

Sammendrag

Denne studien belyser temaene utfordrende atferd, innagerende atferd og betydningen av relasjoner. Den tar for seg voksenperspektivet og pedagogenes egne opplevelser av hva som ligger i de to ulike begrepene, samt deres tanker om hvordan relasjoner kan ha innvirkning på denne type atferd. Elevgruppen som viser tegn til innagerende atferd får noe mindre oppmerksomhet enn den utagerende elevgruppe. Dermed er et av studiens formål å rette oppmerksomheten mot de stille og ofte ”usynlige” barna i klasserommet.

For å få innsikt i forskningsdeltakernes oppfatning av den aktuelle tematikken benyttes en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju av én lærer og én spesialpedagog. Forskningsdeltakerne ser på utfordrende atferd som noe som forstyrrer i skolehverdagen, og fokuset dras raskt mot elevgruppen som kan karakteriseres som utagerende. Det kommer frem ulike fordeler ved å benytte begrepet ”utfordrende atferd” fremfor ”atferdsproblem” eller ”problematferd”, som ofte er den offisielle begrepsbruken. Når det gjelder den innagerende atferden virker det her som forskningsdeltakerne har bedre kontroll på både kjennetegn og behov enn de selv er klare over. De opplever at de ikke vet hva de skal se etter for å oppdage disse elevene, noe de i videre samtaler viser stor bevissthet omkring tross alt.

Relasjoner viser seg å ha stor innvirkning på utfordrende, ikke minst innagerende, atferd, ved at en god relasjon er med på å gi elevene en opplevelse av trygghet. Om læreren er bevisst sin egen relasjonskompetanse kan det utrettes mange små tiltak som opprettholder, og om nødvendig reparerer, de gode relasjonene. Ved å jobbe hardt med å skape gode, positive lærer-elev-relasjoner gir man elevene tro på egne evner og muligheter. Dette vil gi en trygg, forutsigbar og motiverende skolehverdag for alle, uansett utfordring.

Forord

Jeg kan nesten ikke tro at det som har vært min mest spennende, krevende og interessante prosess snart er over. Studien har ført med seg oppturer og nedturer, frustrasjon og mestringsfølelse. Interessen for temaene relasjonsarbeid og den innagerende elevgruppen har imidlertid gjort arbeidet motiverende og givende. Fordelene ved gode, sunne relasjoner er noe jeg både har sett og erfart i løpet av mine fem år som lærerstudent. Dermed ble dette et naturlig valg for meg, da jeg føler relasjoner er grunnleggende innenfor all pedagogikk. Den innagerende elevgruppen, derimot, vekket interessen min da jeg begynte mastergraden i spesialpedagogikk. For meg var, og er, det forunderlig at det rettes så lite oppmerksomhet mot atferden. Derfor ønsker jeg å bidra til å rette fokuset mot disse elevene og om mulig øke andre pedagogers bevissthet rundt atferdsutfordringene.

Målet mitt med studien var å få større innsikt i utfordringene en som både lærer og elev kan støte på i skolehverdagen, samt at jeg hadde et ønske om å forstå hvordan dette kan oppleves fra lærerens side. På veien har jeg fått mulighet til å tilegne meg ny kunnskap, noe jeg vil verdsette høyt i egen profesjonsutøvelse.

Det er mange som fortjener en stor takk for at jeg nå er kommet i mål. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Arve Thorshaug, for verdifull veiledning og for å ha vært en stor motivator for å dra dette prosjektet i land. En stor takk rettes også til mine deltakere som satte av tid og delte verdifull erfaring og kunnskap slik at studien lot seg gjennomføre. Mine studievenninner, vi som startet sammen på lærerutdanningen og nå har fullført en mastergrad i spesialpedagogikk sammen. Tusen takk for alle råd, fine stunder og gode vennskap. Sist men ikke minst, takk til min samboer, familie og mine venner for at dere alltid har troen på meg og all deres støtte.

Trondheim, august 2017

Karina Gustafson

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1 – INNLEDNING	1
1.1 Studiens bakgrunn og formål.....	1
1.2 Studiens problemstilling.....	2
1.3 Tidligere forskning	2
1.4 Oppgavens disposisjon.....	3
KAPITTEL 2 – TEORI / TEMATIKK	5
2.1 Utfordrende atferd	5
Innagerende atferd.....	6
Forståelsesmodeller	8
Det motivasjonelle klimaet.....	9
2.2 Relasjoner	10
Relasjonskompetanse.....	10
Prestasjonshjelp	12
Lærer-elev relasjoner	13
Relasjoner mellom klassens og skolens lærere	16
2.3 Tidlig innsats og forebygging	16
KAPITTEL 3 - METODE	19
3.1 Kvalitativ forskningstilnærming	19
3.2 Vitenskapelig forankring	19
3.3 Det kvalitative intervjuet	20
Valg av forskningsdeltakere	22
Forberedelse og utarbeiding av intervjuguide	23
Gjennomføring av intervju	24
3.4 Bearbeiding og analyse	25
Transkribering.....	25
Kategorisering.....	26
3.5 Kvalitet i studien	28
3.6 Etske vurderinger	29
KAPITTEL 4 - DRØFTING	33
4.1 Utfordrende atferd	33
Forskningsdeltakernes forståelse.....	33
Begrep og holdninger	34

4.2 Innagerende atferd	37
Forskningsdeltakernes forforståelse	38
Atferdens forekomst	41
4.3 Relasjonsarbeidet og dets betydning	42
Mellommenneskelig samspill	43
Hvordan skape gode lærer-elev-relasjoner	45
Prestasjon og mestring	48
Tidlig innsats og forebygging	53
KAPITTEL 5 - AVSLUTNING	55
5.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn	55
5.2 Veien videre	57
Referanseliste	59
VEDLEGG	63

KAPITTEL 1 – INNLEDNING

1.1 Studiens bakgrunn og formål

I opplæringsloven §9a står det at alle elever i grunnskolen (...) har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2003). Elevenes rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger indikerer indirekte at læreren har en plikt til å skaffe seg kjennskap til eleven. Mangelfull forståelse av eleven kan føre til uhensiktsmessige handlinger overfor vedkommende. Dette kan være i forhold til elevens læringsresultater, og ikke minst i forhold til elevens personlige og sosiale utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil være særlig viktig for elever med utfordrende atferd. Å forstå elevers handlinger innebærer at vi prøver å finne en grunn til handlingen gjennom å skaffe oss kunnskap om elevens oppfatning av situasjonen han eller hun er i, og de mål, ønsker eller verdier eleven har (Nordahl, 2002). For å skaffe oss denne kunnskapen er det avgjørende med en god relasjon til eleven. De sosiale relasjonene mellom læreren og eleven, som innebærer både kognitive og emosjonelle aspekter, er viktig for å bygge opp et godt læringsmiljø. Det kognitive aspektet går på dialogen mellom lærer og elev, og betydningen den har for elevens læringsprosess. Det emosjonelle aspektet knytter seg til betydningen de sosiale relasjonene har for elevenes trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nordahl (2002) hevder videre at elever med en god relasjon til læreren viser mindre problematferd enn elever som har en dårligere lærer-elev-relasjon.

Skolen som sosial arena inneholder et sett av normer, regler og forventninger knyttet til atferd. Det som av omgivelsene oppleves som utfordrende atferd eksisterer ikke som objektive kjennetegn ved elever, men handler om atferd som bryter med mer eller mindre anerkjente normer for hva som tolereres i klassen eller ved skolen (Ogden, 2002). Elever som ikke mestrer å følge disse føringene for adekvat atferd, vil kunne bli omtalt som elever med utfordrende atferd. Utfordrende atferd er et begrep som ikke blir like hyppig benyttet i teori som den offisielle begrepsbruken; atferdsproblemer eller problematferd (NOU 2009:18, 2009, s.129). Det finnes en variert begrepsbruk knyttet til atferdsvansker, som for eksempel psykososiale vansker, barn med emosjonelle vansker, utfordrende barn, engstelige barn og hyperaktive barn (Befring, 2008). I tillegg kan atferden bli delt i to grove hovedkategorier, hvor det òg benyttes flere ulike begreper: utadvendt og innadvendt atferd (Befring, 2008),

utagerende og innagerende atferd (Nordahl et al., 2012; Lund, 2012) og eksternalisert og internalisert atferd (NOU 2009:18, 2009, s.131).

Et av oppgavens formål er i første omgang å finne ut hvilken forståelse to lærere har av begrepene utfordrende atferd og innagerende atferd, da det viser seg at det er stor variasjon i begrepsbruk. Videre ønsker jeg å se på hvordan *de* mener relasjonsarbeid kan ha påvirkning og/eller innvirkning på slik atferd. Jeg ønsker å fordype meg i dette temaet for å kunne være bedre rustet for å mestre utfordringene i min fremtidige profesjonsutøvelse, enten det blir som lærer eller spesialpedagog. Utfordrende atferd i ulike former er en selvfølge i skolen, og relasjonskompetanse er derfor noe jeg ser på som en forutsetning for å gi elevene en opplevelse av en god skolehverdag.

1.2 Studiens problemstilling

Gjennomgående vil utfordrende atferd benyttes som begrep, og studiens hovedfokus ligger på elevene som kan beskrives som innagerende, og innagerende atferd vil her benyttes som begrep. Jeg søker å forstå *hva* mine forskningsdeltakere mener ligger i disse begrepene, og se på hvordan disse brukes i skolen. Jeg ønsker å se hvordan de identifiserer denne elevgruppen, og hvordan de oppleves fra et lærerperspektiv. Studiens andre hovedfokus er relasjoner. Her har jeg valgt å gå nærmere inn på hva forskningsdeltakerne mener skal til for å skape gode lærer-elev-relasjoner til elever med utfordringer. Videre ser jeg på hvordan en kan bruke prestasjoner som veien til mestring, og hvordan en om mulig kan forebygge en videreutvikling av utfordrende atferd. Følgelig er problemstillingen min:

”Hvilket innhold legger én lærer og én spesialpedagog i begrepene utfordrende atferd og innagerende atferd? På hvilken måte mener de relasjoner kan ha påvirkning/innvirkning på slik atferd?”

1.3 Tidligere forskning

Generelt kan man si at det er flest gutter som har sosiale problemer, mens det er litt flere jenter enn gutter som sliter med emosjonelle vansker (Olsen & Traavik, 2014). Siden 1970 har det vært gjennomført omfattende forskning på området atferdsproblemer, og norsk forskning av Ogden (1997), Sørli og Nordahl (1998) og Olsen og Traavik (2014) viser at innagerende atferd er nesten like vanlig som utagerende atferd. Likevel tyder forskning fra

Europa og Nord-Amerika på at barn og ungdom som beskrives som sjenerte, utgjør en relativt forsømt gruppe i barnehage og skole (Lund, 2004; Rubin, Burgess, Kennedy og Stewart, 2003; Zimbardo og Radl, 1999 i Lund, 2004). Forsker Ingrid Lund (2012) presenterer videre en hypotese som hevder at disse barnas tilbaketrukne atferdsuttrykk er blitt bagatellisert, oversett og ignorert av den grunn at det ikke rammer omgivelsene. Lunds forskning avdekker at innagerende barn og unge ønsker å bli sett. I en artikkel fra Universitetet i Agder er Lund intervjuet, og hun meddeler at alle av hennes 15 informanter i forskningen gir klart uttrykk for at de ønsker å bli sett. ”De vil ha mer press på seg selv. De ønsker å bli spurt, selv om de gjennom verbal og non-verbal kommunikasjon oppleves som avvisende.”, sier hun (Torvik, 2009).

En undersøkelse kalt ”Skole og samspillsvansker” gjennomført av Sørli og Nordahl (1998), viser at situasjonen for elever med utfordrende atferd ikke er i samsvar med den standarden vi gjerne setter på norsk skole. I Sørli og Nordahls (Ibid.) undersøkelse kommer det også frem at innagerende atferd som et fenomen ikke har fått det fokuset det fortjener, på bakgrunn av de skoleproblemene atferden kan vises å føre til. De nevner begreper som ensomhet, dårlig selvpoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager som kjennetegn på innagerende atferd. Forskning viser at elever som viser ulike former for utfordrende atferd ofte har en dårligere relasjon til lærer og medelever, lavere sosial kompetanse, mindre motivasjon og lavere trivsel enn alle andre elevgrupper. Disse elevene framstår som en gruppe som grunnskolen har utfordringer med å mestre, samtidig som det er viktig å understreke at elevene selv mistrives og har dårlige relasjoner i skolen (NOU 2009:18, 2009, s.133).

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 er det nå redegjort for studiens bakgrunn og formål, tidligere forskning og problemstilling. Kapittel 2 vil belyse den teoretiske forankringen for studien. Videre i kapittel 3 vil jeg presentere studiens metodiske aspekt og fremgangsmåte, og jeg synliggjør valg og begrunnelser for prosessen. I kapittel 4 vil jeg presentere mine forskningsresultater, med utgangspunkt i de kategoriene jeg har utarbeidet. Her vil datamaterialet belyses og videre drøftes og tolkes opp mot den teoretiske forankringen og problemstillingen. Studien oppsummeres i kapittel 5, hvor jeg vil trekke slutninger og reflektere rundt de mest sentrale funnene relatert til studiens formål og problemstilling.

KAPITTEL 2 – TEORI / TEMATIKK

I dette kapitlet vil jeg først presentere hva som ligger i begrepet utfordrende atferd, før jeg inngående omtaler ulike teorier om innagerende atferd og hva som kjennetegner den. Deretter vil jeg se nærmere på relasjonskompetanse, og hva som kjennetegner gode lærer-elev relasjoner. Da begrepet relasjoner er et vidt, omfattende begrep, vil jeg på grunnlag av oppgavens omfang og fokusområde avgrense fokuset til å omhandle tillit og prestasjonshjelp.

2.1 Utfordrende atferd

Emosjonelle og atferdsmessige problemer kan forstås og forklares fra forskjellige vinkler. Den tradisjonelle begrepsbruken og kunnskapen knyttet til utfordrende atferd i skolen finner man i spesialpedagogikken. Dette skyldes at det er det spesialpedagogiske fagområdet som har forholdt seg, og fortsatt forholder seg, til denne problematikken, både på et teoretisk plan og innenfor praktisk pedagogikk. Utfordrende atferd i skolen defineres i spesialpedagogikken ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer som Attention deficit hyperactiv disorder (ADHD), Asperger syndrom, Tourettes syndrom o.l. Et vesentlig kjennetegn ved denne begrepsbruken er den sterke individorienteringen den uttrykker. Begrepene beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Dette indikerer en sterk individorientering ved at atferdsutfordringene blir noe som eies av elevene og derav blir deres ansvar. Når denne type problemer oppleves i skolen, vil bruk av de individorienterte spesialpedagogiske begrepene og definisjonene også innebære indirekte årsaksforklaring, der begrepsbruken tyder på at årsaken til atferden i hovedsak er å finne i den enkelte elev. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene (NOU 2009:18, 2009, s.133). Tilnærminger, forklaringer, målinger, forskning og diskusjoner har altså vært påvirket av utviklingen fra å se på slike problemer som noe individuelt, til at en nå ser atferden fra en mer kontekstbasert tilnærming, hvor atferd betraktes som en respons på bestemte situasjoner (Lund, 2012). Jeg vil heretter benytte begrepet utfordrende atferd, som kan defineres på følgende måte:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvissning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (Ibid. s.22).

En slik definisjon av utfordrende atferd bygger på en forståelse av at utfordringene og/eller vanskene oppstår i samspill med omgivelsene. Vanskene er ikke *i* barnet, men blir til når den møter krav og forventninger som barnet ikke klarer å imøtegå. Skolens måte å møte barn og unges atferd på er avgjørende for deres videre vekst og utvikling (ibid.). Ved for eksempel å endre måten voksne møter barnets prososiale og antisosiale atferd på, vil barnet i neste omgang ”svare” på eller tilpasse sin atferd til den voksnes nye måte å reagere på (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012). Forskning viser blant annet at måten læreren ser og forholder seg til en elev på, påvirker hvor godt denne eleven blir likt av de andre barna i klasserommet. Lærerens oppførsel overfor eleven har faktisk mer å si enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016, i Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017).

Barn som er sjenerte eller isolerte, kan betegnes som å ha emosjonelle eller sosiale problemer, ofte kalles dette også utfordrende atferd. Man kan videre dele atferden i to kategorier; innagerende atferd og utagerende atferd. Et slikt skille blir imidlertid unyansert fordi det er barn som er både innagerende og utagerende på ulike områder. Det den innagerende og den utagerende atferden har til felles er at atferden bryter med forventningene fra oppvekstmiljøet og blir et problem for både barnet selv og de omgivelsene atferden skjer innenfor. Flere undersøkelser viser at omfanget av de innagerende og de utagerende atferdsproblemene er omtrent like stort (Gjertsen, 2013). Barn med utagerende vansker får, som nevnt innledningsvis, imidlertid langt større oppmerksomhet enn de barna som viser innagerende atferd (Nordahl et al., 2012).

