Dvs. en undersøgelse af, hvor effektiv feedbacken er for elevens selvregulering, hvis ikke læreren er opmærksom på emotionernes rolle i interaktionen med eleven.

2 PROBLEMFORMULERING

På hvilken måde har lærerens emotionelle interaktion med eleven under feedbacksamtaler betydning for, om eleven åbner sig for den faglige feedback og dermed opnår et fagligt udbytte, som kan anvendes i elevens selvregulerende læreproces?

3 PRÆSENTATION AF TEORI OG BEGREBSDEFINITION

For at understøtte forhåndsforståelsen af de begreber, der anvendes i metode- og analyseafsnittet, indledes der med at præsentere teori- og begrebsrammen.

På baggrund af problemstillingens interessefelt indledes der med en redegørelse for Hatties modelbegreber *selvreguleringsniveauet* og *det personlige niveau*.

Centrale begreber til forståelse af interaktionen mellem lærer og elev er *relation* og *mentalisering*. Derfor defineres de to begreber med afsæt i mentaliseringsteorien, og emotionernes rolle præciseres ved Louise Klinges begreb *receptiv rettethed*.

3.1 HATTIES FEEDBACKMODEL

Feedback defineres af Hattie som en information, der gives af en agent, fx en lærer, vedr. aspekter af ens præstationer eller forståelse (Christensen, 2014, s. 13). Effektiv feedback besvarer tre spørgsmål for eleven: *Hvor er jeg på vej hen? Hvordan klarer jeg mig? Hvor skal jeg hen herfra?* og forholder sig til fire niveauer; (1) *opgaveniveau* – hvor godt opgaven er udført -, (2) *procesniveau* – den nødvendige læreproces for at udføre opgaven -, (3) *selvreguleringsniveau* – selvevaluering, engagement, motivation – og (4) *personligt niveau* – personlige evalueringer af og følelser over for eleven (Andreassen, 2014, s. 23 og 26-27). Ifølge Hattie er de tre første niveauer de mest effektive og udgør en progression i elevens læreproces, hvor *Det personlige niveau* kun er inkluderet i modellen, fordi det ofte er til stede i feedbacksituationer i form af positive evalueringer af eleven, fx "dygtig pige" eller "godt gået" eller ros og ris. Hattie er forbeholden over for personlig feedback, fordi den tit indeholder meget lidt information om

opgavens udførelse og dermed ikke bidrager til elevens læring og progression (ibid., s. 35). Derfor har den ikke en afgørende betydning i feedbackprocessen.

Selvreguleringsniveauet er derimod helt afgørende for feedbackprocessen, da det handler om den måde, eleven lærer at målrette og regulere handlinger på hen imod læringsmålet (Andreassen et al., 2013, s. 31). At eleven bliver i stand til selv at få øje på udviklingspotentialerne. Når læreren giver feedback på dette niveau, stimuleres elevens evne til selvstændigt at igangsætte en læreproces (Bærenholdt & Christensen, 2017, s. 17-18). Det kan give eleven større tiltro til egne evner, selveffektivitet og selvpfattelse som lærende og samtidig øge elevens engagement og motivation (ibid., s. 19; Andreassen et al., 2014, s. 27). Det ideelle mål for feedbacken er at støtte eleven i at sætte sin egen faglige læreproces i gang, og er det egentlige formål i det lange perspektiv (ibid., s. 18; Christensen, 2014, s. 16).

3.2 HVAD ER RELATION OG MENTALISERING?

Når vi interagerer verbalt og nonverbalt med hinanden danner vi en relation. Over tid vil der i lærer-elev-relationen dannes mønstre ud fra den gensidige og kontinuerlige påvirkning, der finder sted. Kvaliteten af relationen kan fortolkes ud fra disse mønstre (Klinge, 2019, s. 52). Klinge (ibid., s. 53) beskriver det således:

Lærer-elev-relationen udgør et mønster, der kan aflæses af parternes følelser og forventninger i forhold til hinanden, som præger deres interaktionelle adfærd og kommer til udtryk i ordvalg, tonefald, kropsholdning, blikkets retning, kroppens placering ...

Klinge definerer verbale og nonverbale udtryk som de *afstemmere*, der giver eleven oplevelsen af, at læreren har dem på sinde og forstår dem og dermed præger samspillet. Afstemmere kan være øjenkontakt, smil, toneleje, venlige ord osv. Ved åbenhed og nærvær i sproget vil lærerens kommunikative udtryk nærmest automatisk være afstemt med eleven (Klinge, 2019, s. 126-127).

Mentaliseringsteorien kan kvalificere lærerens emotionelle samspil med eleven yderligere, da den bidrager til en forståelse af, hvordan mennesker indgår i relationer med hinanden (Wick, 2014, s. 99). Bateman og Fonagy (Klinge, 2019, s. 208) definerer mentalisering som:

... en fundamental og almenmenneskelig mental aktivitet, der gør os i stand til at forsøge at forstå og fortolke vores egen og andres adfærd i forhold til mulige bagvedliggende mentale tilstande.

Mentale tilstande kan være følelser, tanker, intentioner, behov osv. (Jacobsen, 2015, s. 22). Når læreren mentaliserer kan hun reflektere over, hvad der sker i de relationer, hun indgår i, og anvende det til at blive bedre til at kommunikere verbalt og nonverbalt (ibid., s. 208).

Ofte mentaliserer læreren ubevidst, *implicit*, når hun hører, hvad eleven siger, men lægger samtidig mærke til affekten bag det sagte ved at registrere konteksten, læse kropssproget og tolke blikket. Andre gange er lærerens mentalisering bevidst, *eksplicit*, fordi det, eleven siger, ikke stemmer overens med elevens øvrige udtryk. Her er læreren nødt til at reflektere for at forstå elevens tanker og bliver på den måde mere bevidst om samspelet og kommunikationen, og det vil komme til udtryk i ord ved fx at spørge eleven direkte om hendes intention, tanker eller følelser. Eksplicit mentalisering hjælper derfor læreren med at komme nærmere, hvad der tanke- og følelsesmæssigt foregår i eleven (Møller, 2019, s. 109-112). Refleksionen giver læreren en bevidsthed om egen adfærd og betyder, at læreren i højere grad er nysgerrig og udfordrende i forhold til elevens, men i høj grad også egne følelser og tanker. Formålet med mentaliseringstænkningen er ikke at give et færdigt svar på egen og andres adfærd. Den skal forstås som en processuel færdighed, hvor man reflekterer over og træner sin mentaliseringsevne ved at gøre det implicitte eksplicit (Mellon, 2014, s. 119-120).

3.2.1 Anerkendelse og empati

Den mentaliserende tilgang rummer en høj grad af anerkendelse og empati. Derfor er begreberne *anerkendelse* og *empati* centrale i mentaliseringsteorien (Jacobsen, 2015, s. 24-25). Det kan dog være svært at skelne mellem begreberne mentalisering, empati og anerkendelse, og der er et overlap imellem det, de dækker over. Samtidig anvendes begge begreber ofte i dagligsproget, er flertydige og komplekse at definere (Ritchie & Ørtoft, 2014, s. 44 og 54). Derfor er det væsentligt at definere de to begreber, som de anvendes i mentaliseringsteorien.

Anerkendelse handler i den almene forståelse alene om at kunne værdsætte og have øje for elevens ressourcer og succeser, hvor mentalisering ud over en høj grad af anerkendelse handler om et aspekt af udfordring (Jacobsen, 2015, s. 24-25). Især når det handler om udfordring ved feedback og elevens læring heraf, er den mentaliserende lærer opmærksom på at sikre, at der stilles de rette krav til eleven inden for den nærmeste zone for udvikling jf. Vygotskys teori (Jacobsen, 2018, s. 5). Mentalisering er nødvendig for, at læreren kan præsentere sin viden på en måde, så den er tilgængelig for eleven og møde eleven der, hvor eleven er udviklingsmæssigt (Hagelquist & Jonsson, 2021, s. 18).

Empati handler i den almene forståelse alene om at sætte sig i den *andens* sted, mens mentalisering *også* handler om at kunne sætte sig i sit *eget* sted; erkendelse og refleksion over egne tanker, følelser og intentioner. Lærerens egne mentale og følelsesmæssige tilstande er nemlig afgørende for, hvordan der ageres i mødet med eleven (Jacobsen, 2015, s. 24). Denne 'holding mind in mind', dvs., at man rummer både sig selv og den anden i sin bevidsthed, er kernen i mentaliseringstilgangen (Wick, 2014, s. 103).

3.3 HVORDAN HÆNGER EMOTIONER SAMMEN MED ELEVENES SELVREGULERING?

For at opnå yderligere forståelse af emotionernes centrale rolle for elevernes selvregulering er det relevant at inddrage Louise Klinges forskningsresultater, der viser, at emotioner har stor indflydelse på elevernes læreproces. Klinges forskning om den emotionelle interaktion mellem elever og lærer viser, " ... hvordan mikrosamspil eller udvekslinger fra øjeblik til øjeblik, dét, der foregår, når læreren og eleven kommunikerer verbalt eller nonverbalt, indvirker på elevernes selvforståelse og selvregulering" (Bærenholdt & Christensen, 2017, s. 32). Den forholdemåde lærere har, når de interagerer med elever, så de bl.a. bliver mere selvregulerende og viser mere fagligt engagement, kalder Klinge *receptiv rettethed* (Klinge, 2019, s. 189). Det betyder, at læreren forholder sig åbent og modtagende til det, lærerens opmærksomhed er fokuseret mod, og indebærer både en bevægelse indad og udad, dvs., at forholdemåden i høj grad er anerkendende (ibid., s. 189).

Den receptive rettethed er tresidig, idet den indebærer en modtagelig opmærksomhed på de tre dele af den didaktiske trekant, således at de kan samstemmes: (1) *eleven*, med en oprigtig respons på elevens behov og virkelighed ud fra lærerens perception heraf, (2) *indholdet*, lærerens engagement i indholdet og ansvar for elevernes udbytterige møde med dette samt (3) *læreren selv* som reflekterende over, om hendes interaktionelle adfærd er befordrende for, om elever, indhold og hun selv harmonerer (ibid., s. 189-194).

Når man som lærer kan forholde sig receptivt rettet mod eleverne, indholdet og sig selv, skyldes det, at yderligere fire elementer ved lærerens forholdemåde opfyldes: (1) *positive følelser*, som fremmer lærerens kommunikation med eleverne, (2) *nærvær*, som er nødvendig for, at lærerens interaktionelle og faglige formidling harmonerer med elevernes signaler, (3) *mentalisering*, som gør, at læreren har både sig selv og eleverne på sinde samt (4) *faglig viden og didaktisk kompetence*, som indebærer lærerens fagfaglighed og undervisningskompetence. På trods af at de tre første elementer ikke er faglige, men personlighedsmæssige aspekter af lærerens praksis, er de ifølge Klinge nødvendige at adressere, fordi de i så høj grad påvirker lærerens interaktion med eleverne – og er nødvendige for, at læreren kan agere relationskompetent. Er man som

lærer bevidst om disse ved at træne den eksplicite mentalisering, er det lettere at sætte sig ud over forhold, der påvirker elevrelationen negativt (ibid., s. 195).

4 METODISK OG EMPIRISK AFSÆT

Jeg vil i dette afsnit gøre rede for samt begrunde projektets videnskabsteoretiske position. Derefter beskrives og begrundes mit undersøgelsesdesign og metodevalg.

4.1 VIDENSKABSTEORETISK POSITION

Den indsamlede empiri skal anvendes til at undersøge, hvordan læreren i feedbacksamtalen interagerer emotionelt med eleven, og hvorvidt dette giver eleven mulighed for at åbne sig for det faglige indhold og igangsætte sin egen læreproces. I undersøgelsen søger jeg at belyse problemstillingen ud fra følgende perspektiver: lærerens overvejelser om egen feedbackpraksis og lærerens og elevernes oplevelse og tolkninger af lærerens emotionelle interaktion med eleven under feedbacksamtalen. Min videnskabsteoretiske position forankrer jeg derfor i en *hermeneutisk forståelse* med et *fænomenologisk perspektiv*. De to positioner hører begge under humanistisk metode, som netop søger mod at forstå menneskers ytringer og handlinger. Hermeneutikkens genstandsfelt er ”menneskets intentioner, meningstilskrivninger og betydningsdannelser” (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 50-51). Formålet med fænomenologien er at forstå de betydninger, som mennesker tillægger deres oplevelser (Radnor, 2012, s. 20).