Innagerende atferd

Barn som viser innagerende atferd er ingen ensartet gruppe. De er sårbare barn med ulike behov, atferdsuttrykk og vansker. Mange barn er født litt forsiktige, uten at dette representerer noe problem, verken for dem selv eller omgivelsene. De er sjenerte og stikker seg helst ikke fram, men kan likevel i mange tilfeller ha det bra med seg selv. Vi som pedagoger bør være tilbakeholdne med å sette avviksstempel på disse barna, da det må kunne sies å være varianter innenfor det menneskelige normalområdet (Olsen & Traavik, 2014). Davis mfl. (i Lund, 2004) mener imidlertid at når barn gjennomført trekker seg tilbake fra situasjoner der det er naturlig å være sammen med jevnaldrende, er det grunn til bekymring. Det finnes situasjoner både i skolen og hjemme der barn har glede og utbytte av å være sammen med andre, men velger å trekke seg tilbake fordi de er sjenerte.

Innagerende atferd kan defineres slik:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimer, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012:27).

Her er det også viktig å skille mellom benevningen av elever med disse utfordringene. De *er* ikke innagerende som en statisk tilstand, men de *viser* en innagerende atferd i gitte kontekster. Dermed er det et viktig poeng å ikke kalle de innagerende barn og unge, men derimot elever som viser en innagerende atferd (Lund, 2012). Disse elevene er en høyrisikogruppe for utvikling av emosjonelle vansker. Det er et gledelig faktum at det likevel etter hvert går bra med mange av disse barna, takket være at de blir sett av voksne rundt dem, og at de voksne viser at de bryr seg (Olsen & Traavik, 2014). Vanskelige oppvekstvilkår utgjør en risikofaktor for innagerende vansker, men det er viktig å merke seg at de fleste barn og unge med slike vansker kommer fra helt vanlige familier (Helland & Mathisen, 2009). Som et resultat av utfordrende livssituasjon, hjemme og/eller på skolen, ser man også at noen av disse barna utvikler psykosomatiske plager. Noen av konsekvensene kan være ”vondter” som vondt i magen eller i hodet og kvalme. Dette er ikke fordi de *er* innagerende, men den innagerende atferden kan være et tegn på mistilpasning som viser seg på ulike måter (Lund, 2012).

Barn som viser innagerende atferd kan ha ulike kjennetegn. I tillegg til psykosomatiske plager, kan de ha nervøs og hemmet atferd, og de kan vise nevrotiske trekk og ha angst. De bekymrer seg overdrevent med hensyn til nye situasjoner, og er preget av overkontroll. Andre kjennetegn er ensomhet, negativ selvoppfatning, passivitet på skolen, sosial isolasjon, sjenanse og usikkerhet. De har vanskelig for å knytte seg til jevnaldrende og voksne (Gjertsen, 2013). Engstelige elever har vanskelig for å rose andre eller snakke positivt om seg selv, og sliter særlig med selvhevdelse. De opplever det ubehagelig å presentere seg selv, innlede en samtale, snakke med autoritetspersoner, gi uttrykk for uenighet eller spørre læreren om hjelp (Ogden, 2010). Å være sjenert, ensom, isolert eller marginalisert kan hemme barns utvikling. De får begrenset anledning til å samhandle, kommunisere, forhandle eller utvikle seg gjennom relasjoner til jevnaldrende eller voksne (Gjertsen, 2013). De innagerende stilles ofte i skyggen av sine mer utagerende og selvhevdende medelever, og de blir lett oversett eller uteglemt av de andre. De blir ofte stående og se på når de andre elevene leker eller samarbeider om oppgaver, ikke minst i klasser med høyt støynivå og mange aktive elever

(Ogden, 2015). I klasserommet, derimot, kan innagerende atferd oppfattes som eksemplarisk atferd, da elevene ofte gjør svært lite ut av seg, og derved i liten grad gjør krav på lærerens oppmerksomhet (Olsen & Traavik, 2014).

Internasjonal forskning viser at fra 4 til 20 prosent av barn fra 4 til 18 år viser innagerende atferd (Lund, 2012). Lund har en hypotese om at alt for mange barn og unges tilbaketrukne atferdsuttrykk har blitt bagatellisert, oversett og ignorert fordi de ikke rammer omgivelsene. Hun skriver ”Da undrer det meg både i møte med alt fra barn i barnehagen til ungdom i videregående skole at ingen tilsynelatende har spurt dem, observert og sjekket ut med dem og deres foreldre hva som ligger bak det tilbaketrukne atferdsuttrykket (...)” (Ibid. s.26). Uavhengig av hva årsaken til at de viser en innagerende atferd er, må voksne sjekke ut følgende: atferdens kontekst, atferdens frekvens, atferdens innvirkning på livskvaliteten til barnet eller ungdommen og atferdens sosiale konsekvenser (Ibid.). Skolen har generelt få tilbud og svak kompetanse i arbeidet med å forebygge og redusere omfanget av innagerende problematferd blant elever. De mest bruke tiltakene for å forebygge innagerende atferd er sosial ferdighetstrening med opplæring i verbale og ikke-verbale kommunikasjonsferdigheter (Ogden, 2015).

Forståelsesmodeller

Forhold som kan ligge til grunn for innagerende vansker, er trolig mangfoldige, og det fins flere forståelsesmodeller for slike vansker. Strongman (2003, i Bru, 2011, s. 21) vurderte 150 teorier om emosjoner og mente at Lazarus’ teori var den mest fullstendige. Denne kognitive relasjonelle teorien (Lazarus, 1992, 2006; Lazarus & Folkman, 1984 i Bru, 2011, s.21) legger stor vekt på tanke- og vurderingsprosesser og hevder at våre emosjoner i stor grad er knyttet til vurderinger av i hvilken grad våre behov, mål og ønsker synes å bli tilfredsstilt eller er truet i situasjoner vi opplever. For eksempel hevder teorien at frykt vil oppstå dersom et behov er truet, og vurderingen er at unngåelse er den mest effektive strategien som er til rådighet for å takle situasjonen. Tristhet vil oppstå dersom vi ikke ser noen mestringstrategier som kan avhjelpe situasjonen. Dette indikerer at tristhet og depresjon er knyttet til en opplevelse av hjelpeløshet eller håpløshet. Dette er synspunkter som får støtte i Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Seligman har omdøpt sin tilnærming til ”teori om lært optimisme”, noe som indikerer at tiltak for å forebygge og motvirke depresjon og andre emosjonelle vansker i stor grad dreier seg om å stimulere troen på egne ressurser og til å se mulighetene istedenfor begrensningene (Seligman, 1992). Skolen er rik på situasjoner som påvirker troen på egne ressurser og

mulighetene til å takle livets utfordringer, og disse institusjonene spiller derfor en sentral rolle i forhold til barns og unges mentale helse (Bru, 2011, s.21). Lazarus' kognitive relasjonelle teori påpeker også at forhold ved miljøet er sentrale for emosjonell opplevelse og atferd. Den vektlegger også betydningen av utfordringer, krav og belastninger. Av miljømessige forhold som har betydning for adekvate måter å takle utfordringene på, vektlegges kulturelle forhold, som hva som blir anerkjent eller verdsatt, og forhold ved den sosiale strukturen, som tilgang på instrumentell og emosjonell støtte og tilrettelegging for forutsigbarhet og opplevelse av kontroll (Ibid.).

Det motivasjonelle klimaet

I flere av undersøkelsene om utfordrende atferd i skolen, ser man at elevenes opplevelser eller vurderinger av de kontekstuelle betingelsene i skolen er avgjørende for den atferd de viser (Sørli & Nordahl, 1998; Nordahl et al., 2012). Dermed ser det ut til å være langt mer viktig hvordan elevene selv opplever undervisningen og skoletilbudet, enn hvordan lærerne selv mener de underviser. Dette uttrykker at elevenes virkelighetsoppfatninger danner et grunnlag for hvordan elevene handler i skolen. Om vi kan tilrettelegge læringsmiljøer i skolen som elevene opplever som gode, er det sannsynlig at problematferd vil kunne reduseres (Overland, 2011).

Individuelle behov og motiv er avgjørende for hvordan hendelser blir tolket, og derfor for emosjonelle reaksjoner og atferd. Motivasjon er nødvendig for læring og vekst, men samtidig er elevens motiv og ønsker også grunnlaget for at de opplever skuffelser, frustrasjoner og tap. Slik sett er sterke motiv et tveegget sverd. Dersom vi knytter for sterke motiv til resultatoppnåelse på felt der vi har dårlige forutsetninger, er faren for nederlag og trusselopplevelse stor. Dette betyr at det vi oppfatter som sviktende motivasjon eller attpåtil motstand mot skolearbeidet kan være et uttrykk for en forsvarsreaksjon hos eleven (Roeser & Eccles, 1998 i Bru, 2011, s.25). I arbeidet med emosjonelt sårbare elever er det derfor avgjørende å skape et motivasjonelt klima som motvirker unngåelsesatferd og fremmer pågangsmot. Det motivasjonelle klimaet kan betraktes som et verdimeslig eller kulturelt aspekt ved læringsmiljøet. Målorientering har vært særlig opptatt av dette forholdet (Kaplan & Maehr, 2007 i Bru, 2011, s.25). Målorienteringsteorien skiller mellom prestasjons- og mestringsorienterte klima. Prestasjonsorientering går ut på at de beste prestasjonene og elevene som har disse, blir verdsatt. Norsk skole har vært mer preget av et mestringsorientert klima, der alle elevenes innsats blir verdsatt (Stornes, Bru & Idsøe, 2008). For en del elever vil

prestasjonsorientering være en spore til innsats som kan lede til mer læring og bedre skoleprestasjoner. Emosjonelt sårbare elever, derimot, vil ha større vanskeligheter med å takle et slikt konkurranseorientert læringsmiljø (Eccles & Roeser, 2003). For disse elevene vil et konkurransepreget motivasjonsklima kunne stimulere ulike unngåelsesstrategier og i verste fall skolevegring (Hanssen, 2007). For emosjonelt sårbare elever vil et mestringsorientert klima gi bedre vilkår. I et slikt klima vil fokuset primært være på hvordan alle elever kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, og hvordan de kan gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger, mens sammenlikninger mellom elever forsøkes unngått (Eccles & Roeser, 2003).

2.2 Relasjoner

Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon. I denne forståelsen vektlegges det at mennesket velger sine handlinger ut fra virkelighetsoppfatninger eller den mening en tilskriver situasjoner og personer, samt ut fra egne mål eller verdier. Det kan hevdes at lærere får større betydning for barn og unges læring og utvikling fordi barn og unge tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner. Ut fra dette vil relasjonene til lærere danne et vesentlig grunnlag for elevers handlinger i skolen (Overland, 2011). Nordahl (2000) har vurdert sammenhengene mellom elevenes relasjon til lærerne og en rekke andre forhold i skolen. Undersøkelsen viser at det er relativt sterke sammenhenger mellom de relasjonelle forholdene på skolen og typen og omfanget av problematferd. Drugli og Nordahl (2010, s.162) skriver at ”Normalt er det i skolen lite fokus på læreres relasjonskompetanse, og det er sjelden det iverksettes tiltak som har til hensikt å forbedre relasjonskvalitet mellom lærere og elever”. Kunnskapsdepartementet har fått dokumentert (Nordenbo, Larsen, Tifikci, Wendt, & Østergaard, 2008) at lærernes relasjonskompetanse kommer på topp av de tre helt sentrale kompetanser for å lykkes med læring hos elevene.

Med bakgrunn i dette vil dette delkapitlet dreie seg om læreres relasjonskompetanse og dens betydning for elevene. Videre vil det fokuseres på relasjonen mellom lærer og elev, så vel som relasjoner mellom de voksne i klassen og på skolen.

Relasjonskompetanse

”Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland, 2012). Disse

faktorene er de viktigste et menneske bringer med seg i møte med andre mennesker. Relasjonskompetanse brukes ofte synonymt med samhandlingskompetanse, men begrepet relasjonskompetanse er mer omfattende, særlig på det emosjonelle området. Anvendelse av relasjonskompetanse vil innebære evne til å vurdere hva som kreves, og hva som er hensiktsmessig i situasjonen. Men siktemålet er alltid hvordan relasjoner påvirkes (Spurkeland, 2011).

Lærer-elev relasjonen er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet. Relasjonskompetanse er verktøy for å bygge sterke bindeledd mellom aktører med høy avhengighet. Vi kan dele relasjoner inn i *primærrelasjoner* og *sekundærrelasjoner*. En primærrelasjon har større avhengighet mellom partene i seg enn en sekundærrelasjon. Forholdet mellom lærer og elev hører til under primærrelasjoner. Fra første møte må læreren legge vekt på tillitt og positiv relasjonsutvikling. Relasjonskompetansen hos en lærer avgjør hvordan selve relasjonen til hver elev blir. Relasjonskompetanse fører også til resultater. Skolens mål handler om å oppnå resultater, trivsel og god helse. For skolesektoren er relasjonskompetanse både et middel og et mål. Som middel gir det effekt på læringsutbytte og skaper læringsresultater. Som mål vil Spurkeland (Ibid.) hevde at det i stor grad ivaretar elevenes sosiale og personlige utvikling og er identitetsskapende. Dette går langt utover det PISA, TIMSS og andre internasjonale tester kan fange opp (Ibid.).

Relasjonskompetanse er som nevnt en sammensetning av ferdigheter, evner og holdninger. Det er hensiktsmessig å avgrense relasjonskompetanse til noe håndterlig og anvendbart for trening og utvikling, og i den sammenheng er radarhjulet et godt verktøy. Radarhjulet ble konstruert og utviklet i samarbeid mellom Jan Spurkeland og psykolog og psykometriekspert Tom Backer Johnsen ved Psykologisk fakultet ved Universitetet i Bergen. Radarhjulet har som formål å gi oversikt i relasjonskompetansens hoveddimensjoner, samt å gi en kartleggingsmulighet for personlig utvikling og trening. Relasjonskompetansens radarhjul har tre overordnede dimensjoner; dimensjon 1 som er menneskeinteresse, dimensjon 2 som er tillitt og dimensjon 11 som er emosjonell modenhet. De resterende dimensjonene er støttedimensjoner for disse tre. Dimensjon 13 i radarhjulet er prestasjonshjelp, og oppsummerer alle de tolv første dimensjonene. Den har til hensikt å ta i bruk relasjonskompetansen vår for å hjelpe andre (Spurkeland & Lysebo, 2016). I utgangspunktet kan man si at dimensjonene har sterk sammenheng og vil påvirke hverandre gjensidig. En

dimensjon trenger tilførsel og kraft fra andre, og de har en innbyrdes avhengighet akkurat som samhandlende mennesker (Spurkeland, 2011).

Helheten av dimensjonen utgjør det Spurkeland (Ibid.) kaller *A-faktoren*. I skolen vil det si den totale aksepten en lærer får i forhold til sine elever, enkeltvis og som kollektiv. Graden av aksept avgjør om læreren når fram til sine elever. A-faktoren trenger tid til på å etableres, og den krever både erfaring og samvær. Graden av aksept gjør også noe med disiplinsituasjonen, lærerens påvirkningsmuligheter og elevenes læring. Etikken i nærværet mellom de samhandlende påvirkes av graden av aksept. Med etikken i nærværet menes hvordan de samhandlende partene støtter hverandre, viser hensyn og unngår å såre hverandre. Respekt, lojalitet, trivsel, velvære, oppmerksomhet og læringsmotivasjon påvirkes av høy eller lav grad av aksept fra elevene. I en krevende situasjon må en forvente at relasjoner teller mye (Ibid.).

Prestasjonshjelp

Prestasjonshjelp er som nevnt dimensjon 13 i radarhjulet, og skal gi oss mulighet til å ta i bruk relasjonskompetansen vår for å hjelpe andre. Prestasjonshjelp defineres som enhver relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, bli mer kompetent og få fram det beste i seg. Det er et etisk valg å bli lærer. Gjennom det valget kan vi i stor grad påvirke barn og unges liv ved vår væremåte og gjennom valg og handlinger. Eleven kan føle seg ”sterk og stor” sammen med oss, eller ”liten og ubetydelig”. Vi må framstå som en prestasjonshjelper i møte med den enkelte elev. En prestasjonshjelper ser mulighetene og styrkene som ligger i det sympatiske mennesket, og løfter den enkelte gjennom anerkjennelse og konkrete tilbakemeldinger. Bekreftelse gis ikke bare når det gjelder konkrete prestasjoner eller oppgaver som er løst, men også når det gjelder hvem de er som menneske, hva som gir dem et positivt særpreg og hva som er udiskutable styrker ved dem som de vil ha med seg gjennom hele livet (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Det å se elevenes styrker og muligheter er sentralt innenfor prestasjonshjelp. Alle har i utgangspunktet et psykologisk behov for utvikling. Ikke gå i fella og la elever som viser en uengasjert og lite motivert atferd ved første møte, lure deg til å tro at de ikke har et psykologisk behov for utvikling. Ta det som en utfordring og vekke dette behovet til live igjen. Dette kan være elever som har fått tidligere erfaringer med at skolen ikke er for dem, eller elever som viser innagerende atferdsproblematikk. Disse elevene har over tid speilet seg

i andres reaksjoner, og fått liten eller ingen tro på egen mestring. Derfor melder de seg heller ut. Dette er det som ofte viser seg gjennom en passiv og tilbaketrukket holdning, og blir over tid en del av elevens selvoppfatning på ulike områder. Vi har mulighet til å få fram noe annet i dem og vekke til livet troen på egne muligheter igjen (Ibid.).