Når jeg undersøger ud fra et hermeneutisk udgangspunkt, sigter jeg efter at opnå en forståelse af betydningen af lærerens emotionelle interaktion med eleverne ud fra undersøgelsens analysebærende begreber fra mentaliseringsteorien. Både *forståelse* og *forforståelse* er centrale begreber inden for hermeneutikken, hvor man via fortolkninger søger efter at forstå andre mennesker. Vores forståelse vil dog altid være formet af en forforståelse dannet af forskellige erfaringer, som skaber et fortolkningsperspektiv (Birkler, 2021, s. 114; Thurén, 2021, s. 138). Jeg er derfor bevidst om, at jeg har en forståelse af undersøgelsens genstandsfelt med mig før og under udarbejdelse af undersøgelsesdesignet og dataindsamlingen. Dels tager min fortolkning udgangspunkt i teorirammen, og dels har jeg et forudgående kendskab til den pågældende lærer som en relationskompetent, fagligt velfunderet og reflekterende lærer.

Hermeneutikkens svar på en *metode* til at skabe forståelse findes i forståelsens cirkularitet: ”Det, jeg forstår, kan jeg kun forstå på baggrund af det, jeg allerede forstår” (Thurén, 2021, s. 114).

Dvs., når jeg fortolker, skal jeg fortløbende bevæge mig mellem min egen forforståelse og den nye erfaring, jeg får ved mødet med elevernes og lærerens forståelse. Jeg skal derfor tillade mig selv at forstå det, de forstår og lade en ny forståelse begynde dér (Birkler, 2021, s. 120; Thurén, 2021, s. 138-139). Denne vekselvirkning mellem forforståelse og erfaring, del og helhed og teori og praksis kaldes en hermeneutisk spiral (Thurén, 2021, s. 139).

Når vi søger at forstå et andet menneskes oplevelse af virkeligheden, er vi nødt til at have fat i deres livsverden, dvs. den verden, *de* oplever (ibid., s. 135). Derfor undersøges der ud fra det *fænomenologiens perspektiv*, som beskæftiger sig med det enkelte menneskes oplevelse af verden og en forståelse af, at fænomener kun eksisterer ud fra det enkelte menneskes oplevede erfaring (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 47). I fænomenologiens oprindelige form er det afgørende, at man ved undersøgelsens start neutraliserer begrebslige kategorier og teoretiske fordomme, hvor der ses bort fra alle forudfattede meninger og holdninger (Birkler, 2021, s. 127). Denne forståelse er imidlertid videreudviklet i en mere hermeneutisk retning, hvor også det enkelte menneskes erfaring og fortolkning af verden tillægges betydning. Her "... udlægger vi ikke bare verden igennem vores livsførelse, for vi ved tillige, at vi fortolker verden – og at vi kunne have fortolket verden anderledes" (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 288).

4.2 UNDERSØGELSESDSIGN

For at kunne besvare undersøgelsens problemstilling finder jeg det nærliggende at søge min viden på flere måder og hos forskellige informanter. Derfor er data genereret ud fra flere metoder og informanter. Dels har jeg gennemført et semistruktureret interview med en enkelt lærer om hendes feedbackpraksis fra planlægning til gennemførelse og refleksion over egen emotionelle interaktion med eleverne. Dels har jeg lavet videooptagelser af fire feedbacksamtaler mellem elever og læreren kombineret med efterfølgende tænke højt-protokol med alle fire elever og læreren. Denne anvendelse af metodetriangulering, dvs. brug af flere metoder til at indsamle empiri, har flere fordele. For det første åbnes der op for refleksion over nuancerne ved at lade elever og lærer frembringe empiri under samme omstændigheder (Mottelson og Muschinsky, 2020, s. 111). For det andet styrkes kvaliteten af undersøgelsen, fordi interviewet giver indblik i lærerens oplevelse og forståelse af egen praksis, som er et væsentligt element ved mentalisering – nemlig lærerens egen evne til refleksion over interaktionen med eleven. For det tredje får jeg i kombinationen af videooptagelse og tænke højt-protokol åbnet op for lærerens og elevernes iagttagelse af lærerens emotionelle interaktion under feedbacksamtalen (ibid., s. 111-112). Videooptagelse kombineret med tænke højt-

protokollen gør det muligt at supplere metodetrianguleringen med aktørtriangulering, idet data om det samme fænomen leveres af forskellige informanter ved anvendelse af triangulering. Det giver dem mulighed for at sætte perspektiv på egen og andres interaktion (Bjørndal, 2016, s. 177). Metoden er derfor valid til belysning af det relationelle samspil og især lærerens oplevelse af egen emotionelle interaktion med eleven.

Antallet af informanter er valgt ud fra undersøgelsens formål. Dog med bevidstheden om, at empiri fra fem tænke højt-protokoller og ét interview med én enkelt lærer som undersøgelsescase kan have den ulempe, at datamaterialet ikke kan danne udgangspunkt for generaliseringer. Men trods dette kan det godt være interessant, at de fem informanters udsagn entydigt peger i en bestemt retning (Kjærgaard et al., 2018, s. 102 og 109). De kvalitative data er nemlig velegnet til at belyse, hvordan mening og forståelse skabes, og hvordan mennesker tænker og handler. Ud fra dette er det muligt at foretage analytiske generaliseringer ved anvendelse af teori, som kan argumentere for, at resultaterne formentlig vil gøre sig gældende i andre lignende kontekster (Ibid., s. 109).

Professor Bent Flyvbjerg (2022, s. 628) argumenterer for casestudiets generaliserbarhed og validitet som forskningsmetode, der kan bidrage til videnskabelig udvikling. På baggrund af relevansen for denne undersøgelse fremhæves her to af Flyvbjergs argumenter: strategiske overvejelser om udvælgelsen af casen og anvendelse af casen til lærings- og teoriudvikling.

Når man udvælger en case til sin undersøgelse, sker det oftest på baggrund af nogle strategiske overvejelser, fx ud fra en tese og ud fra formålet med undersøgelsen (ibid., s. 636 og 640). Der findes forskellige typer af cases, som netop er defineret ud fra disse overvejelser. Casen i denne undersøgelse er af typen *ekstrem eller afvigende* på baggrund af dens særligt gode karakter. Udvælgelsen af den pågældende lærer til denne undersøgelse er sket på baggrund af kendskabet til hende som en fagligt velfunderet og reflekterende lærer med 30 års erfaring som efterskolelærer, hvor evnen til relationsdannelse er helt central. Denne type case er samtidig særligt velegnet til teoriudvikling, fordi den hjælper til at forstå grænserne for eksisterende teorier og hypoteser og på den baggrund udvikle nye. Intentionen med at undersøge en enkelt case er derfor ofte et ønske om at komme til en dybere forståelse af det konkrete enkelttilfælde og at opnå et forståelses- og handlingsorienteret perspektiv (ibid., s. 635). Når man netop som forsker vil forstå og lære, kan casestudiet bidrage med en høj grad af detaljer, helhed og dybde, fordi et enkelt afgrænset fænomen er genstand for analysen (ibid., s. 622 og 644).

Tesen for denne undersøgelse var, at det emotionelle samspil mellem lærer og elev er vigtigt for elevens læring, men med en intention om at undersøge betydningen af dette i feedbacksamtaler

for elevens faglige optag og *selvregulering*. Intentionen med at udvælge en case af særligt god karakter var at belyse det, der virker i samspillet.

4.3 BEGRUNDELSE FOR METODEVALG

4.3.1 Det kvalitative forskningsinterview

Styrken ved det kvalitative forskningsinterview ligger i at få belyst den interviewedes subjektive oplevelser og forståelser (Mottelsen & Muschinsky, 2020, s. 126-127). Lærerinterviewet er semistruktureret mhp. at danne ramme for en uformel dialog ud fra mine spørgsmål og lærerens svar, hvor både planlagte og spontane spørgsmål betød, at vi nåede ind i områder omkring lærerens erfaringer med egen feedbackpraksis (ibid., s. 128-129; Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 42). En vigtig detalje i fænomenologiske undersøgelser er nemlig selve udformningen af interviewspørgsmålene, "... der som hovedregel bør pege ned i personens levede erfaringsgrundlag og bevidst vige uden om det lager af overfladiske meninger om alt muligt, som enhver har parat til hvem, der gider lytte" (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 298).

For at give læreren mulighed for at fortælle om verden set fra hendes ståsted og illustreret gennem konkrete oplevelser og erfaringer (Mottelsen & Muschinsky, 2020, s. 127), udarbejdede jeg en interviewguide med fem åbne spørgsmål om temaet (Bilag 1), der kunne åbne op for dette. Fx *"Hvor bevidst er du selv om din måde at aflæse og tolke den enkelte elev i feedbacksamtalen, eksempelvis mht. elevens behov for anerkendelse, empati, følelsesmæssig støtte, fx gennem ordvalg, at sende positive signaler i form af smil, nærvær og åbent kropssprog? Eksempler på hvad du gør?"*.

Samtidig var der plads til uddybende spørgsmål, fx *"... du havde også fokus på nogle bestemte ting i forhold til hver elev. Noget af det gik igen ... Er det, fordi det er noget, du har fokus på eller ta'r du udgangspunkt i det, som eleven har brug for?"*.

4.3.2 Videoptagelse

Et tilbagevendende spørgsmål, man må stille sig selv, er, om den metode, man vil anvende, kan tilvejebringe det datamateriale, der bedst kan besvare problemstillingen (Solud, 2016, s. 142). Dette spørgsmål er særligt relevant i forhold til denne undersøgelse, idet der ikke blot ønskes en kortlægning af den verbale kommunikation. For at få svar på læreren og elevernes oplevelse af lærerens emotionelle interaktion i feedbacksamtalen, må de have adgang til også at aflæse lærerens nonverbale kommunikation. Det er nemlig væsentligt at få beskrevet, hvis man skal fortolke kvaliteten af lærerens samspil med eleven. Klinge (2019, s. 54) beskriver det således:

I kommunikationen med andre formidles indre tilstande som humør, følelser, fokus og intentioner gennem både verbale og nonverbale udtryk ... Derfor tillægger elever lærerens handlinger et intentionelt indhold, som påvirker deres oplevelse af relationens kvalitet og giver dem oplevelsen af, om læreren har dem på sinde eller ej.

Når jeg anvender *videoptagelse* som metode, er det således med henblik på at registrere kommunikationssituationen nøjagtigt i forhold til, hvad der bliver sagt af hvem, hvilke ord der bliver brugt, pauser og ikke mindst kropssprog (Solud, 2016, s. 143). Der er en række fordele ved brugen af videoptagelse i studiet af interaktion. Det giver mulighed for at registrere detaljeret information (ibid., s. 177) og er især anvendelig, når der er behov for mere indgående viden om "... den levede oplevelses kompleksitet og om brugen af forskellige kommunikative ressourcer" (Raudaskoski, 2020, s. 118). Det analytiske blik kan så at sige fokuseres på det, der kan ses i deltagerens interaktion med det materielle og sociale miljø (ibid., s. 118). Efter optagelsen af feedbacksamtalen anvendte jeg *tænke højt-protokoller* som metode til at lade hver elev se optagelsen af deres feedbacksamtale og undervejs sætte ord på deres oplevelse og fortolkning af lærerens emotionelle interaktion. Det samme gjorde læreren ved én af optagelserne.

4.3.3 Tænke højt-protokoller

Tænke højt-protokoller egner sig netop godt til 'at sætte ord på oplevelse og fortolkning'. Det er nemlig en "... kvalitativ metode til at analysere betydningsdannelse" (Kjærgaard et al., 2018, s. 95). Metoden anvendes ved, at man beder en person tænke højt, dvs., at personen fortæller, hvad hun tænker, mens hun ser på fx en tekst eller video afhængig af undersøgelsens genstandsfelt.

Kjærgaard et al. (ibid., s. 96) definerer tre paradigmer ud fra metodens anvendelse i nyere tid. Hvert paradigme har sine egne erkendeinteresser samt teoretiske og metodiske udgangspunkter. Jeg placerer mig i paradigme 3, hvor der ønskes viden om menneskers holdninger, tolkninger, følelser, oplevelser og forståelser i forhold til kommunikation og særligt i forhold til afsenderen. Paradigme 3 hviler på "... de grundlæggende perspektiver fra fænomenologien om livsverdenens forrang og på hermeneutikkens fokus på fortolkningsprocessen som det afgørende analytiske greb" (ibid., s. 99). Metoden kan give adgang til viden om elevernes og lærerens oplevelse og fortolkning af lærerens emotionelle interaktion, idet de ser videoptagelsen af feedbacksamtalen (ibid., s. 94 og 96).

Indsamlingen af tænke højt-protokollen kan inddeles i to trin, hvor det første er *introduktion* til metoden, og det næste er *tænke højt-fasen*.

Introduktionen er vigtig, da de færreste ved, hvad det vil sige, når man beder dem om at 'tænke højt'. Samtidig er behovet for introduktion en vurderingssag og kan variere alt efter, om informanten er vant til at formulere tanker (ibid., s. 103). Jeg vurderede, at det ikke var nødvendigt med en omfattende introduktion med fx en modeltekst, da min informantmålgruppe var en lærer med 30 års erfaring i formidling og højt-præsterende efterskoleelever. Dog vurderede jeg, at det var nødvendigt, at eleverne og læreren var klar over hensigten med tænke højt-protokollen, hvorfor jeg indledningsvist forklarede, at 'at tænke højt' betyder at sige højt, hvad der falder én ind under observationen af videoptagelsen. Jeg gav eksempler på, hvad der særligt kunne observeres, fx kvalitet i kontakten, mimik og gestik. Jeg må dog forholde mig kritisk til, at introduktionen af disse 'eksempler på fokusområder' i observationen kunne risikere at påvirke elevernes ordvalg under tænke højt-protokollen, men jeg vurderede, at denne introduktion var vigtig for eleverne for en forståelse af formålet.

I *Tænke højt-fasen* med eleverne rammesatte jeg med spørgsmålet "*Hvor ser du, at [lærers navn] gør noget positivt i relationen til dig? DIN oplevelse af, hvordan [lærers navn] tager hånd om din følelsesmæssige tilstand under samtalen - når hun fx giver rettelser?*" (Bilag 2, s. 30).

Over for læreren rammesatte jeg med spørgsmålet "*Hvor ser du, at du sender positive signaler til eleven og så at sige tager hånd om relationen til eleven og elevens behov for anerkendelse/empati/følelsesmæssig støtte osv.?*" (Bilag 2, s. 31).

I tænke højt-fasen skelner man mellem samtidige og retrospektive tænke højt-protokoller. I denne undersøgelse er anvendt den samtidige tilgang, som betyder, at elever og lærer satte ord på deres tanker og oplevelser *samtidig* med, at de så videoptagelsen. I denne fase af undersøgelsesprocessen er det fænomenologiske perspektiv netop styrende for metodetilgangen, da formålet var at få deres umiddelbare reaktioner og tanker om det observerede, uden at noget blev glemt eller revurderet (ibid., s. 105).

Jeg vurderede, at særligt eleverne undervejs i tænke højt-fasen havde brug for understøttende spørgsmål. Jeg må også her stille mig kritisk over for metodeanvendelsen, da denne anvendelse trækker på elementer af interviewmetoden. Dog ligger forskellen – og styrken i forhold til min undersøgelse – i, at dataene genereres ved, at eleverne *først og fremmest* sætter ord på *deres* betydningsdannelse, mens data i den rene interviewmetode genereres ved, at informanten forholder sig til spørgsmål, som *undersøgeren* stiller (ibid., s. 105). Jeg vurderede, at eleverne – modsat læreren - havde behov for disse understøttende spørgsmål til dels at formulere deres

tanker mere præcist og dels for at få uddybet deres ytringer og foretage kommunikative valideringer af deres udsagn (ibid., s. 104).

5 ANALYSE

5.1 ANALYSESTRATEGI

Jeg vil som det første i analyseafsnittet rette blikket mod mit valg af metode til analyse af datamaterialet. I tråd med undersøgelsens fænomenologiske perspektiv og hermeneutisk fortolkende tilgang anvendes *kodning* som fremgangsmåde. Tanggaard og Brinkmann (2020, s. 55) beskriver, at kodning og "... meningskondensering (at reducere større tekstsegmenter til meningsenheder) [er] centralt for fænomenologiske og hermeneutiske tilgange, der lægger vægt på beskrivelse og fortolkning af meningsindhold". Bjørndal (2016, s. 184) beskriver en kode i kvalitativ forskning som "... et ord eller en kort sætning, der danner et opsummerende, fremtrædende eller essentielt mærkat for en bestemt del af et datamateriale". Koder kan være datadrevne og åbent eksplorerende, dvs. de opstår induktivt af selve materialet, eller begrebsdrevne og systematiske, hvor de er fastlagt på forhånd ud fra eksisterende teori eller hypoteser (ibid., s. 184; Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 56). Som følge af mit hermeneutiske afsæt er min tilgang til kodningen grundlæggende begrebsdrevet, dvs., at jeg tager afsæt i en deduktiv tilgang.

Datamaterialet er bearbejdet ad flere omgange. Først ved en ordret transskribering af lærerinterviewet, videooptagelserne og tænke højt-protokollerne. Datagrundlaget for analysen er lærerinterviewet og tænke højt-protokollerne, hvorfor transskriptionen af videooptagelserne er anvendt, hvis der var behov for en supplerende beskrivelse af informanternes observationer. Jeg har foretaget flere grundige gennemlæsninger af interviewet og tænke højt-protokollerne med henblik på kodning. Denne proces førte til en meningskondensering og kategorisering, der taler ind i de teoribærende begreber og følgelig en markering af de væsentligste citater.

5.2 ANALYSE AF DATAMATERIALET

Analysen er bygget op omkring de kategorier, som er trådt frem i den hermeneutiske fortolkningsproces, dvs. i en rekursiv proces, hvor de mønstre, der er fundet i datamaterialet mødes med teorirammen. Den analytiske proces startede altså med udgangspunkt i en begrebsdrevet tilgang til kodningen, mens kategorierne under fortolkningsprocessen er opstået

både begrebs- og datadrevet. Især brugen af videooptagelser tillader at arbejde kombineret med både en begrebs- og datadrevet analysetilgang (Bjørndal, 2016, s. 184).

Analysen er med udgangspunkt i kategorierne opdelt i temaer: (1) *Lærerens nonverbale kommunikation*, (2) *Lærerens positive følelser og nærvær*, (3) *Lærerens autenticitet* og (4) *Lærerens faglighed og didaktiske kompetence*. Det kan ikke undgås, at indholdet i temaerne overlapper hinanden på nogle punkter, men det var vigtigt i fortolkningsprocessen at fremhæve netop disse fire temaer som definerende for lærerens emotionelle adfærd.

For at tydeliggøre temaernes opståen i den rekursive proces gøres der kort rede for dette herunder. Alle temaerne er naturligvis opstået med mentaliseringsteorien som overordnet teoriramme, men ud fra forskellige elementer i teorien.

Lærerens nonverbale kommunikation er opstået ud fra teorirammen om brugen af kropssprog som en væsentlig del af lærerens adfærd, når lærerens kommunikative udtryk skal afstemmes med elevens. Men citaterne fra lærer og eleverne fremhæver også, hvordan særligt lærerens nonverbale sprog indvirker på elevens affektregulering og den læringsfremmende kommunikation. *Lærerens positive følelser og nærvær* er beskrevet i teorirammen som et nødvendigt element i det at forholde sig receptivt rettet mod eleven, og i datamaterialet beskrives, hvordan lærerens imødekommenhed skaber positive følelser hos eleverne og gør læreren nærværende i samspillet. *Lærerens autenticitet* er en vigtig del af teorirammen omkring mentalisering i form af egenskaben 'at være gennemsigtig', dvs. åben, ærlig og autentisk. Kategorien er dog først og fremmest udsprunget af datamaterialet, fordi det er en egenskab hos læreren, som alle eleverne er meget tydelige omkring at fremhæve. *Lærerens faglighed og didaktiske kompetence* er opstået ud fra teorirammen, hvori lærerens faglighed beskrives som et nødvendigt element for at forholde sig receptivt rettet mod eleven. Men det ses samtidig tydeligt i datamaterialet, hvor eleverne fremhæver lærerens forberedelse som et væsentligt element, og læreren selv reflekterer over den formative feedbacks betydning for elevernes selvregulering.

Som følge af det fænomenologiske perspektiv i undersøgelsen er elevernes og lærerens citater naturligvis fremhævet som det centrale udgangspunkt for analysen og fortolkningen.

5.2.1 Lærerens nonverbale kommunikation

Klinge taler i sin forskning om det, hun kalder *afstemmere* og *fejlfstemmere*, dvs., hvordan lærerens verbale og nonverbale kommunikation påvirker elevens fornemmelse af, om læreren i situationen er nærværende og har eleven på sinde eller ej. Det øger relationens kvalitet

væsentligt, at læreren – naturligt – udtrykker sin rettethed mod eleven med nonverbale udtryk som fx smil, øjenkontakt og nikken (Klinge, 2019, s. 56). Mentaliseringen ligger altså også i lærerens brug af kropssprog, som læreren kan bruge til at udtrykke, at hun ser eleven og elevens behov for affektregulering.

Flere af eleverne lægger mærke til, hvordan læreren ofte anvender sit kropssprog, som denne elev, der kommenterer på, hvordan hun oplever, at læreren lytter; *"... der kan man også både se og høre på hende, at hun aktivt lytter ... fordi hun sidder og lissom læner sig frem og prøver at holde øjenkontakt, og så sidder hun også og siger 'uhm-m' og lissom lytter"* (Bilag 3, s. 34). En anden elev oplever, at læreren er nærværende, idet hun skaber forbindelse mellem dem; *"... det der med, at hun lukker skærmen i og fokuserer på både det, at hun har papiret og kigger mig i øjnene...at det skaber også sådan en...lidt nærvær"* (Bilag 3, s. 33).

Læreren beskriver under tænke højt-protokollen, at hun oplever, at hun sørger for at have øjenkontakt med eleven, når hun skal vise hende noget på computeren, så eleven ved, at hun fortsat har opmærksomheden på hende. Hvis hun havde kigget ind i computeren det meste af feedbacksamtalen, så havde eleven måske oplevet hende som fraværende, idet hun havde været rettet mod den frem for eleven;

"Der kigger jeg lige på hende ... og jeg er faktisk ikke så vild med at have computeren der, men at jeg lige kigger på hende, sådan så at hun ved, at jeg ikke kun, øh, er computeroptaget ... vi sidder jo sådan, at vi sidder ved siden af hinanden, og det fungerer rigtig godt, når papiret ligger midt imellem os, men her hvor computeren står der, så bliver vores blikretning væk fra hinanden....så, så der skal vi gøre os mere umage for at få øjenkontakten." (Bilag 3, s. 36).

Lærerens brug af nonverbale afstemmere i sin rettethed mod eleven kan også give eleven en følelse af at føle sig tryk i situationen og dermed fremme mentaliseringen. En elev beskriver her, hvordan han ser, at læreren smiler til ham, og at det netop giver ham en følelse af tryghed; *"Jeg lagde specielt mærke til, da hun siger 'det er godt', så griner hun en lille smule, så føler man sig sådan lidt mere tryk i det...at hun sådan smiler, griner lidt. Det kan jeg godt li'...så føler jeg mig sådan lidt mere tryk i det"* (Bilag 3, s. 35). Ifølge Bateman og Fonagy (Klinge, 2019, s. 210) finder god mentalisering først og fremmest sted, " ... når vi er følelsesmæssigt afbalancerede og oplever tryghed med dem, vi er sammen med". Når relationen opleves som tryk, understøttes muligheden for at udforske tanker, følelser og behov hos eleven.

En anden elev oplever i en anden situation, at lærerens afstemning i form af en berøring, giver hende tryghed i forbindelse med feedbacken, fordi hun oplever, at det bliver mere afslappet.

Situationen på videooptagelsen er, at læreren snakker med eleven om en rettelse vedrørende kommasætning, og på et tidspunkt tager hun fat i eleven på skulderen og gestikulerer efterfølgende en stærk arm, forstået som en cadeau til eleven, altså at hun godt kan finde ud af det:

"E: Der ta'r hun også fat i mig...sådan...man egentlig godt kan. Det giver sådan...

I: Hvad gør det ved dig, at hun sådan lige er ovre og have fat i dig?

E: Det gør, at jeg føler mig mere tryk, tror jeg faktisk...

I: Ja...gør dig mere tryk?