Lærer-elev relasjoner

En tiltaksstudie av Bru (1987 i Bru, 2011, s.28) viste at god lærerstøtte hadde særlig betydning for emosjonelt velvære og skoleprestasjoner blant engstelige elever. For å signalisere støtte og bygge relasjoner til elevene er det viktig at læreren henvender seg og svarer på en forståelsesfull måte og lytter aktivt til eleven. Læreren kan vise respekt og forståelse ved å være i nærheten av elevene når han eller hun snakker med elevene, og ved å ha øyekontakt med dem. Å bruke en varm eller rolig stemme er også et godt virkemiddel. Det er også viktig å være oppmerksom på elever som virker lei seg eller nervøse, samt støtte og oppmuntre slike elever slik at de kommer videre med læringsarbeidet. Ofte vil gode relasjoner kunne bygges gjennom læringsaktivitetene, ved å gi god støtte og signalisere tro på elevenes ressurser og muligheter (Bru, 2011, s.28-29). Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet om prestasjonshjelp.

En av de fundamentale betingelsene for en god relasjon er tillitt, som også er en av de overordnede dimensjonene i radarhjulet. Partene må oppleve at den andre er forutsigbar, troverdig og vil en vel. Tillitt er noe en må gjøre seg fortjent til gjennom handlinger som utøves (Overland, 2011). En artikkel publisert i *Bedre Skole* (Brandtzæg et al, 2017), bygget på boka "Se eleven innenfra" (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016) som omhandler relasjonsarbeid og mentalisering, presenterer eksempler på *hvordan* man kan fremme gode relasjoner og diskuterer hva som er relasjoners virkestoff. Dette beskrives nærmere ved hjelp av fenomenet epistemisk tillit. Det dreier seg om individets tillit og vilje til å ta imot ny kunnskap og oppleve den som relevant og brukbar (Fogny & Allison, 2014 i Brandtzæg et al., 2017). En trygg relasjon med læreren bidrar til at eleven kjenner epistemisk tillit, og dermed blir tillit virkestoffet i relasjonene og et nøkkelord i kunnskapsservervelsen. Kunnskap om kommunikasjonsformer som fremmer epistemisk tillit vil komme alle elever til gode, men kan være særskilt nyttig for elever som oppleves som utfordrende å få gode relasjoner med.

En annen betingelse for å utvikle en positiv relasjon til elevene er å være opptatt av dem og deres erfaringer og liv (Overland, 2011), noe vi finner igjen i radarhjulets dimensjon ”menneskeinteresse”. Brandtzæg et al. (2017) skriver videre ”Vi vet at evnen til å være interessert i barnets ståsted, til å se barnet innenfra, fremmer trygg tilknytning. Men evnen til å forstå og se barn innenfra fremmer epistemisk tillit i alle relasjoner, også de mer flyktige (...). Derfor bør lærere få tilgang til denne nyttige kunnskapen”. Som voksne kan vi frembringe trygghet hos elevene og legge rette til for læring ved å vise at vi er opptatt av å se og forstå de innenfra, og ikke bare reagere på den atferden de viser. Dette gjennom å signalisere tydelig at man er opptatt av deres ståsted ved bruk av øyekontakt, å si navnet deres, å sette ord på hendelser som oppstår og ikke minst å gi anerkjennelse. Om man som lærer klarer å opprettholde denne formen for kommunikasjon over tid, vil det skapes en tillit som stimulerer elevenes åpenhet for ny kunnskap. Når læreren er oppriktig nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven, vil han eller hun lettere kunne føle seg trygg og verdifull. Det vil igjen gjøre det enklere å ta imot råd og kunnskap. Behovet for å bli forstått er grunnleggende og allmennmenneskelig, og at andre forstår oss innenfra, øker opplevelsen av å være i et fellesskap (Ibid.).

I tillegg til å forstå elevene innenfra, er det like så viktig å se seg selv som voksen utenfra, gjennom elevenes blikk. Det innebærer å forstå og justere seg etter elevenes reaksjon på det vi sier og gjør. Til sammen utgjør dette mentaliseringsevnen (Brandtzæg et al., 2017). Da en god relasjon også preges av respekt, som er en forutsetning for å bli sett på som en autoritet det er verdt å lytte til, krever det at vi forstår at den samme atferden kan ha ulike årsaker.

Utfordrende atferd betyr altså ikke at eleven har dårlige egenskaper, men at det er noe de strever med på innsiden (Fonagy mfl. 2007 i Brandtzæg et al., 2017). Mentalisering innebærer også å forstå at elevene kan oppleve en situasjon helt ulikt fra læreren, og at man som lærer er oppmerksom på hvordan ens egen atferd påvirker elevene. Den ene parten får ofte respekt ved å vise respekt for den andre. Elever er også opptatt av at læreren skal være rettferdig, en som behandler alle likeverdig. Det betyr ikke nødvendigvis likt, men at ingen blir fordelt med goder og oppmerksomhet (Overland, 2011). Lærernes evne og vilje til å mentalisere er dermed viktig for elevenes trygghet og mulighet til å lære (Brandtzæg et al., 2017).

Et annet kjennetegn på gode relasjoner er fraværet av stempling, som vil si å sette merkelapper på elevene (Overland, 2011). Diagnostisering, kategorisering og vanskebeskrivelser har stått sentralt i spesialpedagogisk tenkning i over 100 år, i Norge som i

andre land. Lovverket i Norge definerer imidlertid ikke hvilke grupper som har disse rettighetene, og det føres for eksempel ikke diagnosebasert statistikk i Norge over elever som får spesialundervisning. Dermed kan det virke som et paradoks å skulle kategorisere ulike grupper med særskilte behov. Ole Petter Olsen (2002) kommer i en artikkel med et forslag om en avkategorisering – «barn skal være fri for merkelapp». Det å ukritisk vanskekategorisere vil lett kunne føre til at problemer individualiseres fremfor at man ser at vansker kan ha mange ulike årsaker, som kan dreie seg om både individet, så vel som samspillet med andre og miljøet (NOU 2009:18, 2009, s.129). En merkelapp karakteriserer eleven og setter den i bås ved å bruke betegnelser som ”bråkmaker”, ”spilloppmaker” eller ”unnasluntrer”. Stigmatisering eller stempling har negative konsekvenser av flere grunner. Merkelappen fremstår lett som det mest typiske ved eleven, noe som gjør det til en referanseramme som elevens atferd tolkes innenfor. For det andre vil stemplingen kunne bli en selvoppfylgende profeti, og eleven vil kunne komme til å handle på en måte som bekrefter merkelappen fordi eleven har erfart at det er dette som er forventet atferd (Overland, 2011).

Lærerorientering er en betegnelse som sier noe om læreres vektlegging av blant annet av relasjon til elevene og faget de underviser i. En lærer som har høy elevorientering i tillegg til fagorientering er i best posisjon til å oppnå respekt fra elevene (Berger, 2000). Alle barn og unge trenger stabile voksne som de er knyttet til. Dersom elever har foreldre som ikke makter å ivareta deres behov for omsorg, eller har en utfordrende livssituasjon i hjem eller skole, kan de stå i fare for alvorlig feilutvikling med utfordrende atferd som mulig synlig uttrykk. Forskning har blant annet vist at dersom slike utsatte barn og unge får mulighet til å få et nært forhold til en annen voksen, kan det virke beskyttende mot for eksempel antisosial utvikling. Høy grad av elevorientering er kjennetegnet ved omsorg og støtte, og representerer derfor noe alle elever har krav på. Dette peker i retning av at lærere som er sterkt fagorienterte og lite elevorienterte, på den måten indirekte kan bidra til at negativ utvikling fortsetter for enkelte elever. I tillegg til lærerorientering kan også lærerstil være med på å påvirke utfordrende atferd. Den ideelle praksisen som oppdrager har den autorative læreren som skårer høyt på både kontroll- og varmedimensjonen. Lærere med slik stil fremstår som autoriteter overfor elevene, og det er denne stilen som best ivaretar de behov elever som viser utfordrende atferd har. Det betyr at det er denne oppdragerstilen som er mest effektiv når det gjelder å korrigere utfordrende atferd i skolen. Den autoritative lærer fremstår som tydelig og klar, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene. Samtidig har læreren positiv og nær relasjon til elevene, men med den nødvendige distansen som kreves (Overland, 2011).

Relasjoner mellom klassens og skolens lærere

Klassens samlede lærerressurser utgjør det viktigste enkeltbidraget til elevenes læring. Lærere for en klasse må utvikle sin egen relasjonskompetanse for å kunne samhandle bedre.

Samhandling og relasjoner mellom kontaktlærer og de andre medvirkende lærerne er en spennende arena for utvikling og forbedring. Felles normer for orden og struktur, felles pedagogisk tilnærming til ulike læringsstiler og samordnet praksis på pedagogiske og atferdsmessige utfordringer er en god begynnelse på samhandlingen. Likevel er det atskillig mer å hente på relasjonsutvikling mellom lærerne i teamet. Effekten av velfungerende relasjoner vil straks merkes hos elevene. De vil oppdage at klassens lærere er samsnakkete, og at deres relasjoner er preget av vennlighet. Lærerne omtaler hverandre gjensidig positivt, og elevene forstår at lærerne har utviklet et team. Faglige samspill og koordinert pedagogisk tilnærming vil naturlig bli et resultat av denne samhandlingen (Spurkeland, 2011).

Samarbeid mellom den som gjennomfører spesialundervisning og de som gjennomfører ordinær undervisning er viktig for elever med spesielle behov. Ved å samarbeide om et helhetlig tilbud vil lærere legge til rette for at undervisningen og arbeidsmetodene er best mulig tilpasset eleven (Kostøl 2012; Groven, 2013). Kostøl (2012) advarer videre om faren ved å unngå samarbeid; at det kan føre til lavere læringsutbytte fordi lærerens forventninger og krav vil være ulike og oppfølging av spesialundervisningen dårligere.

2.3 Tidlig innsats og forebygging

Skolen kan ivareta engstelige elever på flere måter. For det første kan det tilbys rådgivning og hjelp fra skolehelsetjenesten eller man kan henvise elever til behandling. Skolen kan også bidra gjennom å planlegge og iverksette handlingsplaner for å forebygge og redusere psykiske helseproblemer blant elevene (Psykisk helseperm, 2010). Det handler både om forebyggende tiltak for alle elever og individuelle tiltak og tverretattlig samarbeid om elever som har mer alvorlige vansker.

Med basis i et trygt og forutsigbart læringsmiljø vil det være et mål å trene sjenerte elever til å kunne håndtere situasjoner gradvis med større krav til sosial samhandling. Dette krever tålmodighet og innlevelse i elevens situasjon fra lærerens side. Gjennom god strukturering av undervisnings- og evalueringssituasjoner vil elever kunne oppleve å mestre situasjoner de i

utgangspunktet søker å unngå eller gruer seg til. En gradvis endring av situasjonene vil gjøre nye situasjoner gjenkjennelige og gi den sjenerte eleven en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll, som igjen er en forutsigbarhet for en gradvis økende mestring av situasjoner som innebærer krevende sosiale interaksjoner eller evaluering. Godt strukturerte og gjenkjennelige undervisningssituasjoner vil åpne for initiativ og utvikling av passende sosiale ferdigheter fra elevens siden. Det å kunne se at man er i stand til å ta et sosialt initiativ i en kjent og strukturert gruppe, vil kunne gi en mestringsopplevelse som eleven kan ta med seg til nye og lignende situasjoner (Paulsen & Bru, 2016).

Studier viser at sjenerte elever vil profittere på evalueringsformer som lar fokus være rettet mot det faglige stoffet som skal presenteres, mer enn konteksten rundt evalueringen. Det innebærer evalueringsformer som har moderate krav til at eleven selv tar initiativ til å presentere sine kunnskaper og ferdigheter. For sjenerte elever vil skriftlige evalueringsformer fungere godt. Evalueringsformer med høy grad av struktur vil også være et godt alternativ. Høy grad av struktur vil for eksempel innebære at læreren legger føringer på hvordan et gruppearbeid skal presenteres, og sørger for at sosialt tilbakeholdne elever blir gitt en rolle som sikrer at de får vist sine kunnskaper i større grad enn å være opptatt av å mestre konteksten og den sosiale situasjonen (Paulsen & Bru, 2016).

KAPITTEL 3 - METODE

Dette metodekapitlet vil dreie seg om de metodiske aspektene ved studien, som handler om hvordan vi belyser forskningsspørsmålene (Kleven, 2014b). For å gjøre forskningsarbeidet mitt mest mulig transparent for leseren, vil jeg redegjøre for mine valg og fremgangsmåter underveis i egen forskningsprosess. Jeg utdyper om den kvalitative forskningstilnærmingen, vitenskapelig forankring, det kvalitative intervjuet, bearbeiding og analyse av empiri, kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Valg av metode er i stor grad avhengig av forskerens valg av tema og utforming av problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2014). Et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen innenfor alle områder av pedagogikken, er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakerens oppfatninger (Gudmundsdóttir, 2015, s.16). Da problemstillingen min søker svar på forskningsdeltakernes oppfatninger av ulike fenomener, falt valget naturligvis på en kvalitativ tilnærming. Da jeg søker å fordype meg i en lærers og en spesialpedagogs erfaringer og refleksjoner rundt temaet for oppgaven, vil grunnlaget for mitt forskningsarbeid i stor grad dreie seg om hvordan jeg fortolker det forskningsdeltakerne forteller meg. Min utdanning som grunnskolelærer og spesialpedagog, og et inntrykk av at innagerende atferd får for lite oppmerksomhet i skolen, er deler av min forforståelse som kan påvirke tolkningene. I kvalitativ forskningsmetode har en gjerne en induktiv tilnærming, men tilnærmingen min ble mer abduktiv, da min forforståelse for temaet trolig ville påvirke min tolkning senere i prosessen. Dette er en metode som står i en posisjon mellom induksjon og deduksjon. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data, og kan også knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkningen av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013).

3.2 Vitenskapelig forankring

Kvalitativ forskningsmetode stammer fra sosialkonstruktivismen (Merriam, 2009), som hevder at virkeligheten får mening og eksistens gjennom vår kunnskap om den (Hjardemaal, 2014). Dette er også gjeldende for min studie, da jeg ønsker at forskningsresultatene skal være så nær forskningsdeltakernes virkelighet som mulig. Dette er også et kjennetegn ved den fenomenologiske tilnærmingen, som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener fra aktørenes egne perspektiver og å beskrive verden slik den oppleves av forskningsdeltakerne,

ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Ifølge Merleau-Ponty (1962 i Kvale & Brinkmann, 2015) dreier det seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere. Dette er også en av mine grunntanker for studien, da interessen min ligger i å presentere hva forskningsdeltakerne legger i ulike begreper og hvordan de tenker ulike fenomener kan ha innvirkning på hverandre, fremfor å prøve å forstå hvorfor. Dermed kan man si at jeg har tatt inspirasjon fra den fenomenologiske tilnærmingen i utformingen av min studie. Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Målet er å nå frem til fenomenenes vesen, ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I en kvalitativ tilnærming står tolkningen sentralt, og hermeneutikk, som kan oversettes med tolkningslære, fungerer i min studie som et vitenskapsteoretisk fundament og utgangspunkt. Jeg som forsker skal tolke og forstå forskningsdeltakernes meninger og oppfatninger (Gustavsson, 2004). Jeg bevegde meg kontinuerlig mellom teori og empiri og mellom problemstilling og data, som gjør at forskningsprosessen får en spiralliknende bevegelse. På denne måten var det forventet at tema, problemstilling og metodevalg ville revurderes og endres underveis (Sollid, 2013, s.124-127). Denne forståelsesmodellen kalles den hermeneutiske sirkel, hvor en prøver å forstå ulike deler ut fra helheten, samtidig som at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. På denne måten vil tolkningene ta utgangspunkt i empirien, men omarbeides i samspillet mellom forsker og empiri, som igjen påvirkes av både teori og forforståelse. Til sammen utgjør dette den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011). De ulike komponentene i forskningen påvirker hverandre gjensidig, og jeg bevegde meg hele tiden frem og tilbake mellom de ulike prosessene. Videre vil jeg redegjøre for de ulike fasene i min forskningsprosess.

3.3 Det kvalitative intervjuet

Et intervju er en kontaktskapende metode som ga meg som forsker lov til å snakke med og lære av folk om det forskningstemaet jeg har valgt å fordype meg i, hvor kunnskap konstrueres i samspill mellom forsker og forskningsdeltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benytter bevisst benevnelsen *forskningsdeltaker* for å understreke at kunnskapen skapes i dette fellesskapet. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed vil min fortolkning være av stor betydning, da jeg som forsker selv er det

viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Følgelig vil forskningsresultatene mine trolig være preget av subjektivitet, i form av min forforståelse som påvirker fortolkningen jf. Kleven (2014b). Intervju var for meg en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode fordi det gir omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på atferdsbegrepet og relasjonsarbeid (Thagaard, 2013).