E: Ja, det er lissom...det er ikke bare 'du retter fejl'.....det er en 'du gør det godt, og det er godt, det, du har lavet.' Det er sådan meget venskabeligt, ikke så meget læreren og eleven, hvor der skal være stor forskel og sådan...det bliver sådan lidt mere 'low-key nede på jorden'...dét, synes jeg, er vigtigt." (Bilag 3, s. 33).

Læreren berører og samtidige gestikulerer, uden at hun siger noget, betyder altså noget for elevens positive oplevelse af samspillet med læreren. Klinge beskriver i denne forbindelse, at berøring også fungerer som afstemmer, hvis der er opbygget en relation med en vis grad af tryghed. Man ved, at en rolig berøring fra en person, man godt kan lide, sænker kortisolniveauet og dermed reducerer stress. Så ofte vil en berøring skabe den ro, som ord ikke nødvendigvis kan (ibid., s. 133).

Nonverbale afstemmere kan også bruges til at signalere til eleven, om hun følger læreren i det, hun siger (ibid., s. 130) som her, hvor eleven oplever, at læreren bruger øjenkontakten til at følge op på, om eleven er med på spørgsmålet; *"Jeg tænker, her holder hun tit øjenkontakt...kigger lige op og kigger på mig for lissom sådan at se, om jeg har forstået, hvad det er, hun spørger mig om ... for lige sådan at sikre sig: ved du godt...? Altså, er vi med på det samme"* (Bilag 3, s. 32). En anden elev beskriver samme oplevelse; *"Der kan man se, at hun sådan lidt skifter mellem at kigge på skærmen og så på mig for lissom...jeg tror nok, det giver den fornemmelse, at hun ser, at jeg er indforstået med, hvad hun mener"* (Bilag 3, s. 32).

Læreren selv oplever også, at det er dét, der sker og er hensigten; *"Kigger meget på hende...sådan i længere tid intenst, fordi nu er...underforstået...der skal ske noget, og det er også fordi det rent fagligt, er dét, jeg synes, der skal ske...øh...nu her, at hun, at hun får det her med"* (Bilag 3, s. 38).

Man kan forstå denne afstemning på den måde, at dét, at læreren kigger eleverne i øjnene, giver dem mulighed for at tilkendegive over for hende, at de har forstået, hvad hun siger. Hun sætter sig altså på den måde i elevens sted, men sætter samtidig også egne intentioner i spil, fordi hendes intention naturligvis er at sikre elevens forståelse. Mentalisering handler netop om, at læreren er i stand til undervejs at være opmærksom på elevens behov og egne intentioner og justere med små udtryk – afstemmere - i form af fx øjenkontakt, som falder naturligt ind i det gensidige samspil om det fælles tredje (Lynge, 2015, s. 102).

Læreren reflekterer i interviewet over mentaliseringen i brugen af nonverbal kommunikation. Hun beskriver, at, som hun ser det, så ligger der rigtig meget anerkendelse i den nonverbale kommunikation og afstemningen:

”Det er sindssygt interessant, at ... man med små ting som mimik, gestik, kropssprog...at man faktisk viser dem [eleverne] både fysisk, visuelt, verbalt, at man ser dem, og at man accepterer dem, og det, synes jeg, er det, der...man anerkender dem som det menneske, de nu er, som man sidder overfor” (Bilag 3, s. 40). Her befinder vi os i ét af kernebegreberne om mentalisering, nemlig anerkendelsen. I mentaliseringsteorien handler anerkendelse netop om at værdsætte elevens ressourcer og møde eleverne der, hvor de udviklingsmæssigt er for at kunne stille de rette læringsmæssige krav. Så når læreren udtrykker denne menneskelige værdi som afgørende i samspillet med eleverne, er hun i gang med at understøtte elevens egen læreproces ved hjælp af mentalisering.

5.2.2 Lærers positive følelser og nærvær

Hatties feedbackmodel lægger som beskrevet ikke meget vægt på personlig feedback i form af fx ros som en effektiv metode til at udvikle elevens selvregulering. Men psykologiske teorier har i en årrække beskrevet betydningen af lærers følelser for kvaliteten af samspillet mellem lærer og elev (Klinge, 2019, s. 196). Lærers evne til at udvise empati har stor betydning i mentaliseringsprocessen, da det handler om lærers evne til at aflæse og regulere elevens følelser og samtidig bevidst at forholde sig til egne indre tilstande (ibid., s. 196; Wick, 2014, s. 54, 99 og 101). At læreren udviser *positive* følelser over for eleven har vist sig at fremme bl.a. elevens kognitive formåen i forhold til at tænke associativt og originalt, at arbejde vedholdende samt at fremme sociale egenskaber som venlighed, hjælpsomhed, åbenhed og samarbejdsevne. Klinge uddyber: ”Derudover kan følelser direkte understøtte elevernes læreproces, fordi der neurologisk er en tæt forbindelse mellem det limbiske system og hukommelsen (Klinge, 2019, s. 199). Klings forskning viser, at konkret anvendelse af afstemmere ved positive ytringer i form

af (1) *ros* og (2) *venlige ord* har stor betydning for elevens motivation og følelsesmæssige tilstand (ibid., s. 130).

Læreren oplever, at hun bruger (1) *ros* som en helt naturlig del af det at anerkende eleverne; *"Jeg gentar hendes svar, jeg anerkender, at det, hun siger, er godt og rigtigt ... jeg roser hende igen....sy's jeg faktisk, jeg er helt glad for at se, at øh, at øh, hun får meget anerkendelse på det, hun kan."* (Bilag 3, s. 38).

Også lærerens opmuntrende verbale og nonverbale kommunikation har en indvirkning på eleverne, som *ros* kan have. En elev beskriver det sådan her:

"Det der, hun gør der, det gør hun tit og smiler også....hun lissom tar hænderne op og siger 'I love it!' og er sådan 'YES!'. Sådan lidt vinderagtigt....sådan lidt 'der fangede du den'. Lidt lissom sådan, hvis der er et spring, man aldrig nogensinde har lavet før, og det er første gang, man laver det....det er sådan den følelse, hun giver én, synes jeg ... giver mig den der 'det var fanme godt det der' i stedet for bare 'ja, det er rigtigt.'" (Bilag 3, s. 33).

Alene det, at eleven sammenligner følelsen, læreren giver hende, med følelsen af, hvordan hun har det første gang, hun laver et rigtigt spring i gymnastik, fortæller, at hun får en meget stærk positiv følelse i kroppen af glæde og lyst, nærmest boblende motivation.

En anden elev lægger mærke til, at læreren ved afslutningen af feedbacksamtalen giver hende en 'knuckles', dvs. en knytnævehilsen; *"... lige en knuckles til sidst der ..."* (Bilag 3, s. 35). Læreren anvender her kropssproget som en del af den eksplicite mentaliseringsproces som en samlet *ros* til eleven for at fortælle hende, at hun har gjort det godt. Det bliver derfor en anerkendelse af hende og en affektregulering af en – her vel at bemærke – positiv følelse i form af bekræftelse af, at det lykkes. Wick uddyber, at *"... læreren kan anvende kropskontakt i en slags spejling af elevernes egne emotioner, som udtryk for at elevernes mentale tilstand bliver anerkendt"* (Wick, 2014, s. 101).

Positive ytringer i form af (2) *Venlige ord* er en social opmærksomhed og afstemning, som både udtrykker inklusion, respekt og værdsættelse, og som kan motivere eleverne. Hvor empati ofte knyttes til professionalismisme, er fænomenet venlighed sjældent knyttet til professionelle samspil og relationer. I denne sammenhæng handler venlighed heller ikke om at have en venlig attitude, men derimod om den venlighed, der ligger i at have en grundlæggende medmenneskelig og imødekommende indstilling (Møller, 2019, s. 103-104). Denne indstilling ses her tydeligt i lærerens refleksioner under interviewet:

"... jeg synes jo i bund og grund, det er banalt, at det, at man smiler til folk, det, at man kommer dem i møde i den forstand, at man siger 'jeg kan li' dig, jeg kender dig, jeg ved, hvordan...jeg respekterer dine kompetencer, dine særheder, dine styrker og dine...'... alt det dér ... det er vejen ind ... ikke bare til en faglig udvikling, men steppet før....en lyst til en faglig udvikling, fordi en faglig udvikling kommer ikke bare, fordi at jeg smiler til dem, men den kommer, fordi at jeg forhåbentlig giver dem lyst til det ..." (Bilag 3, s. 40).

Hun forholder sig her til, hvordan den naturlige imødekommenhed, man kan have til eleverne, kan være med til at motivere dem, hvilket kan føre til en faglig udvikling. Så her taler vi egentlig ind i det, der er kernen i min problemstilling: hvordan opmærksomheden på kvaliteten af samspillet – lærerens receptive rettedhed mod eleven og mentalisering i relationen til eleven - går forud for, at eleverne i virkeligheden bliver i stand til at tage imod den faglige feedback, fordi netop *det* samspil kan være med til at skabe en lyst hos dem.

Under tænke højt-protokollen lægger læreren mærke til, hvordan hun imødekommer elevernes følelser ved at anvende sproget på en bestemt måde; *"Jeg tror, at der er meget forskel på, om jeg siger: 'Jeg har bestemt, at...'...øh...og så at jeg siger, 'jeg har tilladt mig'. Med det siger jeg, at jeg har taget en beslutning på vores vegne. Der er forskel på at sige 'jeg har taget en beslutning på vores vegne' og så sige 'jeg har bestemt'" (...)* *"Jeg åbner op for, at vi kan gøre det sammen. Det er måske svært for hende, men jeg siger 'jeg vil gerne hjælpe dig'. På den måde så håber jeg faktisk, at hun er gået derfra med en fornemmelse af, at det er feedback, men at jeg gerne vil hjælpe hende..øh..videre"* (Bilag 3, s. 37 og 39).

Hun er bevidst om, hvordan hun taler til eleverne under feedback, fordi hun ved, at det kan være en følelsesmæssigt sårbar situation for dem, så hun er bevidst om at minde dem om, at de er sammen om det.

Kvaliteten af det følelsesmæssige samspil er grundlæggende helt afhængig af lærerens *nærvær* og personlige tilstedeværelse. Når læreren er nærværende under samtalen, lukkes der op for, at hun sensitivt kan registrere elevens signaler, reflektere over situationen og imødekomme elevens behov (Klinge, 2019, s. 205; Møller, 2019, s. 101). Her er et eksempel på en situation, hvor læreren meget tydeligt mentaliserer eksplicit over for elevens signaler, fordi hun registrerer, at eleven agerer anderledes, end hun plejer, og at hun selv har talt i lang tid. Hun spørger derfor eleven direkte:

"... 'er du okay, [elevens navn]?'... Og det er jo selvfølgelig oss', fordi jeg har siddet og talt i så lang tid, og hun har ikke sådan lige helt....altså på den måde er hun måske lidt mere tynget af

situationen, end jeg sådan havde troet, fordi hun bliver så stille i det. Så derfor sy's jeg.....derfor....det lyder som om, at det sådan er bevidst, jeg spø'r, og det er det egentlig ik', det kommer, fordi jeg....jeg bliver faktisk lige pludselig i tvivl!" (Bilag 3, s. 37).

5.2.3 Lærerens autenticitet

Fonagy fremhæver i sin forskning om mentalisering, at den måde, vi møder hinanden på og de grundholdninger, vi møder hinanden med, har stor betydning, når vi vil fremme mentalisering (Lynge, 2015, s. 64). Én af de holdninger er *gennemsigtighed*, dvs., at læreren er åben om sine intentioner over for eleverne og tilstræber en gennemsigtig, ærlig og autentisk attitude, så det er nemt for eleverne at læse og forstå læreren (ibid., s. 131).

Under kodningen af datamaterialet var det tydeligt, at eleverne har en opfattelse af læreren som meget autentisk i sin adfærd: *"... at det ikke bare er i én monoton køre, sådan hun lissom svinger lidt....det gør hun også i timerne, svinger lidt imellem, hvordan hun snakker....hvis der er én, der siger et eller andet virkelig godt, så er hun sådan 'det er skidegodt det der!'. Bare udbryder noget engang imellem ... Her roser hun mig også og siger, at det ser godt ud og lissom...at det ser godt ud og kalder mig [...] -pigen [elevens kælenavn]...det gør hun også nogle gange i timerne ... Det der, hun gør der, det gør hun tit og smiler også.....hun lissom ta'r hænderne op og siger 'I love it!' og er sådan 'YES!'" (Bilag 3, s. 33 og 34).*

Det er altså helt tydeligt, at eleverne oplever, at læreren har nogle adfærdsmæssige træk under feedbacksamtalen, som eleverne genkender fra hendes undervisning. Hun er det, hun giver sig ud for at være, og eleverne ved, hvad de kan forvente af hende.

Under tænke højt-protokollen med læreren beskriver hun selv sin jargon som genkendelig for eleverne. Her fremhæves citater fra tænke højt-protokollen med læreren, hvor hun oplever, at hun er autentisk:

"Der pauser jeg den med det samme, fordi jeg siger [elevs kælenavn], og det er sådan en jargon, jeg har til eleverne ... det, synes jeg, sådan er åbnende. Jeg siger også nogle gange [elevs kælenavn] til hende, men når jeg siger [kælenavn], så synes jeg, at jeg åbner op for den, ja, afslappede..." (Bilag, s. 35).

"Jeg bruger ... et ord, som de ved, jeg bruger tit. Jeg siger nemlig 'pivdygtig', og jeg forklarer med afsæt i, at hun er dygtig, og at jeg går til hende". (Bilag 3, s. 36).

"... det er jo også fordi, jeg er sådan en idrætslærer-agtig én ... og det kender de mig oss' for, altså på den måde er der noget kendskab til, hvordan jeg er, at jeg viser det med knyttet næve" (Bilag 3, s. 38).

Læreren beskriver det således i interviewet:

"... jeg håber, det grundlæggende er min tilgang til den måde, jeg snakker med andre mennesker på ... at vi begge skal komme til orde både sådan verbalt ... nonverbalt i forhold til følelser. Og hvis jeg gerne vil det, så skal jeg også se på, hvordan de reagerer på det, jeg siger. Jeg skal også dels forsøge at åbne dem, men jeg skal dødeligvis også være skarp på at se, hvordan de reagerer. Det er jo enormt let at være mig. Jeg er jo med på, at jeg er jo den, der har fagligheden, jeg er den, der har overhånden, også fordi jeg er lærer, og fordi jeg har været der i 100 år ... jeg har al ro i maven. Og for dem...så har de ikke al ro i maven ... det er en uvant situation ... der er karakterer og sådan noget, og den situation er jeg nødt til at forstå. Jeg er ikke bare nødt til at forstå, at de har det sådan, jeg er også nødt til at agere i den forståelse ... " (Bilag 3, s. 41-42).

En åben holdning, der fremmer mentalisering, kan lærere øve sig i at praktisere og gøre til en vane, bl.a. ved at blive bevidst om, hvordan man interagerer emotionelt med eleverne. Men i virkeligheden handler det om grundholdninger, som er værdiladede ved, at de bygger på lærerens grundlæggende overbevisning om, at mentalisering fremmer elevernes læring og trivsel (Lynge, 2015, s. 130). Og det er den grundholdning, vi ser udtrykt i lærerens citat; hendes egne grundlæggende værdier om åbne intentioner og bevidsthed om elevens reaktioner i samspillet. Netop dét, at hun tager sine personlige grundlæggende værdier for samspil med andre mennesker med over i sin lærerpraksis, kan være medvirkende til at gøre hende gennemsigtig og autentisk i sin adfærd over for eleverne.

5.2.4 Læreren faglighed og didaktiske kompetence

Klinge beskriver, at én af forudsætningerne for, at læreren kan forholde sig receptivt rettet mod eleverne er faglig viden og didaktisk kompetence. Det er nemmere for læreren at give eleverne meningsfulde og udbytterige møder med faget, når hun brænder for sit fag og dermed nemmere kan inspirere eleverne og foretage relevante justeringer (Klinge, 2019, s. 213-214). At kunne foretage relevante justeringer undervejs er netop afhængig af lærerens mentaliseringsevne. Når læreren er i stand til at aflæse, hvordan eleven reagerer undervejs, er hun i stand til at sætte sig ind i, hvordan eleven *opfatter* indholdet og situationen (Lynge, 2015, s. 99) Og det er denne empati og nysgerrighed, som giver læreren indsigten til at samstemme elev, indhold og sig selv (Klinge, 2019, s. 85):

Afstemningen kan siges at bygge den bro, som gør det muligt for indholdet at flyde uhindret imellem dig og eleven. Effekten af afstemningen kan beskrives ved hjælp af det maorianske begreb *ako*, der både betyder at undervise og at lære ... baseret på et princip om gensidighed ... hvor underviseren også lærer af eleven. Du skal lære, hvem de børn er, du indgår i samspil med, for at du hele tiden kan skabe en samstemning mellem dig, dem og stoffet.

En elev er meget tydelig omkring forholdet mellem lærerens kendskab til den enkelte elev og betydningen af dette for den faglige læring:

"Hun har sat sig meget ind i hver især, så hun kan godt huske, nåh ja, det var dig, der havde den der...hun er sådan, hun kan godt kende forskel på os...det er ikke bare en elev. Det betyder meget for det hele, fordi når man ikke bare sådan er en elev, så er det...altså så føler man sig ikke bare som én i flokken, altså, du ved, hun kan godt se ens behov og det, man selv har brug for at arbejde med ... så får vi forskellige opgaver, så vi kan blive bedre til det, vi hver især har brug for...det betyder meget for undervisningen og ens læring" (Bilag 3, s. 32).

Læreren har i sin forberedelse af feedbacken gjort sig tanker om, hvordan hun skaber nogle rammer om feedbacksamtalen, der gør den faglige feedback overskuelig for eleverne; *"Jeg tænker også...jeg ved ikke, om det har så meget med relationen at gøre, mere end det har med den faglige...jeg tror, tingene på den måde hænger sammen...at dét, at jeg har markeret inden og dét, at jeg bruger kuglepennen til at vise, hvor vi er henne og sådan noget, det hjælper hende på vej....altså, hun er ikke usikker på, hvor vi er henne i feedbacken"* (Bilag 3, s. 38).

De didaktiske overvejelser, læreren har haft inden feedbacken, betyder, at hun skaber et udgangspunkt, hvor hun gør det nemmere at samstemme eleven (kan hun følge med?), indholdet (den faglige feedback på det skriftlige produkt) og sig selv (er bevidst om betydningen af brugen af gestikuleren). Hendes didaktiske viden og kompetence betyder, at hun er bevidst om, at hendes forberedelse hænger sammen med og påvirker hendes muligheder for at holde fokus på eleven og sig selv i samtalen (Klinge, 2019, s. 214). Eleven oplever det på denne måde: *"Der kan du se, vi sidder sådan nærmest og læser det sammen...jeg følger med, hun følger med og dét, at hun har givet mig to papirer - ikke ét, hun bare har med rettelser, men jeg har mit eget, jeg kan sidde og rette i...og så den måde, hun siger, at 'så kan du kigge her, og det er de grønne'.....lissom har gjort det nemt for én, i stedet for, at man skal til at lede."* (Bilag 3, s. 33).

For eleven betyder lærerens forberedelse, at hun føler sig inddraget i feedbacken, at rettelserne er noget, de kigger på i fællesskab, og at eleven altså ikke står alene. Det er en forholdemåde,

som stemmer godt overens med mentalisering, fordi læreren tydeligvis har tænkt over, at eleverne har brug for at mærke, at de er fælles om det, fordi feedbacksamtalen er en følelsesmæssigt sårbar situation.

Læreren kan på baggrund af viden og erfaringer have en idé om, hvordan feedbacken skal foregå. Men skal den i praksis lykkes, kræver det, at læreren kan sætte sig ind i elevernes reaktion, og hvilke muligheder de selv får øje på (Lyng, 2015, s. 99). En elev oplever her, hvordan læreren får hende på banen i feedbacksamtalen:

"... så siger hun også hver gang, jeg skal læse noget op, når jeg så finder et svar, så spørger hun mig 'hvorfor det?' eller 'hvordan kan det være?' eller 'hvad gjorde du?' ... det med, at man giver eleven lov til at være med til at prøve at løse det, selv at finde fejlene ... at komme i dybden med det og få eleven til at forstå det endnu mere er en god egenskab" ... " ... når det er, man lissom selv får det ud gennem munden, så synes jeg, så hænger det bedre fast" (Bilag 3, s. 33).

Når læreren, som her, formår at aktivere eleverne med henblik på, at de finder ud af, hvordan de lærer og kommer videre i deres udvikling, så får eleverne et godt udgangspunkt for efterfølgende at blive selvregulerende (ibid., s. 98).

Læreren forholder sig selv reflektivt til dette under interviewet:

"... den der formative vurdering, hvor man hele tiden i undervisningen skal bemærke, hvordan virker min undervisning på den elev, og hvordan kan jeg så ændre min undervisning for, at det bliver bedre, altså sådan hele tiden bliver den der vekselvirkning, så jeg ikke bare sidder og siger til eleven 'næste gang skal du gøre sådan og sådan og sådan'. Men at de faktisk også fortæller mig 'jamen, hvordan kan du bedst lære mig det her'" (Bilag 3, s. 40).

6 KONKLUSION

Formålet med denne undersøgelse har været at belyse på hvilken måde, lærerens emotionelle interaktion under feedbacksamtalen har betydning for, om eleven åbner sig for den faglige feedback og dermed opnår et fagligt udbytte, som kan anvendes i elevens selvregulerende læreproces.

Det metodiske og empiriske perspektiv har været fænomenologisk med en hermeneutisk fortolkningstilgang. Data er indsamlet med det formål at belyse undersøgelsesspørgsmålets to dele: elevernes og lærerens oplevelse af lærerens emotionelle interaktion med eleverne under feedbacksamtalen og betydningen af denne for elevens selvregulering. Data er genereret ved

interview med læreren og videooptagelse af fire feedbacksamtaler med elever kombineret med efterfølgende tænke højt-protokoller med eleverne og læreren. Undersøgelsesspørgsmålet er besvaret i analysen, der er struktureret i fire dele, som modsvarer de fire temaer, der er trådt frem i fortolkningsprocessen.

Det første tema omhandlede lærerens anvendelse af nonverbal kommunikation som afstemmer i forhold til følelsesregulering hos eleverne. At læreren i høj grad anvender kropssproget i samspillet med eleven blev oplevet af eleverne som tryghedsregulerende. Læreren selv oplever sin brug af nonverbalt sprog, fx øjenkontakt, som et meget vigtigt element i forhold til at sikre elevens forståelse. Mentaliseringen ses altså i lærerens brug af nonverbal kommunikation, som læreren kan bruge til at udtrykke, at hun ser eleven og elevens behov for affektregulering. Mentaliseringen bliver derfor et centralt element i lærerens interaktion med eleven i forhold til at kunne udforske tanker, følelser og behov hos eleven og møde eleverne der, hvor de er udviklingsmæssigt, og stille de rette læringsmæssige krav.

Det andet tema omhandlede betydningen af lærerens følelser og nærvær for kvaliteten af samspillet med eleverne under feedbacksamtalen. Temaet tog særligt udgangspunkt i et af kernebegreberne i mentaliseringsteorien, nemlig lærerens evne til at udvise empati over for eleven. Læreren beskriver, hvordan hun oplever, at det emotionelle samspil understøtter eleven i at tage imod den faglige feedback, fordi det skaber motivation. Empirien gav eksempler på, hvordan lærerens nærvær over for eleven var helt afgørende for, at læreren overhovedet kunne få åbnet op for at forstå elevens følelsesmæssige behov. Eleverne oplevede, at lærerens brug af ros havde stor betydning for deres motivation for at indgå i samspillet om det faglige indhold.

I analysens tredje tema blev lærerens autenticitet belyst, da det var et centralt element ved lærerens interaktion med eleverne. Eleverne oplever, at læreren er den, hun udgiver sig for at være, og de ved, hvad de kan forvente af hende. Læreren selv beskriver, at hun både privat og i sin lærerpraksis har en grundlæggende værdi om at møde andre mennesker med åbne intentioner og med bevidsthed om den andens reaktioner i samspillet. Netop dét kan være medvirkende til at gøre hende gennemsigtig og autentisk i sin adfærd over for eleverne og dermed fremme mentaliseringen.

Analysens fjerde tema omhandlede lærerens faglige og didaktiske kompetencer som en forudsætning for, at læreren kan gøre det faglige indhold meningsfyldt. En forberedt og fagligt kompetent lærer aflæser nemmere, hvordan eleverne reagerer undervejs på indholdet og situationen. Det giver læreren indsigten til undervejs at samstemme elev, indhold og sig selv. Her viste analysen, at eleverne oplever læreren som forberedt og fagligt velfunderet i sin fagviden og i elevkendskabet. Det betyder ifølge læreren selv, at hun har skabt et udgangspunkt

for samtalen, hvor hun kan inddrage eleverne og mærke efter, hvor de er i processen samt skabe en ramme for formativ feedback.