Med bakgrunn i hvordan spørsmål stilles og hvordan intervjuene planlegges, kan man kategorisere intervju etter grad av strukturering. Dette kan tenkes som en skala, fra det sterkt strukturerte til det fullstendig ustrukturerte. Jeg gjennomførte tre semistrukturerte intervju, da denne formen gjerne brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Da jeg var interessert i å undersøke hva to lærere tenker om utfordrende og innagerende atferd og relasjoner, som begge er temaer som er en del av en lærers arbeidshverdag, fant jeg det passende å velge denne intervjuformen. Jeg valgte å gjennomføre tre semistrukturerte intervju; to individuelle og et gruppeintervju. Det semistrukturerte intervjuet er hovedsakelig en datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer, enten hver for seg eller samtidig (Postholm & Jacobsen, 2014). Det at det er semistrukturert vil si at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Altså utarbeidet jeg tema og forslag til spørsmål på forhånd, men var samtidig åpen for at det kunne tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd. Forskningsintervjuene ble på denne måten en mer eller mindre styrt samtale der jeg som forsker i første omgang satt dagsorden og stilte spørsmål, men der også forskningsdeltakerne kunne styre samtalen i de retninger han eller hun ønsket gjennom sine svar (Sollid, 2013, s.126).

Slike intervju er mer induktive og åpne enn de strukturerte intervjuene, som kan betegnes som mer lukket og deduktive (Postholm & Jacobsen, 2014). Dermed vil kvaliteten på det kvalitative forskningsintervjuet avhenge av forskerens fagkunnskap, analytiske ferdigheter, utholdenhet og menneskelig nærvær gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har begrenset erfaring som intervjuer, men det at jeg gjennomførte kvalitative intervju også i bacheloroppgaven min kan øke min fleksibilitet og være en fordel.

Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg kom i kontakt med og opprettet et samarbeid med mine to forskningsdeltakere, og hvordan jeg arbeidet videre frem mot selve datainnsamlingen. Her vil jeg blant annet presentere overveielser rundt valg av intervjuformer, utarbeidelse av intervjuguide og temalister. Til sist følger det en redegjørelse for selve datainnsamlingen.

Valg av forskningsdeltakere

Når jeg skulle velge deltakere til forskningsprosjektet var dette et strategisk valg, da en forutsetning var at de kunne belyse problemstillingen. Målgruppen min ble derfor lærere og spesialpedagoger. Jeg kontaktet mulige forskningsdeltakere som har informasjon, egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det emnet jeg ønsket å undersøke.

Utgangspunktet for utvelgelsen var med andre ord ikke representativt, men hensiktsmessig. Å benytte eksisterende nettverk kan være nyttig for å få grunnleggende informasjon og legge til rette for å entre felten. Fordi en høy grad av tillitt er nødvendig for å utføre enkelte typer kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012), valgte jeg å kontakte tre av mine tidligere praksislærere. Jeg sendte ut en mail hvor jeg la ved et informasjonsskriv (Vedlegg). To av de forespurte takket ja til å delta. Videre spurte jeg om de hadde en kollega med utdanning innen spesialpedagogikk de tenkte kunne være en aktuell deltaker. Her fikk jeg kun positivt svar av en av de forespurte, som hadde en kollega som gjerne ville delta. På denne måten fungerte praksislæreren min som en døråpner. Døråpner er en metafor som brukes om mennesker som kontrollerer informasjon, og som kan gi formell eller uformell tilgang til settingen – det vil si miljøer, situasjoner og deltakere som forskeren ønsker å inkludere i studien sin (Christoffersen & Johannessen, 2012). Da jeg hadde fått tilgang til mine to informanter kontaktet jeg rektor ved skolen for å be om tillatelse til å gjennomføre forskningen, noe rektor stilte seg positivt til.

Svaret på hvor stort utvalget skal være vil også være avhengig av problemstilling og måten data samles inn på (Ibid.). Grunnet omfanget og begrensningen av tid for studien ønsket jeg å begrense antall forskningsdeltakere til to, noe som i mitt tilfelle også ble avgjort allerede i forskningsspørsmålet. For mange informanter i slik forskning gjør at det blir vanskeligere å gå i dybden på de fenomenene en undersøker, samt at det gir store mengder etterarbeid i tolknings- og analyseprosessen (Thagaard, 2013). Det kan også være hensiktsmessig å vurdere graden av homogenitet eller heterogenitet i populasjonen. Hvis målgruppen er homogen, som vil si at de er relativt like hverandre på flere kriterier, trengs det færre deltakere enn når målgruppen er heterogen, der de er forskjellige fra hverandre på flere kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Da forskningsdeltakerne mine begge er lærere, dog med ulik bakgrunn og utdanningsløp, kan de karakteriseres som homogene, som også var en medvirkende årsak til at jeg holdt meg til kun to forskningsdeltakere.

Jeg vil nå kort presentere forskningsdeltakerne i studien med fiktive navn og omtrent alder, for å ivareta deres anonymitet (jf. kap. 3.5). Da forskningsdeltakerne har ulik utdanning og stilling, har jeg valgt å kalle de *Kontaktlærer* og *Spesialpedagog*. Kontaktlæreren er 45 år, og har lang erfaring i skolen. Hun har jobbet over 10 år som lærer, men har vært ansatt i skolen som SFO-ansatt og assistent i nesten 10 år før dette. Hun har allmennlærerutdanning fra 1990-tallet, og har dermed kompetanse innen de fleste skolefag. Spesialpedagogen er 33 år, og har også jobbet i skolen i over 10 år, som spesialpedagog. Størsteparten av tiden har vært i ungdomsskole. Det siste halve året har hun vært ansatt på barneskolen som fagleder, og har 50% undervisning og 50% administrasjon. Hun har også allmennlærerutdanning i grunn, og har senere tatt en master i spesialpedagogikk. Begge forskningsdeltakerne arbeider på samme skole, hvor skolens planløsning er åpen. Det vil si at det ikke finnes lukkede klasserom, noe som krever mye planlegging og teamsamarbeid av de ansatte.

Forberedelse og utarbeiding av intervjuguide

Etter å ha sendt inn en revidert intervjuguide til NSD fikk jeg klarsignal til å sette i gang med datainnsamlingen. Da avtalte jeg et første møte med forskningsdeltakerne, hvor de signerte samtykkeerklæringen (Vedlegg 1), og vi avtalte datoene for intervjuene. I forkant av de individuelle intervjuene skisserte jeg en kort temaliste (Vedlegg 2) slik at forskningsdeltakerne skulle ha mulighet til å forberede seg noe til intervjuene skulle gjennomføres, noe som også ble etterspurt av dem selv. Fra det første møtet og i tiden frem mot intervjuene ble studiens fokus og problemstilling endret. Dette fordi jeg oppdaget en annen vinkling som jeg fant mer interessant etterhvert som jeg fordypet meg i teori. Dette ble formidlet i mailen da jeg sendte ut temalisten. I og med at gruppeintervjuet skulle baseres på samtalene fra de første intervjuene fant vi det ikke nødvendig med en slik temaliste her. Tematikken for dette intervjuet ble formidlet muntlig etter de første intervjuene, samt at jeg sendte ut en mail noen dager i forveien der jeg informerte om de begrepene jeg ville ha en nærmere diskusjon om, pluss den nye tematikken som var planlagt for intervju nummer to. Før jeg kunne sette i gang med selve datainnsamlingen måtte jeg også utarbeide intervjuguiden til de tre intervjuene.

Intervjuguiden til de individuelle intervjuene (Vedlegg 3) ble utformet med utgangspunkt i de sentrale temaene for studien, samt hvem som er forskningsdeltakere i undersøkelsen (Dalen, 2011). I og med at prosessen er eksplorerende og fleksibel ville jeg som nevnt holde det til et semistrukturert intervju, for å kunne få en større fleksibilitet i samtalsituasjonen som gjorde

det mulig å følge opp interessante emner som dukket opp (Kleven, 2014a). Jeg innledet intervjuet med spørsmål om forskningsdeltakerens bakgrunnsinformasjon og yrkes- og utdanningsbakgrunn, noe som kalles traktprinsippet (Dalen, 2011). Dette gir intervjuet en myk start som kan være med på å gjøre forskningsdeltakeren trygg i situasjonen. Videre fulgte begrepsavklaringer, deretter spørsmål som avdekker opplevelser, erfaringer og tanker. Avslutningsvis ga jeg forskningsdeltakerne mulighet til å tilføye noe om det var ønskelig, og takket for samarbeidet. I slike intervjuer vil det være særskilt viktig at den som intervjues garanteres en form for anonymitet, slik at det som sies, ikke kan knyttes opp til navngitte personer. Dette ble presisert både i samtykkeskjemaet, samt at jeg informerte de nok en gang før lydopptakeren ble slått på under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2014, s.65).

Intervjuguiden for gruppeintervjuet (Vedlegg 4) ble utformet ved at jeg hørte gjennom lydopptakene fra de individuelle intervjuene og tok notater underveis. Her noterte jeg meg temaer og utsagn jeg ville undersøke grundigere. I tillegg hadde jeg spart et nytt tema til denne samtalen, slik at det ikke kun ble gjentakelse og repetisjon fra de foregående intervjuene. De fleste gruppeintervjuer er semistrukturerte, og kalles ofte da fokusgrupper (Fontana & Frey, 2000; Postholm & Jacobsen, 2014, s.80). I et fokusgruppeintervju rettes oppmerksomheten mot noe spesifikt, og med utgangspunkt i tidligere empiri, problemstilling og teori endte jeg opp med følgende tema for gruppeintervjuet: utfordrende atferd, relasjoner blant de voksne og kollegasamarbeid.

Gjennomføring av intervju

For å få det datamaterialet og den kunnskapen om temaet jeg var avhengig av for å kunne gjennomføre studien, var jeg avhengig av forskningsdeltakerne mine. Under alle tre intervjuene var jeg derfor bevisst min rolle i intervjusituasjonen. Som straks nyutdannet spesialpedagog og fersk i feltet ønsket jeg å fremstå som ydmyk og anerkjennende, samtidig som jeg ønsket å fremstå som profesjonell. Likevel var jeg klar over at selv om en tar hensyn til den gjensidige forståelsen og det personlige intervjusamspillet, bør en ikke betrakte forskningsintervjuene som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og dem som blir intervjuet.

De to individuelle intervjuene ble satt til samme dag i slutten av januar, og gruppeintervjuet ble gjennomført ni dager senere. Alle intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakernes

arbeidsplass. De individuelle intervjuene ble gjennomført på ulike møterom, hvor det ene foregikk på den ene forskningsdeltakerens kontor, mens det andre ble gjennomført på et felles møterom. Gruppeintervjuet fant sted litt over en uke senere, også på et møterom. Jeg opplevde at gruppeintervjuet var mer preget av en samtale og en diskusjon enn de individuelle intervjuene. Her ble synspunkt møtt med kommentarer og spørsmål fra det andre gruppe medlemmet, noe som bidro til refleksjoner hos den enkelte. Slik kan en få fram en dypere forståelse, også ved at den enkelte deltakers synspunkter og oppfatninger endres og utvikles gjennom gruppeprosessene. (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 65-66).

Under datainnsamling er det også viktig å ta hensyn til både det etiske og det emiske perspektiv, da det ofte kan oppstå konflikter mellom forskningsdeltakere og forsker i og med at forskeren selv er et av de viktigste instrumentene i en slik forskning (Kleven, 2014b). Da jeg intervjuet mennesker som arbeider innenfor det samme feltet som jeg selv utdanner meg innen, opplevde jeg at det oppsto få konflikter og misforståelser underveis i intervjuene. Begrepene jeg brukte og spørsmålene jeg stilte ble forstått av forskningsdeltakerne, og deres svar var forståelig for meg som forsker.

3.4 Bearbeiding og analyse

Transkribering

Da forskerens fokus må være på samtalepartneren under intervjuet jf. Sollid (2013), valgte jeg å ikke ta notater underveis. I stedet tok jeg notater rett etter de to individuelle intervjuene, som skulle brukes til utformingen av gruppeintervjuets intervjuguide. Disse notatene brukte jeg også som utgangspunkt for analysearbeidet, da notatene inneholdt de viktigste delene fra intervjuene. Jeg påbegynte transkripsjonene allerede påfølgende dag, noe blant annet Postholm og Jacobsen (2014) ser viktigheten av. I transkripsjonen av en intervjusamtale til en skriftlig form følger det en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Likevel er dette et nødvendig grep for å strukturere intervjuene slik at de er bedre egnet for analyse, og på mange måter kan en se på dette som en begynnelse på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om det i mange intervjuundersøkelser er vanlig at en sekretær eller vitenskapelig assistent transkriberer opptakene jf. Kvale og Brinkmann (2015), valgte jeg å gjøre dette selv. Dermed kunne jeg sikre meg de detaljene jeg forutså kunne bli relevante for min senere analyse, i tillegg til at jeg som forsker selv hadde den beste

forutsetningen for å gjøre en så god og pålitelig transkribering som mulig, da jeg var den som var til stede som observatør og deltaker under intervjuene. Dette var også med på å gjøre meg som forsker mer oppmerksom på min egen intervjustil, noe som var nyttig for meg i det følgende intervjuet som skulle gjennomføres, så vel som i arbeidet med analysen.

Da det ikke finnes mange standardregler for om en skal transkribere på skrift- eller talespråk (Kvale & Brinkmann, 2015), tok jeg et valg om å gjengi transkripsjonene på skriftspråk, altså bokmål. Jeg ønsket å skape en enkel lesbar tekst, der jeg inkluderte kun det som var relevant for oppgaven min. Under alle intervjuene hadde begge forskningsdeltakerne innslag av småord som ”ehm...”, ”liksom”, ”såå...”. Disse ordene valgte jeg å utelate der de ikke hadde en bidragende rolle for å formidle innholdet i det de ville få frem. I denne studien fant jeg det heller ikke nødvendig å angi detaljer som pauser, tempo og styrke i stemmebruk. I resultatdelen benyttes tegnet (...) for sammenfletting som en del av datareduksjonen, og for å trekke frem det viktigste i forskningsdeltakernes utsagn. Jeg brukte anslagsvis 25 timer på å transkribere intervjuene som til sammen ble på ca. tre timer og ti minutter. Dette utgjorde 54 sider tekst i skriftstørrelse 12 i Times New Romas med 1,5 i linjeavstand. I løpet av transkriberingen var jeg opptatt av å følge de etiske retningslinjene som følger med et forskningsprosjekt. Blant annet var jeg påpasselig med å ikke oppgi personopplysninger, navn på skoler, spesifikke situasjoner og lignende. Disse fikk andre betegnelser (jf. kap 3.3.1). Jeg har også benyttet ”h*n” som et redskap for å overholde anonymitet om kjønn, overfor elever som blir nevnt i intervjuene. Alle disse eksemplene er etiske vurderinger jeg gjorde underveis for å sørge for at det ikke er fullstendig likhet mellom opptak og transkripsjon, for å overholde taushetsplikten og slik at det ikke kan spores tilbake til forskningsdeltakerne.

Kategorisering

Analysen av datamaterialet er dynamisk og pågår gjennom hele forskningsprosessen. Likevel kan en skille mellom de analysene som gjøres underveis og de en gjør i etterkant av datainnsamlingen (Postholm, 2010). Analysen kan ses i sammenheng med den hermeneutiske sirkel (jf. kap. 3.2), da målet er å få en dypere forståelse av kompleksiteten i de ulike delene og helheten. Det finnes flere ulike måter å analysere datamaterialet på, og ifølge Postholm (Ibid.) kan en dele inn analysen i to deler. Deskriptiv analyse dreier seg om å strukturere datamaterialet og gjøre det oversiktlig, slik jeg gjorde i transkripsjonene. I den teoretiske analysen, derimot, tar man i bruk teori og forskerens subjektive teorier. Det er i denne analysen en koder og kategoriserer materialet.

Jeg leste gjennom notatene og transkripsjonene flere ganger hvor jeg noterte ulike koder på post it lapper underveis. Denne måten å arbeide på er inspirert av en temasentrert tilnærming, hvor forskeren tar utgangspunkt i ulike tema og sammenligner disse med informasjonen fra deltakerne (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i kodene oppsummerte jeg hvert intervju på egne ark, hvor temaene i intervjuguiden fungerte som en rettesnor. Den samme prosessen gjorde jeg for teoridelen. Neste trinn var å utarbeide kategorier og underkategorier gjennom å sammenligne sitater fra forskningsdeltakerne og velge ut sitater som var relevante for problemstillingen. Til slutt endte jeg opp med ulike ark for hver kategori, fylt opp med post it lapper som utgjorde innholdet innenfor hver kategori (Vedlegg 5). Bearbeidningen av datamaterialet har foregått gjennom flere former:

Første bearbeidelse	Forskningssamtalen/intervju tas opp på lydbånd.
Andre bearbeidelse	Transkripsjon. Samtale omgjort til tekst.
Tredje bearbeidelse	Koding av transkripsjon med utgangspunkt i tema i intervjuguiden og teori.
Fjerde bearbeidelse	Datareduksjon. Sammendrag av transkripsjonene med utgangspunkt i koder/tema.
Femte bearbeidelse	Samle de felles temaene fra hver informant på samme ark.
Sjette bearbeidelse	Gå gjennom transkripsjonen på nytt, kode og se hvor hovedtyngden i data ligger.
Sjuende bearbeidelse	Sitater som er uttrykk for felles koder samles på eget ark.
Åttende bearbeidelse	Kategorier og underkategorier vokser frem fra datamaterialet.