Undersøgelsen baserer sig på en enkelt lærers feedbackpraksis. De fire temaer fra analysen er derfor på ingen måde udtømmende elementer af mentaliseringsstrategier. Således skal undersøgelsesresultatet læses som forslag til refleksionsemner, der kan anvendes af lærere i feedbackprocesser med henblik på at øge deres opmærksomhed på mentaliseringsstrategier over for eleven. Dog mener jeg, at dette casestudie har betydning i en professionsfaglig og samfundsmæssig sammenhæng, hvilket belyses i den følgende perspektivering.

7 ENKELTTILFÆLDET HAR BETYDNING I DET STØRRE PERSPEKTIV

Jeg vil i dette afsnit belyse, hvordan dette casestudie af en enkelt lærers feedbackpraksis kan bruges og få betydning i en professionsfaglig og samfundsmæssig sammenhæng. Der gøres rede for undersøgelsesresultatets betydning for lærerens feedbackpraksis, for den enkelte elev og for folkeskolens formål.

I nærværende casestudie er der peget på fire elementer af det emotionelle samspil mellem lærer og elev, som har betydning for elevens selvregulering: (1) følelsen af *tryghed* hos eleven, (2) elevens *forståelse* af det faglige, og at læreren stiller de rette læringsmæssige krav, (3) elevens *lyst* til det faglige og *motivation for samspil* om det faglige, (4) inddragelse af *elevernes holdning* til, hvordan de bedst lærer.

Rettes undersøgelses resultat udad i et samfundsmæssigt perspektiv i forhold til, hvad elever skal have ud af at gå i skole, fortæller folkeskolens formålsparagraf os, at de skal udvikle "*lyst* til at lære ..., *fortrolighed* med ..., *forståelse* for ... og *tillid* til egne muligheder og udvikling af evne til at *tage stilling og handle...*" (Lyng, 2015, s. 84; Mellon, 2014, s. 116). De ovennævnte fire elementer peger altså ind i en understøttelse af de evner, eleverne skal udvikle i skolen. Undersøgelses resultat har derfor stor relevans i et samfundsmæssigt perspektiv, da det belyser, at de følelsesmæssige aspekter af lærerens virke og lærerens almenmenneskelige kompetencer betyder noget for de evner, eleven skal udvikle i skolen. I skandinavisk forskning er lærerens følelsesmæssige forhold dog noget underbelyst og fremstår som et privat aspekt, som skoler herhjemme sjældent forholder sig direkte til (Klinge, 2019, s. 196-197; Lyng, 2015, s. 95). Klinge hævder, at hvis man vil professionalisere lærergerningen, kan man ikke kun betragte følelsesmæssige forhold ved lærerens praksis som et privat anliggende (Klinge, 2019, s. 196). Hun fremhæver, at "en miskendelse af, at undervisning også er en følelsesmæssigt båret praksis, og at følelse, kognition og handling fremstår som en integreret helhed, [kan] risikere at

spænde ben for realiseringen af de hensigter, man ønsker fra politisk og samfundsmæssig side” (ibid., s. 197). Den engelske professor i sociologi Andy Hargreaves har i 1998 understreget, at det er nødvendigt med en uddannelsesmæssig opmærksomhed på de følelsesmæssige dimensioner af undervisning og læring, da der ellers er risiko for, at uddannelsesreformer ignorerer og potentielt skader nogle af de mest grundlæggende aspekter af, hvad lærere gør (ibid., s. 198).

På baggrund af undersøgelsens resultater lægges der op til en diskussion af, hvordan lærere i højere grad kan udvikle deres mentaliseringsstrategier og anvende dem i feedbacksituationer til at støtte eleven i at igangsætte sin egen faglige læreproces. Hvordan kan vi tænke de følelsesmæssige forhold ved lærerens praksis og lærerens personlige kompetencer ind i et udviklingsperspektiv, så der bliver en naturlig opmærksomhed på og interesse for løbende udvikling af lærerens personlige kompetencer?

8 REFERENCELISTE

Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Nerheim Hopfenbeck, T., Olund Kirkegaard, P., Madsen, C., Timperley, H., Weinstein, C.E. & Slemmen Wille, T. (2013). *Feedback og vurdering for læring*. (1. udg.). Dafolo.

Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori. En grundbog*. (2. udg.). Forlaget Munksgaard.

Bjørndal, C.R.P. (2016). Videoobservation som forsknings- og udviklingsredskab i skolen. I: Brekke, M. & Tiller, T (Red.). 2016. *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*. (1. udg., s. 175-192). Forlaget Klim.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udg., s. 15-29). Hans Reitzels Forlag.

Bærenholdt, J. & Christensen, V. (2017). *Det ved vi om Feedback*. (1. udg.). Dafolo.

Børne- og undervisningsministeriet (2021, 16. juni). *Folkeskolens formål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Christensen, V. (2020). *Feedback – et potentiale og en udfordring*. Nationalt videncenter for Læsning:

<https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2020/feedback-et-potentiale-og-en-udfordring/>.

Christensen, V. (2014). En generel feedbackmodel i et specifikt fag. I: Christensen, V. (Red.). *Feedback i danskfaget*. (1. udg., s. 13-29). Dafolo.

Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udg., s. 621-655). Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udg., s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.

Kjærgaard, A., Gravengaard, G., Hjuler, S. & Dindler, C. (2018). Tænke højt-protokoller. En metode til at undersøge modtageres tekstforståelse og -oplevelse. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 1 (54), s. 94-128. <https://www.nys.dk/article/view/101129/156553>.

Klinge, L. (2019). *Lærerens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. (1. udg.). Dafolo.

Lynge, B. (2015). *Sind i sigte. Mentalisering i skolen*. (1. udg.). Dansk psykologisk forlag.

Martin, L. & Mottet, T.P. (2011). The Effect of Instructor Nonverbal Immediacy Behaviors and Feedback Sensitivity on Hispanic Students' Affective Learning Outcomes in Ninth-Grade Writing Conferences. *Communication Education*. 60 (1), s. 1-19.

Mellon, K. (2014). Mentalisering – om tanker og følelser i undervisningen. I: Jacobsen, J. C. (Red.). *Lærerens grundfaglighed – mentalisering som arbejdsredskab*. (1. udg., s. 112-138). Billesø & Baltzer Forlagene.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2020) *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Møller, L. (2019). *Relationelle kvaliteter – i mødet med voksne*. (1. udg.). Akademisk Forlag.

Nørgård Jacobsen, M. (2015). *Mentalisering i dagtilbud og skole*. (1. udg.). Dafolo.

Nørgård Jacobsen, M (2018). At have både sig selv og eleverne på sinde – lærerens mentaliseringskompetence. *KvaN*, 38 (111), s. 1-10.

https://www.psykolog-majajacobsen.dk/wp-content/uploads/2018/09/KvaN-111_Relationsk_Maja_NJ.pdf

Radnor, H. (2012). *At forske i pædagogisk praksis – fortolkende forskning*. (2. udg.). Forlaget Klim.

Raudaskoski, P. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udg., s. 117-135). Hans Reitzels Forlag.

Ritchie, T. & Bruus Ørtoft, S (2014). Mentalisering og anerkendelse i udviklingsstøtte til elever. I: Jacobsen, J. C. (Red.). *Lærerens grundfaglighed – mentalisering som arbejdsredskab*. (1. udg., s. 43-65). Billesø & Baltzer Forlagene.

Solud, H. (2016). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I: Brekke, M. & Tiller, T (Red.). *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*. (1. udg., s. 139-154). Forlaget Klim.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udg., s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.

Thurén, T. (2021). *Videnskabsteori for begyndere*. (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Wick, P. (2014). Undervisningskendskab. Feed back og mentalisering. I: Jacobsen, J. C. (Red.). *Lærerens grundfaglighed – mentalisering som arbejdsredskab*. (1. udg., s. 89-111). Billesø & Baltzer Forlagene.

Østergaard Hagelquist, J. & Long Jonsson, S. (2021). *Mentalisering I skolen*. (1. Udg.). Hans Reitzels Forlag.

9 BILAG 1

Guide til lærerinterview:

Om din feedbackpraksis:

Kan du fortælle om, hvordan du forbereder feedback til elever på skriftlige produkter?

Kan du fortælle om, hvordan du gennemfører feedback – eksempelvis forskellige metoder, redskaber?

Kan du fortælle om, hvordan du i selve feedbacksamtalen sætter fokus på det faglige i elevens skriftlige produkt?

*Der er lavet en enkelt amerikansk undersøgelse, der siger, at det allervigtigste, når man som lærer giver feedback til sine elever, er, hvordan den faglige respons **kommunikerer** til eleven, altså at læreren skaber relation til eleven både verbalt og nonverbalt. Hvis ikke man lykkes i dette, så kan det betyde, at eleven slet ikke formår at tage imod den faglige feedback. Kan du sætte nogle ord på din egen erfaring med dette, når du giver feedback til elever på skriftlige produkter?*

*Hvor bevidst er du selv om din måde at aflæse og tolke den **enkelte** elev i feedbacksamtalen, eksempelvis i forhold til elevens behov for anerkendelse/empati/følelsesmæssig støtte fx gennem ordvalg, at sende positive signaler i form af fx smil, nærvær og åbent kropssprog? Eksempler på hvad du gør?*

10 BILAG 2

Protokol til refleksion med elever og lærer efter optagelse af feedback-samtale

Eleverne får under feedbacksamtalen feedback på deres terminsprøve i dansk. Der er udarbejdet skriftlig tilbagemelding. Eleverne får mundtlig feedback på del C - skriftlig fremstilling.

Feedbacksamtalerne optages, og eleverne ser efterfølgende optagelsen og bliver stillet nedenstående opgave. Læreren ser optagelse af én af feedbacksamtalerne og får stillet nedenstående opgave.

Tænke højt-protokol til eleven efter feedbacksamtale:

Tænke højt over feedback, tekst og deres næste skridt med teksten på baggrund af feedbacken.

Tænke højt-protokol til elevrefleksion over optagelse:

Mhp. at få elevernes oplevelse, tolkninger, holdninger, følelser, forståelse ifht., hvordan læreren interagerer emotionelt med eleven under feedbacksamtalen.

Eleven ser optagelse af feedbacksamtale og reflekterer spontant over, dvs. tænker højt over, sætter ord på, hvad de ser, der sker med fokus på lærerens adfærd, verbale og nonverbale kommunikation, og hvordan eleven reagerer følelsesmæssigt på dette.

Ikke fokus på den feedback eleven får på det faglige, men hvor ser eleven, at læreren gør noget positivt i forhold til relationen? Hvor ser du, at [lærers navn] gør noget positivt i relationen til dig? DIN oplevelse af, hvordan [lærers navn] tager hånd om din følelsesmæssige tilstand under samtalen - når hun fx giver rettelser?"

Særligt i forhold til fx:

Kvalitet i kontakten

Nærvær

Venlighed

Interesse

Anerkendelse

Respekt og tillid

Engagement og glæde

Entusiasme

Stemmeføring

Gestik

Øjenkontakt

Tænke højt-protokol til lærerrefleksion over optagelse:

Lærer ser optagelse af feedbacksamtale og reflekterer spontant over, dvs. tænker højt over, hvad hun ser, der sker med fokus på egen emotionelle interaktion med eleven.

Hvor ser du, at du sender positive signaler til eleven og så at sige tager hånd om relationen til eleven og elevens behov for anerkendelse/empati/følelsesmæssig støtte osv.?

Særligt i forhold til fx:

Kvalitet i kontakten

Nærvær

Venlighed

Interesse

Anerkendelse

Respekt og tillid

Engagement

Entusiasme og glæde

Stemmeføring

Gestik

Øjenkontakt

11 BILAG 3

Transskription af tænke højt-protokol med elev 1

(...)

(Finder videooptagelse frem, som eleven ser)

E: Jeg tænker, her holder hun tit øjenkontakt...kigger lige op og kigger på mig for lissom sådan at se, om jeg har forstået, hvad det er, hun spørger mig om. Hun stiller mig jo egentlig et spørgsmål, jeg helst skal tage stilling til...for lige sådan at sikre sig, ved du godt, altså, er vi med på det samme.