Figur 4: Skjematisk oversikt over bearbeidelser av datamaterialet (etter Dahl, 2010).

Selv om denne tabellen viser en viss rekkefølge på fremgangsmåten i analysen var prosessen dynamisk. Jf. kap. 3.2 bevegde jeg meg hele tiden til oppgaven i sin helhet, og bevegde meg frem og tilbake mellom de ulike fasene. Underveis i dette arbeidet oppdaget jeg at kategoriene mine hadde større fundament i temaene for intervjuguiden og teorikapitlet enn forskningsdeltakernes hovedfokus. Å være fastlåst i førsteinntrykket er en av fallgruvene i analyseprosessen (Fejes & Thornberg, 2009b). Da ønsket mitt var at kategoriene skulle vokse frem av datamaterialet, måtte jeg omstrukturere og fordype meg nok en gang i forskningsdeltakernes utsagn for å kode på nytt (jf. sjette bearbeidelse). Gjennom å arbeide med datamaterialet på denne måten kom tre nye hovedkategorier, med tilhørende underkategorier, til syne. Disse presenteres i en tabell:

Tabell 1: Skjematisk oversikt over kategorier og underkategorier.

<i>Kategori</i>	<i>Underkategori</i>
Utfordrende atferd	- Forskningsdeltakernes forståelse - Begrep og holdninger
Innagerende atferd	- Forskningsdeltakernes forforståelse - Atferdens forekomst
Arbeid med relasjoner	- Mellommenneskelig samspill - Hvordan skape gode lærer-elev-relasjoner - Prestasjon og mestring - Tidlig innsats og forebygging

3.5 Kvalitet i studien

Kvaliteten i et forskningsintervju er avhengig av mange faktorer. Det er vanlig å bruke begreper som validitet, reliabilitet og generalisering til å beskrive kvalitet i kvalitativ forskning, som henholdsvis handler om hvor troverdig studien er, hvorvidt studien kan etterprøves og reproduseres og allmenn gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Da kunnskapen i kvalitativ forskning oppstår i et samspill mellom forsker og deltaker, og forskerens rolle er av betydning, er det lite hensiktsmessig å forsøke å reprodusere denne typen kunnskap (Dalen, 2011). Følgelig vil jeg med fordel bruke begreper som troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. De presenterer videre eksempler på kvalitetskriterier for et forskningsintervju, som blant annet at meningen i et utsagn tolkes, verifiseres og kommuniseres under selve intervjuet. Jeg kunne flere ganger under intervjuene stoppe opp og stille oppklarende spørsmål, for å få bekreftet om min fortolkning stemte overens med det forskningsdeltakeren ville formidle. Da man selv er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning jf. Kleven (2014b), er gjennomsiktighet er avgjørende begrep for å styrke forskningens troverdighet. Det innebærer å være bevisst og synliggjøre for hvordan egen subjektivitet kan påvirke forskningsprosessen, ved blant annet å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som presenteres. Dette er viktig av den årsak at en kvalitativ forsker er subjektiv, og at enhver

forsker vil tolke og vektlegge ulikt. Denne kvalitetssikringen vil følge i analyse- og drøftingsdelen, da det er her det vil presenteres hvilke analyser jeg har gjort, og hvordan jeg mener de utvalgte resultatene kan forklares. Pålitelighet er også med på å sikre forskningens kvalitet. Pålitelighet kan knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet, altså at en reflekterer over konteksten for både datainnsamlingsprosessen og hvordan relasjoner til deltakere kan ha innvirkning på denne informasjonen. Fordi det i alle faser tas valg som er av betydning for kvaliteten, har jeg redegjort for alle prosesser i forskningsarbeidet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å sikre at en har en troverdig og pålitelig forskning kan en også styrke overføringsverdien, altså at studien kan etterprøves av en annen forsker og likevel få et likt resultat. Studien er ikke ment for generalisering, men kan åpne for muligheter til å kjenne seg igjen i deltakernes oppfatninger, omtalt som overførbarhet (Thagaard, 2013). Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, da et kriterium for overføringsverdi er at lesere må ha en form for forforståelse og kan kjenne seg igjen i tolkningene (Thagaard, 2013). Gudmundsdóttir (2015) presenterer noen grunnleggende kriterier for gode kvalitative studier, hvor det emiske synspunktet er et av dem. Dette perspektivet kartlegger deltakernes oppfatninger av verden, noe som er det viktigste formålet med kvalitativ forskning. Dette kan ses i lys av gjenkjennelse som overføringsverdi, da det å inkludere deltakernes begreper og virkelighetsoppfatninger kan føre til at flere lesere kan kjenne seg igjen i både språk og opplevelser i større grad enn om det er beskrevet teoretisk. I mitt forskningsprosjekt har jeg også valgt å ta i bruk flere intervjuformer, noe en kan kalle metodetriangulering. Dette gjør det mulig å nærme seg fenomenet fra flere sider, noe som vil gi en mer nyansert og fyldig beskrivelse, som igjen kan føre til at forskningen blir mer pålitelig og gjenkjennbar (Kleven, 2014e).

3.6 Etske vurderinger

I kvalitativ forskning står man ofte i en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. Jette Fog (2004; Kvale & Brinkmann, 2015) har formulert intervjuerens grunnleggende etiske dilemma: ”Forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer en fare for at intervjupersonen krenkes, men forskeren ønsker samtidig å være så respektfull mot intervjupersonen som mulig, med fare for å få et empirisk materiale som bare skraper på overflaten” (s.96). Forskerrollen forbindes ofte med høy sosial

status i vårt samfunn, og det er også forskeren som har definisjonsmakt i forskningsprosjektet. Når det gjelder lærerstudentens status i masterprosjekter, inngår også studenten i sammensatte statusforhold. Det er den forskende studenten som definerer sitt eget prosjekt, men prosjektet gjennomføres i samråd med yrkesutøvere innenfor et praksisfelt som studenten er på vei inn i. Til syvende og sist handler det om mennesker som møtes i en bestemt situasjon, og det generelle rådet er å forholde seg til intervjupersonene med respekt og profesjonalitet. Maktforholdene i en intervjusituasjon er altså komplekse, og i forskningsprosjekter er det viktig å være oppmerksom på maktrelasjonene fordi de kan få betydning for hvordan intervju utvikler seg, og for hvordan data kan tolkes (Sollid, 2013, s. 136).

Som forsker er det viktig å være seg bevisst at det er mange etiske spørsmål forbundet med å gjennomføre et forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at etiske spørsmål ikke er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Selve formålet med forskningen bør diskuteres med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes. Planleggingen må inneholde innhenting av informert samtykke, sikring av konfidensialitet og vurderinger av hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for forskningsdeltakerne. Intervjusituasjonens eventuelle konsekvenser må også vurderes. Ved transkripsjon må konfidensialitet og lojal skriftlig transkripsjon vurderes, og analysen omfatter spørsmål rundt forskerens etiske dilemma jf. Fog (2004; Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen som rapporteres må være så sikker og verifisert som mulig, og sist men ikke minst må man vurdere mulige konsekvenser en eventuell offentlig rapportering har for deltakerne og de institusjonene de representerer.

Gjennom studien har jeg forsøkt å følge disse retningslinjene, med respekt for menneskene som deltar. Jeg sendte først ut et informasjonsskriv, som også fungerte som samtykkeerklæringen for deltakelse i studien (Vedlegg). Denne erklæringen inneholdt informasjon om masterstudiens emne og formål, at det er frivillig deltakelse og at deltakerne kan avslutte samarbeidet når som helst om ønskelig, og at alle opplysninger vil anonymiseres og behandles konfidensielt, jf. Kvale og Brinkmann (2015). Forskningsdeltakerne ble også informert om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuene ved hjelp av en diktafon, som slettes så snart det er foretatt sensur av masterstudien. Eventuelle uttalelser eller utdrag fra transkripsjonen vil ikke kunne komme i konflikt med taushetsplikten. Grunnet personvernombudets krav og restriksjoner om anonymitet har jeg ikke anledning til å gjengjøre eksakte beskrivelser av situasjoner eller personer. Det jeg derimot vil gjøre, er å

sammenfatte innholdet i relevante eksempler, for så å bringe på bane det forskningsdeltakerne ønsker å formidle av kunnskap og forståelse. Når det kommer til elevbeskrivelser, vil jeg utelate kjønn, alder og tidspunkt hendelsene oppsto på, for å unngå at det kan spores tilbake til de gjeldene personene. Da jeg skulle ta lydopptak av intervjuene og lagre empirien på en datamaskin i etterkant, sendte jeg tidlig i arbeidsprosessen inn meldeskjema og vedlegg til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). De foretok en vurdering av innsendt prosjektskisse, intervjuguide og meldeskjema, der saksbehandlingen resulterte i vedtak om at studien medfører meldeplikt (Vedlegg).

KAPITTEL 4 - DRØFTING

I dette kapitlet vil studiens resultater presenteres, analyseres og drøftes. Utgangspunktet for presentasjonen vil være kategoriene jeg kom frem til under analysen, med tilhørende underkategorier. De tre kategoriene, som er en direkte utledning av problemstillingen er *Utfordrende atferd*, *Innagerende atferd* og *Relasjonsarbeidet og dets betydning*. For hver underkategori presenteres forskningsdeltakernes utsagn gjennom både direkte sitat og oppsummering. Deretter vil underkategoriene drøftes i lys av teoretisk forankring og valgt problemstilling: *Hvilket innhold legger én lærer og én spesialpedagog i begrepene utfordrende og innagerende atferd? På hvilken måte mener de relasjoner kan ha innvirkning/påvirkning på slik atferd?*

4.1 Utfordrende atferd

For å få innsikt i forskningsdeltakernes oppfattelse av begrepet utfordrende atferd trekker jeg frem forforståelse av begrepet og ulike holdninger rundt begrepsbruk.

Forskningsdeltakernes forståelse

Forskningsdeltakerne gir noe ulike svar på spørsmålet om hva de legger i begrepet utfordrende atferd. Spesialpedagogen ser på atferden som noe som forstyrrer og/eller ødelegger for enten elever eller undervisning:

Spesialpedagog: ”Utfordrende atferd, det tenker jeg er all slags atferd som på et eller annet vis ødelegger for enten eleven eller for andre elever eller for, ja eller for undervisningen da. Ja, sånn i hovedsak tenker jeg at det er noe som på en måte forstyrrer da. Ikke i fysisk forstand, men det liksom ødelegger på et eller annet vis da, for det som vi skal gjøre på skolen.”.

Kontaktlæreren trekker frem elever som sliter med å følge regler:

Kontaktlærer: ”Ja, det kan du si.. (ler). Hva legger jeg i det begrepet.. Det er jo elever som kanskje ikke klarer å forholde seg til de reglene da, som er satt. Og som har sine ting som en sliter litt med.”.

Sett i lys av Lund's (2012) definisjon av begrepet ser vi at det er samsvar mellom oppfattelsene av begrepet. Hun skriver at ”Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon”. Ogden (2002) trekker fram at det handler om atferd som bryter med mer eller mindre anerkjente normer for hva som tolereres i klassen eller ved skolen, og at de elevene som ikke mestrer å følge føringene for adekvat atferd vil kunne bli omtalt som elever med utfordrende atferd. En kan se at begge definisjonene bringer på bane aspektet om å bryte med forventet atferd eller regler, noe også kontaktlæreren nevner. Videre sier kontaktlæreren at elevene har

sine ting de sliter litt med, noe som samsvarer med Fonagy mfl. (2007, i Brandtzæg et al., 2017). De hevder at utfordrende atferd ikke innebærer at elevene har dårlige egenskaper, men derimot at det er noe de strever med på innsiden.

Spesialpedagogen presiserte i sitt utsagn at det ikke behøver å være snakk om forstyrrelser i fysisk forstand, noe som kan tyde på at hun har et helhetlig og åpent syn på utfordrende atferd, i form av at det kan inkludere både elever med utagerende og med innagerende atferdsutfordringer. Som hun selv sier, kan det handle om forstyrrelser innvendig så vel som utvendig, hvor de innvendige i større grad kan være forstyrrende faktorer for elevene selv. Jeg opplevde på den andre siden at kontaktlæreren automatisk tenkte på og beskrev elever som kan betraktes som utagerende, noe som støttes av følgende utsagn: ”For det handler jo ikke bare om hvordan skal du irettesette dem og få de til å oppføre seg ordentlig, det handler jo om hvordan skal du klare å hjelpe de til å bli den gode eleven. Og det er ikke så lett.”. Det kan tenkes at kontaktlæreren, som har gått den gamle allmennlærerutdanningen, kanskje ikke har hatt like stort fokus på atferdsbegrepet i sin utdanning som spesialpedagogen, som har en master i spesialpedagogikk. Den tradisjonelle begrepsbruken og kunnskapen knyttet til en dypere forståelse av begrepet utfordrende atferd i skolen finner en i spesialpedagogikken. Dette skyldes at det er det spesialpedagogiske fagområdet som går i dybden på dette fagområdet, både på et teoretisk plan og innenfor praktisk pedagogikk (NOU 2009:18, 2009, s.133). Selv om en alltid møter utfordrende atferd i enhver skolehverdag, uavhengig av om en arbeider som kontaktlærer eller spesialpedagog, er det nærliggende å tro at en med spesialpedagogisk utdanning vil kunne ha et litt annet blikk på det.

Begrep og holdninger

I mitt arbeid var jeg særlig interessert i å undersøke om forskningsdeltakerne hadde gjort seg noen tanker om begrepsbruken rundt utfordrende atferd, og om begrepene og uttrykkene en benytter på noen måte kan påvirke holdningene en har rundt atferd generelt. Da jeg spurte om forskningsdeltakerne hadde kjennskap til andre begrep med samme betydning som utfordrende atferd, kom de med flere interessante svar og refleksjoner.

Spesialpedagog: Ja, holdt på si.. Du kan jo bruke mange ord da, føler jeg. Problematferd, for eksempel. Det er kanskje ikke det beste, men..

Kontaktlærer: Urolig.. man kan si at en elev er urolig, rastløs, jeg vet ikke..

Spesialpedagog: Ja, det er jo ofte, vi bruker jo mer sånn; konsentrasjonsvansker, at vi kanskje bruker litt mer sånn.. men utfordrende atferd ja, jeg.. Atferdsvansker brukes nå mye da, tenker jeg, som sånn generelt begrep.

Kontaktlærer: Men jeg vet ikke om man bruker, vi bruker ikke så mye sånn når vi snakker mellom oss når vi snakker om barn, så sier vi ikke at den har atferdsvansker!

Spesialpedagog: Neei.

Kontaktlærer: Da føler jeg vi går mer konkret til verks, og snakker om hva er det den eleven..

Spesialpedagog: Ja, sånn at; han vandrer mye, for eksempel, eller. At vi sier det konkrete som er utfordringen til barnet.

Da spesialpedagogen påpekte at hun ikke følte begrepet problematferd var det beste å bruke for å beskrive elevens utfordringer, spurte jeg om hun kunne tenke på noen fordeler med å heller bruke begrepet utfordrende atferd. Her kom det frem at hun mener at utfordrende atferd knyttes mer opp mot selve atferden og det en gjør, fremfor mot selve mennesket. Dette står i samsvar med Lund's (2012) tanke om at en ser på atferd fra en mer kontekstbasert tilnærming, der atferden betraktes som en respons på ulike situasjoner. Dermed kobles ikke utfordringene opp mot eleven selv, men derimot at utfordringene blir til i samspill med omgivelser der eleven møter krav og forventninger en ikke klarer å imøtegå.

Spesialpedagogens oppfatning av at atferdsvansker ofte brukes som generelt begrep var noe jeg fant interessant. I NOU 2009:18 "Rett til læring" (NOU 2009:18, 2009, s.129) er det tydelig at utfordrende atferd som begrep ikke blir like hyppig benyttet i teori som den offisielle begrepsbruken, nemlig atferdsproblemer eller problematferd. Det at problematferd og atferdsvansker er begrep som nevnes av spesialpedagogen kan tenkes å ha en sammenheng med at dette i stor grad er begrep som anvendes i faglige artikler, utredninger og andre dokumenter. I tillegg er det sannsynlig at dette er begrepene hun også har lest om i sin utdanning og spesialisering. I denne samtalen ser en igjen tendenser til at kontaktlæreren bruker mer vage og uprofesjonelle begrep, som urolig og rastløs fremfor faguttrykk. Jeg synes imidlertid at de virker å være enige om at det er mer hensiktsmessig å ta i bruk ord og beskrivelser som går på hva som er den spesifikke utfordringen til barnet, fremfor å benytte faguttrykk som generelt ikke presiserer hva eleven sliter med. Dette opplever jeg som positive signaler, som viser at de er opptatte av å finne løsninger på utfordringene, noe kontaktlæreren også bekrefter i følgende utsagn: "Altså, alle er jo ulike. Så det er noe med det å komme innpå når, i hvilke situasjoner er det en utfordring, og hva kan vi gjøre for å løse det. Vi må jo være litt løsningsorienterte."

Underveis i gruppeintervjuet nevnte begge forskningsdeltakerne flere ganger at det generelt ble benyttet få slike begrep og faguttrykk i deres dagligtale, og kontaktlæreren nevnte blant annet at hun føler lærere ikke har noe utpreget profesjonsspråk.

Kontaktlærer: "Inni meg så tenker jeg kanskje mine ting, men det er ikke så mange av de her begrepene som du bruker. Og ikke når du snakker med foreldre heller, for da må du på en måte snakke konkret om

hva er det du ser? Du kan ikke tolke det, og si at'n har det eller det. Hvis jeg snakker med noen foreldre, sant, så kan jeg ikke si at jeg tror barnet ditt har en atferdsvanske.”

Spesialpedagog: ”Også er det ganske typisk tror jeg, for læreryrket og, at man kanskje ikke bruker så mange faguttrykk egentlig, for vi forholder oss jo hele tiden til foreldre eller til unger da, så vi bruker kanskje andre begrep som vi føler er mer beskrivende.”

På måten kontaktlæreren her ordlegger seg i siste del av utdraget, og måten det ble sagt på under intervjuet, opplevde jeg det som at hun føler det på et eller annet vis ligger noe negativt eller ”feil” bak å skulle bruke begrepet atferdsvansker. Dermed ville jeg finne ut mer om deres tanker om holdninger rundt begrepsbruken. I gruppeintervjuet stilte jeg spørsmålet ”Føler dere at det ligger skjulte eller ubevisste holdninger bak hvilke begrep man bruker om slike elever?”.

Spesialpedagog: ”Ja, jeg føler jo det. For vi bruker jo ofte det her med at de har utfordringer, at det er ei utfordring e jo noe du kan gjøre noe med. Et problem er jo liksom et mer negativt ladet ord da. Sånn at, jeg føler at vi ofte snakker om elever med utfordringer, og at det gjør vi ganske bevisst da, for at det er et mer positivt ord da, enn at du har et problem.”.

Her kommer spesialpedagogen inn på det som skrives i NOU 2009:18 ”Rett til læring” (NOU 2009:18, 2009, s.133) om begrepsbruk. De nevner at et vesentlig kjennetegn ved begrepsbruk som atferdsvansker, sosiale/emosjonelle/psykiske vansker og mer spesifikke diagnostiske termer, er den sterke individorienteringen den uttrykker. Dette ved at atferdsutfordringene blir noe som eies av elevene og derav blir deres ansvar. I tillegg kan det innebære at begrepsbruken tyder på at årsaken til atferden i hovedsak er å finne i den enkelte elev. Som spesialpedagogen selv sier, det å ha en utfordring er noe som oppstår i visse situasjoner og noe en kan overkomme. Her må en igjen benytte seg av den kontekstbaserte tilnærmingen til Lund (2012), og tenke over hvorfor denne atferden kommer til uttrykk i den gjeldende situasjonen. Hva er det med de ulike situasjonene som gjør at elever viser en slik respons, og hva kan de voksne være behjelpelige med for å støtte eleven til å overkomme disse utfordringene? Dette er aspekter jeg kommer nærmere inn på i den videre drøftingen om innagerende atferd og relasjoner.

I tillegg til at de benyttet få faguttrykk og begrep i sin dagligtale, presiserte de at de var tilbakeholdne med å snakke om ulike diagnoser. Kontaktlæreren uttalte at en bør være forsiktig med å bruke navn på diagnoser, da dette kan være stigmatiserende. Videre sa hun at personalet også er påpasselig med å ikke ordlegge seg slik at det blir en stigmatiserende prat, og at språket de imellom er veldig viktig i forhold til holdningsarbeidet. Stigmatisering eller stemping har negative konsekvenser av flere grunner. En slik merkelapp fremstår da gjerne

som det mest typiske ved eleven, noe som gjør det til en referanseramme som elevens atferd tolkes innenfor (Overland, 2011). Om en da ser for seg en personalgruppe som benytter seg av navn på diagnoser, kan det lett tenkes at deres generelle oppfatning av de elevene det er snakk om blir farget og påvirket av dette, noe som kan ha en uheldig utvikling. Utviklingen kan få en negativ virkning både for personalets innstilling og evne til å hjelpe eleven å overkomme de utfordringene han eller hun måtte ha, men ikke minst også for eleven selv. Overland (2011) hevder videre at en mulig stempeling vil kunne bli en selvoppfylgende profeti, og eleven vil kunne komme til å handle på en måte som bekrefter merkelappen fordi eleven har erfart at det er dette som er forventet atferd. Dette støttes også av forskning som viser at blant annet måten læreren ser og forholder seg til en elev på, påvirker hvor godt denne eleven blir likt av de andre barna i klasserommet. Lærerens oppførsel overfor eleven har faktisk mer å si enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016, i Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017).

Spesialpedagogen kom også med en spennende ytring under denne samtalen: ”Nei, også skal jo ikke vi stille noe diagnoser heller, så.”. Ole Petter Olsen (2002) kom i en artikkel med et forslag om en avkategorisering – «barn skal være fri for merkelapp». Han mener at det å ukritisk vanskekategorisere elever lett vil kunne føre til at problemer individualiseres fremfor at en ser at vanskene kan ha mange ulike årsaker, som kan dreie seg om både individet, så vel som samspillet med andre og miljøet (NOU 2009:18, 2009, s.129). Her kommer vi igjen inn på definisjonen av de ulike begrepene en bruker om atferd som oppleves utfordrende, og forståelsen en har av det. Som presentert tidligere, har begge forskningsdeltakerne ytret at de foretrekker utfordrende atferd som begrep når de skal omtale elever. Likevel ønsket jeg å stille noen oppklarende spørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde forstått de riktig, og for å styrke validiteten i utsagnene deres;

I: Mhm. Litt sånn som jeg forstår det på det dere sier, så tenker dere at å bruke atferdsvanske eller problematferd eller, ja, atferdsproblem, slike begrep, tenker dere at det er litt mer negativt ladet, enn å si at det er en utfordrende atferd?

K: Ja..

S: Ja'a.

K: Kan jo bli nesten som en litt sånn merkelapp det (...).

4.2 Innagerende atferd

Barn som viser innagerende atferd er ingen ensartet gruppe. De er sårbare barn med ulike behov, atferdsuttrykk og utfordringer. Mange barn er forsiktige og tilbakeholdne av natur, uten at dette representerer noe problem, verken for dem selv eller omgivelsene (Olsen &

Traavik, 2014). Da atferden nettopp ikke rammer omgivelsene, hevder Lund (2012) at denne elevgruppens atferdsuttrykk derfor er blitt oversett, ignorert og bagatellisert. Dette gjorde meg nysgjerrig på å utforske forskningsdeltakernes forståelse av begrepet og atferdens kjennetegn, samt at jeg ville se om de hadde noen formening om omfanget og forekomsten av denne atferden.

Forskningsdeltakernes forforståelse

Da denne elevgruppen er en høyrisikogruppe for utvikling av emosjonelle vansker (Olsen og Traavik, 2014), er det derfor viktig at en har kjennskap til hvilke varseltegn en bør se etter for å oppdage de, og hva som kjennetegner atferden. En annen viktig grunn til å være oppmerksom på dette, er at forskning av Olsen og Traavik (2014) viser at det ofte går bra med mange av disse barna, takket være at de blir sett av voksne rundt dem. Når det var snakk om hvilket innhold forskningsdeltakerne la i begrepet innagerende atferd, kom det frem mer vage og usikre uttrykk enn i diskusjonen om utfordrende atferd, og det virket som de synes det var vanskelig å sette ord på hvordan de ville definere denne atferden. Begge endte raskt opp med å beskrive generelle eller spesifikke hendelser i skolehverdagen fremfor å forklare sin egen forståelse med enkle ord og faguttrykk. Jeg forsto det på den måten at de benyttet seg av disse fortellingene og skildringene for nettopp å vise sin forståelse, og sin oppfattelse av atferden.

Spesialpedagogen fortalte at hun hadde måttet tenke litt over dette begrepet dagen før intervjuet for å forberede seg litt. Hennes oppfatning var at disse elevene forsvinner litt under ”radaren” og stort sett ikke gjøre noe ut av seg. Først og fremst tenkte hun på de elevene som kanskje ikke fungerer så godt sosialt og som er mer isolert. Avslutningsvis sa hun at om noen snakket om innagerende atferd, tenkte hun at elevene strever på flere områder, og ikke bare at de ikke tør eller vil være aktiv på skolen, men at de generelt strever med å ta plass der de er. Til tross for at spesialpedagogen synes det var vanskelig å sette ord på eksakt hva hun la i begrepet innagerende atferd, fortalte hun at hun hadde elever som dukket opp i tankene da vi diskuterte dette begrepet. Her gikk jeg videre og spurte hva det var med disse elevene som gjorde at hun oppfattet de som innagerende, for å bedre forstå hvilket innhold hun tillegger begrepet. Her svarte hun følgende:

Spesialpedagog: ”Man blir så lite deltakende, og når man i tillegg begynner med det her fraværet også. For fravær kan jo foregå over ei tid uten at det på en måte blir helt sånn oppdaget som skolevegring, da, med sånn vondt i magen, vondt i hodet greier. (...) Så da hadde man en veldig grei grunn, og da er det vanskelig for skolen å oppdage at det her handler faktisk om det sosiale og ikke om den fysiske sykdommen.”

I de individuelle intervjuene spurte jeg om forskningsdeltakerne hadde noen kjennetegn eller varseltegn de så etter for å identifisere denne elevgruppen. Spesialpedagogen sa at hun ikke hadde noen spesielle kjennetegn, og følte at disse elevene var vanskeligere å oppdage enn de som viser utagerende atferd. Videre sier hun:

Spesialpedagog: ”Men, det er klart at det er sikkert flere som går under radaren ja, tenker jeg. Sånn at, jeg skulle sikkert hatt flere kjennetegn å sett etter da.”.

Kontaktlæreren nevnte innledningsvis at ja, hun har hatt stille og forsiktige elever. Hun hadde også vært borti at noen elever kunne se litt triste ut, hvor hun sa en fort kan tenke som så, at ”har hun det bra?”. Hun sa videre at noen kan se litt engstelige ut, og ha litt trøbbel med tankene sine og lignende, noe hun følte en kunne kjenne igjen. Videre gikk hun raskt over til å beskrive elever og situasjoner hun har gjort seg erfaringer fra, for på denne måten å vise hva hun mente var typisk for atferden.

Selv om spesialpedagogen her sier at hun ikke har noen spesielle kjennetegn, og mener hun skulle hatt flere å se etter, kan en i hennes tidligere forklaring av begrepet se at hun benytter seg av mange av de samme beskrivelsene som i teorien betraktes som kjennetegn. Gjertsen (2013) nevner blant annet kjennetegn som passivitet på skolen og sosial isolasjon, noe vi også finner igjen i spesialpedagogens oppfatning. Spesialpedagogen trekker også frem at det er vanskeligere å oppdage innagerende atferd enn utagerende atferd. Dette samsvarer med teori fra både Nordahl et al. (2012) og Lund (2012), som hevder at barn som viser utfordrende atferd får langt større oppmerksomhet, og at elever som viser innagerende atferd kan betraktes som en forsømt gruppe. En naturlig årsak til spesialpedagogens opplevelse kan være at atferd som beskrives som utagerende krever irettesetting, korreksjon og oppfølging på en helt annen måte enn den innagerende atferden. Elever som viser utagerende atferd er svært synlige i klasserommet, og oppleves ofte som forstyrrende for både medelever, lærere og læringsmiljøet. Den innagerende atferden kan derimot oppfattes som eksemplarisk atferd jf. Olsen og Traavik (2014), da disse elevene ofte gjør lite ut av seg og derved i liten grad gjør krav på lærerens oppmerksomhet. Dermed kan elevene som sliter med atferdsutfordringer i form av tilbaketrekking og usynliggjøring bli noe forsømt, da de stilles i skyggen av elevene med utagerende atferdsutfordringer, som krever lærerens oppmerksomhet på grunn av deres svært synlige atferd.

Om en først tar utgangspunkt i Lunds (2012) definisjon av innagerende atferd, mener hun at det er snakk om atferd hvor følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes inn mot en selv.

De uttrykkene som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. Her kan en finne flere likhetstrekk i forskningsdeltakernes oppfatning av atferden. Dette kommer særlig frem i kontaktlærerens beskrivelse, der hun nevner elevene som ser ut til å være engstelige og å ha trøbbel med tankene sine. Spesialpedagogen mente at disse elevene forsvant litt under ”radaren” og gjorde lite ut av seg, noe en kan se i sammenheng med de uttrykkene som kommuniseres utad, som tilbaketrukkethet, avvisning og usikkerhet. Spesialpedagogen nevner også det som i teorien kan omtales som psykosomatiske plager (Lund, 2012), hvor noen av konsekvensene kan være nettopp det å ha vondt i magen eller hodet. Disse plagene kan oppstå som et resultat av en utfordrende livssituasjon, og kan ofte være et tegn på en mistilpasning som viser seg på ulike måter. Her kommer spesialpedagogen også med et godt poeng; det kan være vanskelig for skolen og dens ansatte å oppdage at det ligger noe mer bak den atferden som uttrykkes utad. Dette kommer jeg tilbake til under avsnitt 4.3.4, Tidlig innsats og forebygging.

I et eksempel gitt av kontaktlæreren, var det snakk om en elev som generelt var forsiktig og sa lite, men som var faglig flink. Det hendte ofte at de andre elevene i klassen automatisk tok over og svarte for eleven, da eleven selv kunne bruke lang tid på å få frem det h* n ønsket å si. Samme elev opplevde også, i følge kontaktlæreren, i en skoletime at de andre elevene endte opp med å ta over denne elevens arbeidsoppgave. Eleven hadde ikke maktet å nå igjennom til de andre elevene for å få tilbake arbeidsoppgaven sin, og trakk seg til slutt tilbake og lot de andre elevene fortsette. Akkurat dette med å tørre å hevde sin rett er noe de i fellesskap har utarbeidet som et mål for eleven, på utviklingssamtaler med foreldrene.

Jeg tolker det slik at ved å dele dette eksempelet ønsket kontaktlæreren å dele noe av sin kunnskap om og oppfattelse av innagerende atferd, og vise eksempler på det hun mener er typisk for atferden. Dette elev eksemplet handler i stor grad om selvhevdelse, som er et av aspektene elever som viser innagerende atferd ofte kan ha utfordringer med jf. Ogden (2010). Ogden (2015) hevder at de som viser innagerende atferd ofte stilles i skyggen av sine mer selvhevdende medelever, og blir lett oversett eller uteglemt av de andre. Ofte blir de stående og se på når andre elever leker eller samarbeider om oppgaver, ikke minst med mange aktive elever. Noen av årsakene til dette kan være at de opplever det ubehagelig å presentere seg selv, innlede en samtale, gi uttrykk for uenigheter eller spørre læreren om hjelp (Ogden, 2010). Det er tydelig at det å innlede en samtale og gi uttrykk for uenigheter var særlig utfordrende for denne eleven, da forsøket om å ta tilbake oppgaven sin ikke var vellykket. Det

kan være at eleven har forsøkt og mislyktes i lignende situasjoner tidligere, som igjen gir liten eller ingen tro på egen mestring, noe Spurkeland og Lysebo (2016) mener er en grunn til å melde seg ut. Det er her den tilbaketrukne holdningen kommer til uttrykk, som et resultat av at eleven ikke klarer å imøtegå adekvate forventninger. Davis mfl. (i Lund, 2012) mener blant annet at når barn gjennomført trekker seg tilbake fra situasjoner der det er naturlig å være sammen med jevnaldrende, er det grunn til bekymring. Det finnes situasjoner både i skolen og hjemme der barn har glede og utbytte av å være sammen med andre, men velger å trekke seg tilbake fordi de er sjenerte. Å være så sjenert kan dermed hemme elevens utvikling. Eleven får begrenset anledning til å samhandle, kommunisere, forhandle eller utvikle seg gjennom relasjoner til jevnaldrende eller voksne (Ogden, 2015). Dette også gjennom at de andre elevene i klassen har en tendens til å ta over og svare for eleven, før h*n rekker å kommunisere selv.

Atferdens forekomst

Spesialpedagogen har en oppfattelse av at den innagerende atferden får bekymringsfullt lite fokus, både i egen jobb og diverse medier. Hun nevner i den sammenheng eksempler som møter med PP-tjenesten, helsesøster og personalmøter innad i skolen, hvor hun sier hun ikke har hatt mange faglige diskusjoner om denne elevgruppen. Slik hun oppfanger det, føler hun det fortsatt er litt lite fokus på området, og at hun måtte tenke mye kvelden før intervjuet for å komme på noe å si om det.