(...)

E: Hun er meget reflekterende sådan igennem det, mange af tingene kommer sådan lidt indskudt, det er ikke noget, hun sådan lige har tænkt, hun skulle sige, men så sidder hun lige og tænker lidt over det, og så giver det mening at sige. Hun er forberedt, men det virker også som om, at hun er her...det er ikke sådan, at hun sidder og læser op på noget, hun har skrevet, at hun skal huske at læse op. Hun har sat sig meget ind i hver især, så hun kan godt huske, nå ja, det var dig, der havde den der...hun er sådan, hun kan godt kende forskel på os...det er ikke bare en elev. Det betyder meget for det hele, fordi når man ikke bare sådan er en elev, så er det, altså så føler man sig ikke bare som en i flokken, altså, du ved, hun kan godt se ens behov og det, man selv har brug for at arbejde med, fordi det er jo ikke nødvendigvis kommaer, jeg har brug for at arbejde med, men det er måske noget med noget...jeg ved ikke, hvad det kunne være, altså, så kan hun se det i forhold til de andre, og så får vi forskellige opgaver, så vi kan blive bedre til det, vi hver især har brug for...det betyder meget for undervisningen og ens læring.

Transskription af tænke-højt-protokol med elev 2

(...)

(Finder videooptagelse frem som eleven ser)

E: Der kan man allerede se, at hun sådan lidt skifter mellem at kigge på skærmen og så på mig for lissom...jeg tror nok, det giver den fornemmelse, at hun ser, at jeg er indforstået med, hvad hun mener.

E: Her roser hun mig også og siger, at det ser godt ud og lissom...at det ser godt ud og kalder mig [...] -pigen [elevens kælenavn]...det gør hun også nogle gange i timerne...

E: Jeg tror også der...det med at hun lukker skærmen i og fokuserer på både det, at hun har papiret og kigger mig i øjnene...at det skaber også sådan en...lidt nærvær.

(...)

E: Der ta'r hun også fat i mig...sådan, man egentlig godt kan. Det giver sådan...

I: Hvad gør det ved dig, at hun sådan lige er ovre og have fat i dig?

E: Det gør, at jeg føler mig mere tryk, tror jeg faktisk...

I: Ja...gør dig mere tryk?

E: Ja, det er lissom...det er ikke bare 'du retter fejl'.....det er en 'du gør det godt, og det er godt, det, du har lavet.' Det er sådan meget venskabeligt, ikke så meget læreren og eleven, hvor der skal være stor forskel og sådan...det bliver sådan lidt mere 'low-key nede på jorden'...det, synes jeg, er vigtigt.

E: Der kan du se, vi sidder sådan nærmest og læser det sammen...jeg følger med, hun følger med og det, at hun har givet mig to papirer - ikke ét hun bare har med rettelser, men jeg har mit eget, jeg kan sidde og rette i....og så den måde, hun siger, at 'så kan du kigge her, og det er de grønne'.....lissom har gjort det nemt for én, i stedet for at man skal til at lede.

I: Det giver mening for dig?

E: Ja.

(...)

E: Altså, man kan sige, det der, der kalder hun mig igen [kælenavn], og så siger hun også hver gang, jeg skal læse noget op, når jeg så finder et svar, så spørger hun mig 'hvorfor det?', eller 'hvordan kan det være?', eller 'hvad gjorde du?'. Sådan at man selv bliver opmærksom på, hvad det er, der egentlig skete i stedet for at være sådan lidt, 'det er rigtigt'. Det er jo også en fin måde at give feedback, men jeg tænker, det der med at komme i dybden med det og få eleven til at forstå det endnu mere er en god egenskab.

E: Det der, hun gør der, det gør hun tit og smiler også.....hun lissom ta'r hænderne op og siger 'I love it!' og er sådan 'YES!'. Sådan lidt vinderagtigt.....sådan lidt 'der fangede du den'. Lidt lissom sådan, hvis der er et spring, man aldrig nogensinde har lavet før, og det er første gang,

man laver det.....det er sådan den følelse, hun giver én, synes jeg. Sådan lidt sjovt og lidt uformelt igen.

I: Ja, hvad er det, der gør, at man bliver glad?

E: Jeg tror bare, det er sådan 'YES!', at hun bare ta'r hænderne sådan helt fri, og sådan virkelig giver mig den der, 'det var fanme godt det der' i stedet for bare, 'ja, det er rigtigt', altså sådan bliver lidt mere loose og, jamen jeg ved ikke, at det ikke bare er i én monoton køre, sådan hun lissom svinger lidt...det gør hun også i timerne, svinger lidt imellem, hvordan hun snakker...hvis der er én, der siger et eller andet virkelig godt, så er hun sådan 'det er skidegodt det der!'. Bare udbryder noget engang imellem.

(...)

I: Er det...gør det noget bestemt for dig i forhold til at tage imod feedbacken?

E: Altså ja, altså jeg synes, det er sådan, når det er, man lissom selv får det ud gennem munden, så synes jeg, så hænger det bedre fast.

(...)

E: Og her der spørger hun også ind til min tekst, hvad det er, jeg mener med de forskellige ting, og siger, at det her kunne hun helt vildt godt lide, så det der med, hun lige selvom hun har kritik, har hun også ros, fordi hun godt kan lide det, og ja, så det der med, at hun spørger ind til min tekst, og hvad jeg mener med det.

E: Og her, der kan man også både se og høre på hende, at hun aktivt lytter...

I: Ja, fordi?

E: Fordi hun sidder og lissom læner sig frem og prøver at holde øjenkontakt, og så sidder hun også og siger 'Uhm-m' og lissom lytter.

E: Her der er hjælper hun lissom med sådan, at jeg kan finde feedback til mig selv lissom, når hun siger...det kan godt være hun lissom selv har et facit til det, jeg siger, men hun hjælper til, at man sådan selv tænker kreativt, hvor jeg selv ligesom kunne sætte det ind henne for at gøre det bedre.

I: Hvad tænker du, når du siger, at du kan finde feedback til dig selv?

E: Jamen altså, sådan lissom, at hun sådan lissom leder mig til selv...for så er jeg lissom tvunget til selv at forstå det, hvad det er, at hun lissom...hvordan vil du selv gøre det, hvis det var, at du

skule putte den der indre røde tråd ind i? Så er jeg lissom selv nødt til at tænke, hvordan kunne jeg gøre det, også selvom det er noget nyt for mig.

E: Altså her, der lissom spørger hun også, siger hun også, at det håber hun, at jeg er okay med, sådan lissom at hun, det er ikke bare sådan kæft-trit-og-retning, det er altså sådan lidt, hun åbner lissom op til, at det er okay, hvis jeg synes, hun ikke skal være ligeså hård, hvis man kan sige det på den måde...

I: Ja, for det er hun jo ikke...hun siger selv, at hun håber, at det er okay, at hun er lidt hård ved dig, fordi det kun er fordi, det kan løfte dig til et endnu højere niveau...hun siger det med sådan et tonefald, at det kan ikke misforstås, at hun egentlig mener det på den gode måde.

E: Ja, præcis.

E: Der var lige lidt kropssprog der...lige en 'knuckles' til sidst der...

I: Ja, som i 'godt gået'!

Transskription af tænke-højt-protokol med elev 4

(...)

E: Jeg lagde specielt mærke til, da hun siger 'det er godt', så griner hun en lille smule, så føler man sig sådan lidt mere tryk i det...at hun sådan smiler, griner lidt. Det kan jeg godt li' ...så føler jeg mig sådan lidt mere tryk i det.

E: Der synes jeg også, hun forklarer det godt ved sådan...gennem at vise det på papiret, så jeg sådan kan se, hvad det er, hun mener, så det var også en god måde, så det ikke bare er snak hele tiden, men hun også viser det på papiret.

E: Der roser hun mig også, sådan at jeg kan inddrages i feedbacken, at jeg også selv godt ved fejlene. Det er også lidt nemmere at være lærer, når man godt selv kan se det...jeg kan godt li', når hun roser, hun griner sådan lidt, hun gør det bare på sådan en god måde, synes jeg...

(...)

Transskription af tænke-højt-protokol med lærer over optagelse af elev 2

L: Der pauser jeg den med det samme, fordi jeg siger [elevs kælenavn], og det er sådan en jargon, jeg har til eleverne, det synes jeg sådan er åbnende. Jeg siger også nogle gange [elevs kælenavn] til hende, men når jeg siger [kælenavn], så synes jeg, at jeg åbner op for den, ja, afslappede...

I: Ja.

L: Der kigger jeg lige på hende, skifter...og jeg er faktisk ikke så vild med at have computeren der, men at jeg lige kigger på hende, sådan så at hun ved, at jeg ikke kun øh er computeroptaget...

I: Øjenkontakten der...

L: Ja.

L: Jeg synes, jeg forsøger at kigge på hende...øhh...sådan så at det ikke , sådan så det bli'r øhm, selvom det er sådan en trekantsformation her, så sørger jeg for, at det er den linje mellem [elevs navn] og jeg og øjenkontakten i den, der er den stærkeste...

I: Hvad tænker du egentlig i forhold til, hvordan I sidder?

L: Jamen, det er fordi, at vi sidder jo sådan, at vi sidder ved siden af hinanden, og det fungerer rigtig godt, når papiret ligger midt imellem os, men her hvor computeren øh...øh...står der, så bliver vores blikretning væk fra hinanden...så, så der skal vi gøre os mere umage for at få øjenkontakten.

I: Ja.

L: Ja, der siger jeg [elevs kælenavn-pigen], og der smiler jeg til hende og bruger...det har jeg ikke lige tænkt på, men, men det der med, at jeg siger 'det ser skide godt ud' – at det bliver sådan et uformelt sprog.

I: Ja.

L: Jeg bruger et øhm...jeg bruger et øhm..et ord, som de ved, jeg bruger tit. Jeg siger nemlig 'pivdygtig', og jeg forklarer med afsæt i, at hun er dygtig, og at jeg går til hende.

L: Jeg tror også, at det er vigtigt, at jeg ikke bare sidder, men at jeg bruger mine hænder, og at jeg sådan lige bevæger mig lidt og på den måde skaber stem...eller ikke stemning i rummet, men bevægelse i rummet.

L: Jeg kommer nogen gange til at...den betydning, jeg tror...jeg gerne vil ha', det har, er, når jeg kigger på hende, at jeg så får det til at være reflekterende, sådan at de, at hun får en fornemmelse af, at nu tænker jeg mig lige om....

L: Det, at jeg bruger ordet 'tillade' øh...gør, at jeg øh, jo selvfølgelig er med på, at det er mig, der har – for at bruge udtrykket fra før – overhånden , men at jeg også er tydelig med at sige

det til hende, at jeg er med på, at det er, at det er en...det er noget, man skal være opmærksom på, om man kan tillade sig at gøre...ja, for nu at....

L: Hvad kan det gøre for eleven?

L: Jeg tror, at der er meget forskel på, om jeg siger: 'Jeg har bestemt, at...'...øh...og så at jeg siger 'jeg har tilladt mig'. Med det siger jeg, at jeg har taget en beslutning på vores vegne. Der er forskel på at sige 'jeg har taget en beslutning på vores vegne' og så sige 'jeg har bestemt'.

L: Jeg bruger hænderne mere, end jeg lige troede...det, tror jeg, er godt.

L: Ja, der kommer den der 'er du okay, [elevens navn]?' . Og det er jo selvfølgelig oss', fordi jeg har siddet og talt i så lang tid, og hun har ikke sådan lige helt....altså på den måde er hun måske lidt mere tynget af situationen, end jeg sådan havde troet, fordi hun bliver så stille i det. Så derfor sy's jeg.....derfor....det lyder som om, at det sådan er bevidst, jeg spør, og det er det egentlig ik', det kommer fordi jeg....jeg bliver faktisk lige pludselig i tvivl.

L: Ja, der smiler vi jo til hinanden.

L: Overdrivelsen...jo, det har også noget med at gøre det afslappet.

L: Jeg roser hende...ved at gå med på hendes udtalelse, hendes løsning.

L: 'Sindssyg' er også et afslappende ord.

L: Der er nogen, der vil synes, at det, jeg gør ved at gøre det til mit projekt...at det vil være sindssygt godt for mig, at hun gør sådan, at de vil synes, at det kan man ikke tillade sig at lægge over på eleven....jeg tænker, at det er øh....det er en måde og....jeg gør det bevidst, det der med at sige 'det der, det betyder også noget for mig', fordi jeg vil gerne have, at eleven får en fornemmelse af 'det her, det er sgu også vigtigt for mig'.