Spesialpedagog: Det her er liksom litt sånn, ja.. Hvem har jeg egentlig møtt, og hvem har jeg egentlig oversett? (...) Jeg skjønner jo hvorfor det er sånn. Det er fordi de her utagerende elevene er oppe i ansiktet vårt hele tiden. (...) Men det er jo noe bekymringsfullt med det, at det er et sånt tema som er så lite fremme...

I tillegg har hun en oppfattelse av at det er langt flere elever som viser utagerende atferd enn de som viser innagerende atferd:

Spesialpedagog: Men jeg tenker sånn i utgangspunktet så bør det jo egentlig ikke være noe mindre vanlig enn utagering. Men jeg har jo ikke noe oppfattelse av det, i mine år som lærer så er det ikke like mange innagerende som utagerende nei, for det er jo liksom nesten ingen å ta av. Men så tenker jeg sånn at, hvorfor skal det ikke være like mange? Jeg klarer ikke å finne noen årsak til det.

Da er det oppsiktsvekkende at norsk forskning av både Ogden (1997), Sørli og Nordahl (1998) og Olsen og Traavik (2014) viser at innagerende atferd er omtrent like vanlig som utagerende atferd. Gjertsen (2013) skriver også at flere undersøkelser viser at omfanget av de innagerende og de utagerende atferdsutfordringene er omtrent like stort. Denne forskningen gjør at jeg finner det interessant å oppdage at spesialpedagogen, som har arbeidet i skolen i

mange år, synes det er vanskelig å i det hele tatt komme på noen elever når vi diskuterer innagerende atferd. Som hun selv sier, er en naturlig årsak at elevene med utagerende atferdsutfordringer stjeler mye tid og oppmerksomhet, som omtalt tidligere. En annen forklaring på at innagerende atferdsutfordringer blir forsømt og bortglemt, kan være at blant annet fagfokus og prestasjonspress tar oppmerksomheten vekk fra de allerede tilbaketrukne elevene, som gjør det vanskelig å se det vakre og autentiske ved den enkelte elev fordi vi har lommelykta rettet mot fagkompetanse. Hver elev har i følge Seligmann (2007 i Spurkeland & Lysebo, 2016) sine signaturstyrker som enkelt kan beskrives som det beste med hver enkelt elev. Innenfor prestasjonshjelp, dimensjon 13 i relasjonskompetansens radarhjul (jf. 2.2.4 Prestasjonshjelp), er en sentral komponent innen relasjonskompetanse kunsten å finne og støtte utvikling av disse signaturstyrkene. Da elevene som oppleves som innagerende allerede viser unngåelsesatferd og tilbaketrekking i form av usynliggjøring, er det nærliggende å tro at disse elevenes styrker ikke blir verdsatt og gitt nok oppmerksomhet, da fagfokuset er noe av det som frarøver de voksnes oppmerksomhet fra den enkelte elevs udiskutable styrker (jf. Spurkeland & Lysebo, 2016). Spurkeland og Lysebo (2016) ønsker at læreres blikk i større grad skal rettes over mot styrkene ved den enkelte, og de hevder at kunnskap om signaturstyrker da kan være med på å utgjøre en forskjell. Spurkeland (2015) trekker frem bakdelene med uttrykket ”elev”, som kan være en farlig generalisering og fremmedgjøring av et mylder av unike personligheter som forventer ulik håndtering. Videre skriver han at dette er noe som forsøkes endret på gjennom det som kalles relasjonspedagogikk, som bygger på forskning om hva som påvirker læring hos elever mest (Spurkeland, 2011). Videre skal det vise seg at noe av det viktigste grunnlaget er relasjonen mellom lærer og elev.

4.3 Relasjonsarbeidet og dets betydning

Relasjoner er et vidt begrep. I skolen kan relasjonsarbeidet være både en tilnærming, et verktøy og et selvstendig mål. Enkelt sagt er relasjoner et forhold mellom to eller flere individer, og jeg synes spesialpedagogen sa det så enkelt og beskrivende; ”Da tenker jeg jo på det forholdet en har oss mennesker imellom.”. Overland (2011) skriver at relasjonen til lærere danner et vesentlig grunnlag for elevers handlinger i skolen. Videre hevder Nordahl (2000) at det er relativt sterke sammenhenger mellom de relasjonelle forholdene på skolen og typen og omfanget av utfordrende atferd. I dette delkapitlet vil jeg trekke frem betydningen av mellommenneskelig samspill mellom ulike aktører, hvordan forskningsdeltakerne skaper

gode lærer-elev relasjoner, hvordan de arbeider med prestasjoner og mestring samt hva som iverksettes når det gjelder tidlig innsats og forebygging.

Mellommenneskelig samspill

Et aspekt begge forskningsdeltakerne nevnte i de individuelle intervjuene, var at det er de voksne som må sørge for at relasjonene mellom lærer og elev er gode.

Spesialpedagog: Og liksom det der at den voksne har ansvaret for relasjonen og, hvordan, hvis du har en svak eller dårlig relasjon så er det den voksne som har ansvaret for at den relasjonen skal bli god.

Kontaktlærer: Så jeg tenker at det er min jobb som voksen, og ikke eleven sin jobb, og klare å få til den relasjonen, alltid, tenker jeg. Det er mitt ansvar. Jeg kan ikke skyld på elevene, at det er deres skyld. Eller at den eleven er så umulig at det går ikke. For jeg tenker at det er min jobb.

Jesper Juul (Jensen & Juul, 2003) har en todelt definisjon av relasjonskompetanse, hvor den ene dimensjonen kalles ”den pedagogiske etikken”. Den handler om det forskningsdeltakerne trekker frem; lærerens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for kvaliteten på relasjonen. Det at begge forskningsdeltakerne trekker frem dette aspektet, viser en form for bevissthet rundt egen relasjonskompetanse hos de begge. Relasjonskompetanse er et sammensatt begrep, som omfatter både ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, opprettholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012).

Kunnskapsdepartementet (Nordenbo et al., 2008) har dokumentert at lærernes relasjonskompetanse kommer på topp av helt sentrale kompetanser for å lykkes med læring hos elevene. Det at de er bevisste ansvaret en har med hensyn til den gode relasjonen, viser tegn til at de har holdninger som både kan være med på å etablere og utvikle de positive lærer-elev relasjonene. En er også avhengig av å ha utviklet egen relasjonskompetanse for å ivareta de relasjonene en har opparbeidet. Spesialpedagogen meddelte at relasjonskompetanse er et begrep hun aldri har brukt aktivt på noe vis, noe som samsvarer med det Drugli og Nordahl (2010) skriver; at det normalt er lite fokus på lærernes relasjonskompetanse i skolen. Det hun imidlertid tenker på når hun hører begrepet er at det handler om hvor flink en er som lærere til å skape gode relasjoner blant elevene så vel som mellom elevene og de voksne. Hun sier at hun også tror en øker egen kompetanse om en er bevisst det ansvaret en har.

De voksnes relasjon

Det mellommenneskelige samspillet i form av gode relasjoner blant de voksne viste seg å være noe forskningsdeltakerne så på som et viktig redskap i arbeidet med elevrelasjoner.

Spesialpedagog: Så om vi ikke har noe plan, så tror jeg at det vi ofte gjør er at vi prøver å hjelpe hverandre. For kanskje vi da kjenner den eleven bedre, eller vet mer hva som skal til da, for at relasjonen skal endre seg.

Kontaktlærer: Jeg tror om vi to hadde hatt en slags konflikt da, eller vært uenig, så hadde det ville kommet frem opp i klasserommet. Når vi jobber som vi gjør, for vi har jo en åpen skole, så er vi nødt til å gå i takt, på en måte. Og det er klart at elever fanger fryktelig fort opp. (...) Hvis jeg på en måte avfeier en henvendelse fra en lærer, så vil jo elevene se det. Og det tror jeg også gjør noe med elevene i forhold til den voksne da, for da skjønner de at ”oi, hun gjorde sånn til den læreren, jaja, nei men da kan jo vi også gjøre det mot den læreren”.

Spurkeland (2011) skriver at elevene raskt vil merke effekten av velfungerende relasjoner preget av kvalitet. De vil legge merke til om klassens lærere er samsnakket, og om relasjonene er preget av vennlighet. En kan tenke seg at elever med utfordringer i skolehverdagen vil oppleve det som en utrygghet at lærerne ikke er samstemte, noe som kan føre til at det blir vanskelig å vite hvem en skal forholde seg til. Kostøl (2012) og Groven (2013) hevder at et godt samarbeid mellom alle lærerne vil være særlig viktig for elever som har utfordringer i skolehverdagen. I tillegg til at godt samarbeid ofte fører til bedre relasjoner mellom de voksne, er det like viktig i forhold til elevenes læringsutbytte. Er ikke samarbeidet på plass vil det kunne føre til ulike forventninger og krav fra de ulike lærerne, som igjen gjør elevenes skolehverdag utrygg og uforutsigbar. Spesialpedagogen nevner at et nært samarbeid vil gi muligheter for bedre tilrettelegging for elevene, da andre kan sitte med kunnskap og/eller kjennskap som vil gagne elevens utvikling. Dette sammenfaller med at det å samarbeide om et helhetlig tilbud vil føre til at lærerne kan legge til rette for at undervisningen og arbeidsmetodene er best mulig tilpasset eleven (Kostøl, 2012; Groven, 2013).

Som kontaktlæreren bringer på bane er det heller ikke usannsynlig at elevene vil kopiere lærernes oppførsel, både i positiv og negativ forstand, da forholdet mellom lærer og elev hører til under primærrelasjoner (Spurkeland, 2011). Det vil si at det er stor avhengighet mellom partene, som impliserer at elevene ofte ser opp til lærerne og ser på dem som rollemodeller. Det at lærere omtaler hverandre gjensidig positivt vil vise elevene at lærerne har utviklet et team (Ibid.), som gjerne er ønskelig at elevene skal kopiere og etterstrebe selv. De ulike dimensjonene i relasjonskompetansen utgjør til sammen det Spurkeland (Ibid.) kaller *A-faktoren*. For lærere vil det si den totale aksepten en får i forhold til sine elever, både enkeltvis og som kollektiv. Graden av denne aksepten gjør også noe med disiplinsituasjonen, lærerens påvirkningsmuligheter og elevenes læring. Dette nettopp fordi etikken i nærværet mellom de samhandlende, altså hvordan de samhandlende partene støtter hverandre, viser hensyn og

unngår å såre hverandre, påvirkes av den samme aksepten. Dermed er det nærliggende å tro at i en krevende situasjon må en forvente at relasjoner teller mye, da både respekt, lojalitet, trivsel og læringsmotivasjon påvirkes av høy eller lav grad av aksept fra elevene (Ibid.).

Hvordan skape gode lærer-elev-relasjoner

Begge forskningsdeltakerne mente at positive opplevelser er utgangspunktet for den videre relasjonen.

Spesialpedagog: Da må man ta å starte litt fra starten av, også må man gjøre positive ting sammen. Ja, slik at eleven får en opplevelse av at det er okey liksom, at læreren er et okey menneske da.

Kontaktlærer: For jeg tenker at de skal føle mestring, og at de lærer av det. Gir dem positive opplevelser. Men, det er viktig altså! (...) Men det må ligge i bunnen, før jeg kan sette krav. Og på en måte innhente elever som kanskje ikke gjør som de skal, så må jeg ha hatt det positive i bunnen, hvis ikke så når du ikke inn. (...) For de har egentlig ikke noe respekt for deg. For du har ikke gitt de de positive opplevelsene på forhånd.

Videre trakk forskningsdeltakerne frem fordelene med å se og møte elevene på flere arenaer.

Kontaktlærer: For det er ikke så lett, for du kan ikke presse deg inn på en elev. Den eleven må ønske det litt, altså. Jeg må se etter muligheter og sjanser og ting å snakke om som gjør at jeg kan ha muligheten til å nå inn.

Spesialpedagog: Jeg bruker alltid å gjøre mye forskjellig da, i starten. Sånn som når jeg startet her i høst var jeg opptatt av å få være med på mest mulig av de aktivitetene de gjorde. For eksempel turdag og sånn, for det er jo ikke sånn som jeg egentlig kan ta meg så mye tid til siden jeg har så mye jobb på kontoret og. Men det er jo viktig å møte de i mange settinger så de kan vise meg ute i friminuttet hva de er gode på, på mange arenaer da. Sånn at du har flere ting å spille på. (...) Også kan jeg bruke de styrkene. (...) Og det tror jeg bygger opp relasjonen, at de føler seg trygge på at de får vist det de kan.

Spesialpedagogen mente også det var grunnleggende å bli kjent med eleven, samtidig som de får bli kjent med deg.

Spesialpedagog: Du må jo bli kjent med elevene, men så tenker jeg at man vil jo gjerne bli kjent med dem, men samtidig må de få lov til å bli kjent med oss. Så jeg synes at, hvis du skal få en god relasjon så må du også være villig til å gi mye av deg selv. Og vise at du er menneskelig.

Begge forskningsdeltakerne viser i sine utsagn at de er opptatt av å bli kjent med elevene. De nevner det å møte elevene på flere arenaer som et eksempel, noe de føler er med på å få et innblikk i elevenes liv, interesser og styrker. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at mangelfull forståelse av eleven fra lærernes side, kan det være en medvirkende årsak til uhensiktsmessige handlinger overfor vedkommende. Dermed hevder de at elevenes rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger indirekte indikerer at læreren er pliktig til å skaffe seg kjennskap til og kunnskap om eleven. Nordahl (2002) skriver at dette vil være særlig viktig for elever med utfordrende atferd, da det å skaffe seg kjennskap om elevens oppfatning av situasjonen han eller hun er i, og de mål, ønsker eller verdier eleven

har, er avgjørende for å forstå elevers handlinger. En kan tenke seg at elever som sliter med innagerende atferdsproblemer vil føle det som en betryggelse at læreren viser at han eller hun bryr seg og er oppriktig interessert i deres liv. Det stille atferdsuttrykket deres kan ofte forveksles med manglende interesse eller deltakelse, selv om de innerst inne ønsker å bli sett jf. Lund, (2012). Følgelig er det nærliggende å tro at disse elevene ikke får den oppmerksomheten de fortjener, og det kan være vanskelig å opparbeide de gode relasjonene til både medelever og lærere. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder videre at for å skaffe oss denne kunnskapen om elevene er det avgjørende med en god relasjon til elevene, noe jeg i stor grad mener vil være gjensidig. For å utvikle den gode relasjonen, er det like så viktig at man har kjennskap til og kunnskap om eleven i bunn så en har noe å bygge relasjonen på.

Dette er også et aspekt kontaktlæreren trekker frem:

Kontaktlærer: Ungene skal føle seg ivaretatt i klassen, uansett. Og uansett om det er en utfordrende elev, så skal du vit at læreren bryr seg om deg, rett og slett. Ellers tror jeg ikke du har sjans.

Det å bry seg om elevene innebærer å være opptatt av dem og deres erfaringer og liv, noe også Overland (2011) mener er en betingelse for å utvikle en positiv relasjon til elevene. Menneskeinteresse er en av radarhulets overordnede dimensjoner, en dimensjon som innleder hele kompetanseområdet ved å sette mennesket i sentrum. Ulik grad av menneskeinteresse vil skinne gjennom ved hvert enkelt møte mellom mennesker. I møte med elever vil bruk av fornavn, øyekontakt, genuin interesse for eleven og oppmerksomhet omkring elevens personlige interessefelt eller livssituasjon være et godt startpunkt for å skape gode relasjoner. Det er en form for anerkjennelse som virker emosjonelt på oss, og eleven kan kjenne seg sett og verdsatt. I teorien kalles dette relasjonell oppmerksomhet (Spurkeland, 2015). Om vi har til hensikt å hjelpe elevene i læring og forbedring, må vi etablere en positiv relasjon som bærebjelke i arbeidet, og dette er et aspekt begge forskningsdeltakerne virker å være samstemte med. Gjennom sine utsagn viser de også at de har en form for menneskeinteresse gjennom det Spurkeland (Ibid.) kaller relasjonelt initiativ. Det er en aktiv interesse for den andre, og positiv nysgjerrighet rettet mot denne personen. De nevner eksempler som å ta del i elevenes frilek og andre daglige møter for å gi elevene et inntrykk av at de voksne er interesserte i dem som hele mennesker – og ikke bare som elever og ”læremaskiner” (Ibid.). Oppsummert kan en si at forskningsdeltakerne viser høy grad av menneskeinteresse gjennom sine uttalelser, noe som er med på å gjøre elevene unike og fargerike og skille seg fra alle andre. I skolen kan dette føre til at hver enkelt elev kjenner at skolen er tilpasset egne behov og forutsetninger.