L: Der var noget gestik igen...

L: Der siger jeg 'vanvittig'...øh...det er jo igen sådan en eller anden overdrivelse...men også forhåbentlig en afslappet tone...håber jeg (lærer griner).

L: Jeg roser hende til at starte på.

L: Der kunne man jo øhmm...der kunne man jo godt anklage mig for at sådan 'efter dog?!', sådan lige at sige 'nå, der var du helt skævt på den', men øhm...den køber hun heldigvis, ved at jeg snakker kryds og bolle.

L: Der roser jeg hende og kigger på hende samtidig med.

L: Jeg gentar hendes svar, jeg anerkender, at det, hun siger, er godt og rigtigt.

L: Og det, jeg synes, der sker nu, det er, at [elevs navn] får, får lov til at sige mere og mere eller siger i hvert fald mere og mere, og hun retter sig op..kigger lidt mere på mig, retter sig lidt mere op i sit kropssprog, så det, at jeg læner mig ind over...det, synes jeg, virker engageret og gør forhåbentlig, at hun også på sigt så'n bliver lidt mere afslappet rent kropssprogmæssigt.

L: Ja, der er der også noget, der, det er jo også fordi jeg er sådan en idrætslærer-agtig én der øh...og det kender de mig oss for, altså på den måde er der noget kendskab til, hvordan jeg er, at jeg viser det med knyttet næve.

L: Kigger meget på hende...øhh...hvor, altså, hvor...sådan i længere tid intenst, fordi nu er, underforstået, at nu skal der, der skal ske noget, og det er også fordi det rent fagligt, er det, jeg synes, der skal ske, øh, nu her, at hun, at hun får det her med.

L: Lækkert, at hun griner der. Det er jo fordi, der er en genkendelighed i, at vi har snakket om det før.

L: Der roser jeg hende, og det er også bevidst, at jeg ta'r den her med, fordi den er rigtig, og vi starter med den.

L: 'Fedt!'. Det er også et godt udtryk at bruge til et ungt menneske.

L: Der læner jeg...der læner jeg mig ind og køber hendes og bruger kuglepennen til at gestikke med.

L: Jeg sidder og nikker.

L: Der siger jeg 'sgu'...

L: Jeg tænker også...jeg ved ikke, om det har så meget med relationen at gøre mere end det har med den faglige...jeg tror, tingene på den måde hænger sammen...at dét, at jeg har markeret inden og dét, at jeg bruger kuglepennen til at vise, hvor vi er henne og sådan noget, det hjælper hende på vej...altså, hun er ikke usikker på, hvor vi er henne i feedbacken.

L: Jeg bruger hænderne igen. Jeg ku' godt tænke mig at kommentere på, at der i hvert fald lige er en lille kort pause, hvor, hvor øh...hvor hun får lov til at få ro...øh og øh...det kunne jeg godt ønske, at jeg brugte noget mere.

L: Der giver jeg hende ro. Det, tror jeg, også er med til at skabe noget relation.

L: Der kommer lige 'husk, [elevs kælenavn]'...der kommer lige en – i positiv forstand jo – en lille løftet pegefinger. 'Husk [elevs kælenavn]'...og der siger jeg [elevs kælenavn] til hende, sådan at det....

L: Jeg er selv meget glad for, at hun får roen der, og at øhh, jeg bare spørger 'hvorfor' og giver hende lov til at komme til orde.

L: Ja, der har jeg også gestikken og ja, et lidt yngre sprog 'I love it!'. Det er fedt!

L: Ja, jeg roser hende igen. Sy's jeg...sy's jeg faktisk, jeg er helt glad for at se, at øh, at øh, hun får meget anerkendelse på det, hun kan.

L: Nu har jeg sådan den der igen, den der hvor jeg sådan lige kigger ud....at det bliver sådan én, som om jeg tænker undervejs. Det...det gør jeg nogle gange, også bevidst, fordi jeg synes, at det skaber sådan en øh ... seriøsitet og en refleksion, som jeg selv ville være glad for, hvis jeg sad i situationen.

L: Der bruger jeg noget, hun selv siger til at lave en lille krølle på det, hun har afleveret og til både at pointere, hvor fejlen er, men jo også, at det første...det var måske lidt for implicit...men at det første faktisk er godt.

L: Jeg bruger også betoning af ordene til at understrege, hvad jeg mener.

L: Der bruger jeg mig selv ved at sige, hvad jeg godt ka' li', og det bliver jo på en eller anden måde lidt subjektivt, men det...det er måske i virkeligheden en måde at eksemplificere vigtigheden på.

L: Jeg åbner op for, at vi kan gøre det sammen. Det er måske svært for hende, men jeg siger 'jeg vil gerne hjælpe dig'.

L: På den måde så håber jeg faktisk, at hun er gået derfra med en fornemmelse af, at det er feedback, men at jeg gerne vil hjælpe hende, øh, videre.

L: Der får hun ro igen.

L: Det er jo et retorisk spørgsmål 'vil du høre det?' – hun kan jo næsten ikke tillade sig at sige nej (lærer griner).

Lærerinterview

(...)

L: Ja, og jeg bliver klogere på, hvordan øhm, jeg så kan gøre det endnu bedre for den enkelte elev, og der er der jo det begreb, der hedder...som jeg synes er mega, mega interessant og helt afgørende i undervisningen...den der formative vurdering, hvor man hele tiden i undervisningen skal bemærke, hvordan virker min undervisning på den elev, og hvordan kan jeg så ændre min undervisning for, at det bliver bedre, altså sådan hele tiden bliver den der vekselvirkning, så jeg ikke bare sidder og siger til eleven 'næste gang skal du gøre sådan og sådan og sådan'. Men at de faktisk også fortæller mig 'jamen, hvordan kan du bedst lære mig det her'. Det er skide spændende. Sy's jeg.

(...)

L: Når jeg nu nævner Louise Klinge som sådan en lille kommentar til dit spørgsmål, så er det fordi, at jeg synes, det er sindssygt interessant det, hun siger om afstemning. Det er sindssygt interessant, at øh...at øh...man med små ting som mimik, gestik...kropssprog øhm...og nu tænker jeg ikke bare sådan den traditionelle med, at man sidder sådan her med armene over kors eller...men at man faktisk lige sådan...på et tidspunkt så spørger jeg også...jeg kan ikke huske hvem af dem, det er...jeg tror, det er [elev tres navn] 'har du det godt?', altså sådan det der med, at man faktisk viser dem både fysisk, visuelt, verbalt, at man ser dem, og at man accepterer dem, og det synes jeg, er det, der...man anerkender dem som det menneske, de nu er, som man sidder overfor. Og det, synes jeg, at afstemningen, som Louise Klinge bruger, er helt vildt vigtigt. Og så tror jeg på, uden at jeg sådan skal forklejne sådan en amerikansk undersøgelse, men jeg synes jo i bund og grund, det er banalt, at det, at man smiler til folk, det, at man kommer dem i møde, i den forstand, at man siger, 'jeg kan li' dig, jeg kender dig, jeg ved hvordan, jeg respekterer dine kompetencer, dine særheder, dine styrker og dine...', alt det der. Det, synes jeg, er rigtig, rigtig vigtigt, og så synes jeg, at, og det er i forlængelse af det, så kommer man sindssygt langt ved at kunne deres navne og ved at sige deres navne. Jeg ved ikke, om undersøgelsen også siger noget om det, men jeg tror, at man...det, det er en teknik faktisk, tror jeg, jeg har lært mig, fordi på et tidspunkt synes jeg, det var latterligt, men jeg gør meget ud af, når jeg har med eleverne – også når jeg skriver til dem – skriver deres navne, siger deres navne. Det håber jeg også, man kan se der, øh, at jeg faktisk siger 'jamen, [elevs kælenavn] kan du ikke...', sådan så at man med smilet og med det, at man kan...og ikke bare kan, for selvfølgelig kan man det...men det at man bruger deres navn. Der, tror jeg, at man åbner helt sindssygt meget op. Og det er vejen ind, som også undersøgelsen siger, ikke bare en faglig udvikling, men steppet før...en lyst til en faglig udvikling, fordi en faglig udvikling kommer ikke bare, fordi at jeg smiler til dem, men den kommer, fordi at jeg forhåbentlig giver dem lyst

til det. Og der synes jeg jo, at...der synes jeg jo, at øh...og det tror jeg også, at de her samtaler er et godt billede på, at det bliver sådan en gensidig inspiration, fordi jeg skal jo gerne inspirere dem, men jeg kan jo ikke inspirere dem, uden at de inspirerer mig tilbage og ligeså snart det begynder, så har man måske det, som undersøgelsen viser – at man faktisk godt gider at gi' hinanden noget. Netop som vi snakkede om før, at feedback, det går begge veje, hvis det skal være godt, så går det begge veje. Og så skal man i virkeligheden helst ikke kalde det feedback, fordi så bliver det sådan professionelt, men så skal det være 'nu skal vi lige have en snak om det'. Nu bliver det sådan lidt jysk-agtigt, men øh...

(...)

L: Ja, jeg tror, at den måde...jeg tror, jeg vil helt sindssygt gerne være bevidst om, og det vil jeg også gerne, ikke bare som lærer, men også som menneske, så sy's jeg, det øhh...jeg hader jo parallelsnak, jeg hader jo, at hvis jeg fortæller dig en historie, så fortæller du én...så siger du 'jamen, jeg har faktisk også oplevet, at...'. Jeg kan...det er ikke samtalen. Jeg vil hellere...jeg synes, samtale er, er mere rigtigt, hvis jeg fortæller dig en historie, og så spørger du ind til den, og så spørger jeg dig, og så giver jeg dig mulighed for at fortælle din historie bagefter, sådan så vi begge to er med, at den her samtale handler om, at vi begge to skal komme til orde...øh...og det er grundlæggende min til...det lyder så flot, når jeg siger det, men jeg håber, det grundlæggende er min tilgang til den måde, jeg snakker med andre mennesker på, det er, at vi begge skal komme til orde både sådan verbalt, men også øh, øh nonverbalt i forhold til følelser, også i forhold til...i virkeligheden er det jo empati, er det jo mentaliseringen, der gør, at vi giver hinanden plads, og hvis jeg gerne vil det, så skal jeg også se på, hvordan de reagerer på det, jeg siger. Jeg skal også dels forsøge at åbne dem, men jeg skal dælenedme også være skarp på at se, hvordan de reagerer.

I: Hm. Nu siger du mentalisering. Kan du uddybe det? Eller give nogle eksempler på, hvad det kan være?

L: Øhm...jamen helt grundlæggende i den her kontekst, så er det jo at...så er det jo, når vi sidder og snakker om inden, hvad gør det ved dem, at kameraet er der. Det, synes jeg, i øvrigt ikke blev et issue for dem...øh, men at man forstår situationen set fra elevens side oss'. Det er jo enormt let at være mig. Jeg er jo med på, at jeg er jo den, der har fagligheden, jeg er den, der har overhånden, også fordi jeg er lærer, og fordi jeg har været der i 100 år, og jeg er...jeg har al ro i maven. Og for dem...så har de ikke al ro i maven, fordi at, at det er en uvant situation, og fordi det er terminsprøver, og fordi der er karakterer og sådan noget, og den

situation er jeg nødt til at forstå. Jeg er ikke bare nødt til at forstå, at de har det sådan, jeg er også nødt til at agere i den forståelse øh...sådan så at jeg ikke bare tromler og siger 'nu skal du se her...sådan og sådan og sådan, du får 10. Grunden til du ikke får 12, det er fordi du laver de og de og de fejl', fordi så forstår jeg jo ikke den situation, de er i. Det, tror jeg, er helt vildt vigtigt, at man, som den der har...altså det er jo altid et asymmetrisk forhold i sådan en lærer/elev, og der er man bare eddermame forpligtet til som den, der har, ja, overhånden, overskuddet, overblikket, til at lade den...ikke svage, for det er ikke det, jeg mener, men til at lade den, der, der er den utrygge, uvante i situationen komme til sin ret, og det, synes jeg, er mentaliseringen i den her kontekst i hvert fald. Men man skal også mentalisere der, hvor...jeg tror simpelthen, det er [elev tres navn], jeg på et tidspunkt spørger, eller er det [elev tos navn], det kan jeg ikke, men 'har du det godt?'

(...)