Trygghet og tillit

Et av de gjennomgående aspektene som gikk igjen i forskningsdeltakernes uttalelser var trygghet og tillitt, noe de begge mente var avgjørende for både å skape og vedlikeholde positive relasjoner. Spesialpedagogen uttrykte at elever som viser en innagerende atferd er avhengig av trygghet. Kontaktlæreren meddelte at læreren er avhengig av at elevene er trygge på både læreren og medelevene. Videre sa hun at barna må være trygge på henne som lærer, og at hun skal ville deres beste. Hun hører på elevene og gir de ansvar, og føler at sin viktigste oppgave er å få elevene til å forstå at hun er på deres lag.

Igjen bringer forskningsdeltakerne på bane en av radarhjulets (Spurkeland, 2011) overordnede dimensjoner, nemlig tillitt. Overland (2011) hevder at en av de fundamentale betingelsene for en god relasjon er tillitt, og at partene må oppleve at den andre er forutsigbar, troverdig og vil en vel. Olsen og Traavik (2014) skriver at en av årsakene til at det er viktig å gi elevene opplevelsen av trygghet og tillitt, er at en vet at det som oftest går bra med mange av disse elevene, nettopp fordi de voksne rundt dem ser de, og at de viser at de bryr seg. Tillitt er noe en må gjøre seg fortjent til gjennom handlinger som utøves, og fra første møte bør læreren legge vekt på tillitt og positiv relasjonsutvikling. Spurkeland (2011) hevder at relasjonskompetansen hos en lærer avgjør hvordan selve relasjonen til eleven blir, og gjennom sine utsagn og beretninger har begge forskningsdeltakerne vist høy grad av bevissthet rundt egen relasjonskompetanse. De nevner flere aspekter som er i tråd med flere teoretikere, noe som tyder på at de har verktøy for å skape gode relasjoner til alle elever, uansett utfordring eller ei. Det å ha kunnskap om kommunikasjonsformer som fremmer epistemisk tillitt, som dreier seg om individets tillit og vilje til å ta imot ny kunnskap og oppleve den som relevant og brukbar (Fogny & Allison, 2014 i Brandtzæg et al., 2017), vil kunne komme alle elever til gode. Særs viktig kan det være for elever som opplever utfordrende å få gode relasjoner med (Brandtzæg et al., 2017). Elevenes epistemiske tillitt bygges gjennom en trygg relasjon til læreren, noe som gjør at tillitt blir virkestoffet i relasjonene. Brandtzæg et al. (Ibid.) skriver videre at når læreren er oppriktig nysgjerrige og innstilt på å forstå eleven, vil han eller hun lettere kunne føle seg trygg og verdifull, og dette viser forskningsdeltakerne bevissthet rundt gjennom menneskeinteresse.

Det at mange av disse elevene er avhengig av trygghet, begrunner spesialpedagogen med at hun føler det ligger en utrygghet i bunnen hos disse elevene, da strategien deres er å gjøre seg

usynlig, selv om ingen egentlig ønsker å være usynlig. Dermed mente hun en som lærer må vise at en ser de, og ikke gi opp selv om responsen er liten. Lunds forskning avdekker nettopp dette, at innagerende barn og unge ønsker å bli sett. I en artikkel fra Universitetet i Agder hvor Lund intervjuet, meddeler hun at alle av hennes 15 informanter i forskningen gir klart uttrykk for at de ønsker å bli sett. ”De vil ha mer press på seg selv. De ønsker å bli spurt, selv om de gjennom verbal og non-verbal kommunikasjon oppleves som avvisende.”, sier hun (Torvik, 2009). Spurkeland og Lysebo (2016) presiserer også viktigheten av å ikke gå i den fella og la elevene lure deg til å tro at de ikke har et behov for utvikling, til tross for at de kan oppleves som uengasjert og lite motivert ved første møte. De skriver at en bør ta dette som en utfordring og vekke dette behovet til live igjen. Med dette utsagnet viser spesialpedagogen en forståelse av elevenes perspektiv, noe som er med på å utgjøre hennes mentaliseringsevne jf. Brandtzæg et al. (2017). Det innebærer å forstå og justere seg etter elevens reaksjon på det vi sier og gjør, og det å forstå at elevene kan oppleve en situasjon helt ulikt fra læreren, og dermed være oppmerksom på hvordan ens egen atferd kan påvirke elevene. En god relasjon preges av gjensidig respekt, som vil si at læreren bør ha forståelse for at den samme atferden kan ha ulike årsaker. Utfordrende atferd betyr altså ikke at eleven har dårlige egenskaper, men at det er noe de strever med på innsiden (Fonagy mfl. 2007 i Brandtzæg et al., 2017). Lærers evne og vilje til å mentalisere er dermed viktig for elevens trygghet og muligheten til å lære ((Brandtzæg et al., 2017).

Prestasjon og mestring

Læringsklimaets betydning

Spesialpedagogen forklarer at hun tror et konkurransepreget læringsklima fungerer godt for de som er faglig sterke. Hun sier at for disse elevene vil blant annet karakterer og det å ha fokus på prestasjoner generelt være en viktig motivasjonsfaktor. På den andre siden meddeler hun at det ikke fungerer for de som ikke når helt opp, av den grunn at det kan bli en bekræftelse på det du ikke får til. Det beste læringsklimaet ifølge henne, er at en har et miljø der det er vanlig at en gjør forskjellige ting, og at hun tror dette også gjør det lettere å oppdage elevene som viser innagerende atferd så de kan føle seg trygge. Det at hun arbeider på en åpen skole føler hun selv er en medvirkende faktor til at forskjellighet er vanlig, da det ikke er unaturlig at noen sitter en litt annen plass, blir hentet ut av en spesialpedagog eller jobber med andre ting. Hun forklarer videre at et mestringsorientert klima har alle fordeler, fordi det handler om nettopp å strekke seg selv enda lengre og alltid gjøre sitt beste. Avslutningsvis sier

hun at på denne måten vil alle forbedre seg og ha utvikling, og at hun tror det vil være bra for alle elever fordi en heier hverandre opp.

Kontaktlæreren synes det å ha fokus på prestasjoner er kjempefint, men at det handler om på hvilken måte en gjør det. Hun mener at en må legge opp undervisningen slik at alle har fått den hjelpen de trenger underveis i prosessen i forhold til læringsmål og kriterier. Hun er også tilhenger av det å vise frem gode elevksempler som retningslinjer i dette arbeidet. For å forklare hvordan hun mener en kan ha fokus på prestasjoner samtidig som en opprettholder mestringsfølelsen for elevene, trakk hun fram et eksempel fra egen undervisning. Hun beskrev en elev som hadde gjort et fantastisk stykke arbeid i lekse, som vanligvis er en stille og kjempeforsiktig elev. Straks hun så denne leksen, visste hun at hun måtte få eleven til å lese den opp høyt for klassen, selv om dette kom til å bli en utfordring langt utenfor komfortsonen for eleven. Kontaktlæreren forklarte at hun formulerte seg på en måte som kunne treffe denne eleven, og spurte; ”Er det noen her som vet at de har jobbet ekstra godt med leksen, som har lyst å vise det for klassen?”. Kontaktlæreren sa at hun følte denne eleven skjønte at hun siktet til h*n, og meldte seg dermed frivillig til å lese.

Avslutningsvis sier kontaktlæreren:

Kontaktlærer: Så da tenker jeg at det er sånne ting som gjør at selv om du er en stille elev som kan ha vanskeligheter med det å lese høyt, så er det disse mestringsingene som gjør at det er okey å gå på skolen, da. En seier for meg tenker jeg, hver gang jeg klarer å få opp en elev, sånn at den får vist sine positive sider da.

Spesialpedagogens oppfattelse av hvordan de ulike læringsklimaene fungerer for ulike elever i skolen, sammenfaller med det Eccles og Roeser (2003) skriver. Det er samsvar mellom deres opplevelse av at det konkurransepregede klimaet, med fokus på prestasjoner, vil fungere som en stor motivasjon og en spore til innsats som kan lede til mer læring og bedre skoleprestasjoner for de faglig sterke elevene. Videre mener de begge at de mer emosjonelt sårbare elevene vil ha større vanskeligheter med å takle et slikt konkurranseorientert læringsklima, og spesialpedagogen mener det er med på å bekrefte og tydeliggjøre for elevene hva de ikke mestrer. Hanssen (2007 i Bru, 2011, s. 25) hevder at for disse elevene vil et konkurransepreget motivasjonsklima kunne stimulere ulike unngåelsesstrategier og i verste fall skolevegring. Dermed er det naturlig å tro at i arbeid med emosjonelt sårbare elever, er det avgjørende å skape et motivasjonelt klima som motvirker unngåelsesatferd og heller fremmer pågangsmot (Kaplan & Maehr, 2007 i Bru, 2011, s.25).

Dette er synspunkter som også er i overensstemmelse mellom spesialpedagogen og Eccles og Roeser (2003). De tre mener at et mestringsorientert klima fokuserer på hvordan alle elever kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, og hvordan de kan gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger. Spesialpedagogen sier at det handler om å alltid gjøre sitt beste, og å strekke seg selv enda lenger. Dette er aspekter en kan finne igjen i prestasjonshjelp, dimensjon 13 i relasjonskompetansens radarhjul (jf. 2.2.4 Prestasjonshjelp; Spurkeland & Lysebo, 2016). Prestasjonshjelp avslutter radarhjulet, og oppsummerer svært mye av en læreres totale evne til å bidra i andres utvikling og prestasjoner. Et viktig poeng er at prestasjonshjelp ikke først og fremst handler om å føre andre frem til høye prestasjoner, men derimot å hjelpe dem der de befinner seg – på hvilket område og nivå. De tre gjeldende hovedområdene er å få et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, bli mer kompetent og få fram det beste i seg (Spurkeland, 2015). Det å utøve prestasjonshjelp kan sammenlignes med å ha et mestringsorientert læringsmiljø, som tidligere vist er godt egnet for elever med all slags utfordrende atferd.

Kontaktlærerens eksempel om eleven som fremførte leksen sin, viser et tilfelle av at gode relasjoner ofte vil kunne bygges gjennom læringsaktiviteter, ved å gi god støtte og signalisere tro på elevenes ressurser og muligheter (Bru, 2011). Paulsen og Bru (2016) skriver at evalueringsformer med høy grad av struktur vil være et godt alternativ, noe kontaktlæreren beretter at er et hjelpemiddel hun ofte benytter seg av. Høy grad av struktur kan for eksempel innebære at læreren legger føringer på hvordan et skolearbeid skal gjennomføres eller presenteres, noe hun gjør ved å i forkant vise eksempler på gode elevarbeid. Dette kan sørge for at sosialt tilbakeholdne elever blir gitt en rolle som sikrer at de får vise sine kunnskaper i større grad enn å være opptatt av å mestre konteksten og den sosiale situasjonen (Ibid.). Nettopp dette var utfallet i kontaktlærerens time, da den stille eleven frivillig meldte seg til å presentere leksen sin for klassen. Lazarus' kognitive relasjonelle teori (Lazarus, 1992, 2006; Lazarus & Folkman, 1984 i Bru, 2011, s.21) påpeker også at forhold ved miljøet er sentrale for emosjonell opplevelse og atferd. Av miljømessige forhold som har betydning for adekvate måter å takle utfordringene på vektlegges forhold ved den sosiale kulturen, som tilgang på instrumentell og emosjonell støtte og tilrettelegging for forutsigbarhet og opplevelse av kontroll (Bru, 2011). Disse synspunktene får også støtte i Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Han har imidlertid omdøpt sin tilnærming til ”teori om lært optimisme”, noe som indikerer at tiltak for å forebygge og motvirke emosjonelle vansker i stor grad dreier seg om å stimulere troen på egne ressurser og til å se mulighetene fremfor begrensningene.

(Seligman, 1992). Skolehverdagen bugner av situasjoner som påvirker troen på egne ressurser og mulighetene til å takle livets utfordringer, og spiller derfor en sentral rolle i forhold til barns og unges mentale helse (Bru, 2011, s.21).

Eleven eller faget i fokus?

Når det kommer til lærerorientering viste det seg at begge forskningsdeltakerne var svært samstemte. Her mener de at en ikke kan ha fokus på enten fag eller elev, men at det må skje i et samspill med hverandre. De trekker fremdeles frem viktigheten av læringstrykket.

Kontaktlæreren bruker tilpasset opplæring som et eksempel:

Kontaktlærer: Jeg tenker at jeg kan ikke fokusere bare på fag, og jeg kan heller ikke fokusere bare på eleven, jeg må jo blande inn begge deler. For blant annet tilpasset opplæring, jeg får ikke til tilpasset opplæring og en god fagundervisning hvis jeg ikke har blitt kjent med eleven. Det henger på en måte sammen. (...) Men samtidig så er jeg veldig opptatt av å lære de mye fag også, og hos meg er det litt sånn at hvis det er dårlig læringstrykk, så er det også dårlig læringsmiljø.

Spesialpedagogen har blant annet troen på en gylden middelvei:

Spesialpedagog: Jeg har jo troen på en slags gylden middelvei, og føler jo liksom at norsk skole har noe veldig positivt med seg fordi man har fokus på den der sosiale biten, og det med elever og trivsel også. (...) Vi vil jo ha elever som har det bra, som hele mennesker. Samtidig har jeg jo troen på den faglige dyktigheten, da. (...) Jeg tror ikke det trenger å være noen motsetninger mellom dem heller..

En kan tenke seg at en av grunnene til at forskningsdeltakerne er så samstemte når det kommer til lærerorientering kan være at de arbeider på samme skole. Måten en gjør ting på i den enkelte skole kan beskrives som skolekultur (Deal & Kennedy, 1982 i Stålsett, 2000). Kostøl (2012, s. 59) beskriver skolekultur som ”(i) hvilken grad lærere har en felles forståelse av det som til enhver tid preger arbeidet, eller om det er lærerens mer private praksis som gjelder”. Her kan det virke som forskningsdeltakerne har en felles forståelse for hva som er gunstig for elevene, som trolig kan være en tanke som er utviklet i samråd med skolens ansatte, på for eksempel fellestid og teammøter. Schein (1987 i Stålsett, 2000) har en definisjon av organisasjonskultur, som i korte trekk går ut på at det er et mønster av grunnleggende antakelser – oppfunnet, oppdaget eller utviklet i en gitt gruppe – som har fungert godt nok til å bli betraktet som gyldige. Dermed læres disse bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i ulike situasjoner. Videre hevder Stålsett (2000) at disse normene og verdiene etter hvert blir en så selvfølgelig del av oss selv at vi ubevisst handler etter dem, og en utvikler en tanke om at ”Det er slik vi pleier å gjøre det på vår skole”.

Unngåelsesstrategier

Den tilbaketrukne holdningen er noe som også kan komme til syne gjennom elevenes arbeidsmåter og strategier. I de individuelle intervjuene stilte jeg spørsmål om forskningsdeltakerne hadde bemerket seg hvordan elevene som viser innagerende atferd stiller seg med tanke på arbeidsinnsats, og om de hadde lagt merke til noen strategier som var gjengående.

Spesialpedagog: Ja, altså de vil jo ikke vises. Så sann sett så er det jo liksom det å.. (ler) prøve å ikke være.. ved å ikke være deltakende så får du jo ikke vist hva du kan eller eventuelt ikke kan, og hva du har gjort eller ikke gjort. (...) Det er jo noe med hvis du ikke leverer noe, eller hvis du ikke svarer noe, så er det på en måte heller ingen som kan ta deg på at det du har gjort ikke er riktig. Men hvis du lar være da, så er det på en måte "Okei, men jeg prøvde jo ikke en gang, så det er jo ikke rart at det gikk dårlig", på et vis. Det er jo på en måte bra for selvbildet da, at du liksom ikke har vist deg frem, og da kan heller ingen kritisere deg på et vis da. Så du kanskje føler det tryggest å bare sitte helt i ro også..

Kontaktlærer: Jajaja! Det med å på en måte bli usynlig! (Ler). Deet, det er en fin strategi. Ja, og det å på en måte gå litt under radaren på ting. (...) En sann tverr atferd på at "jeg vil ikke" kan være en sann skjult agenda for å ikke vise at "jeg kan ikke", sant. For det å "jeg vil ikke" er mye lettere å tøffere å si, enn å vise svakheten med "jeg kan ikke".

Her kan en ta i bruk Lazarus' kognitive relasjonelle teori (Lazarus, 1992, 2006; Lazarus & Folkman, 1984 i Bru, 2011, s.21) for å prøve å forstå hvorfor elevene handler som de gjør i visse situasjoner. Teorien hevder blant annet at frykt vil oppstå dersom et behov er truet, og at elevenes vurdering er at unngåelse er den meststringsstrategien som er til rådighet for å takle situasjonen. Roeser og Eccles (1998 i Bru, 2011, s.25) hevder også at faren for nederlag og trusselopplevelse er stor dersom en knytter for sterke motiv til resultatoppnåelse på felt der en har dårlige forutsetninger. Dette betyr at det forskningsdeltakerne beskriver som elevenes strategier, sviktende motivasjon eller likeledes motstand mot skolearbeidet, kan være et uttrykk for en forsvarsreaksjon hos eleven.

En annen teori som kan bidra til å forstå dette fenomenet bedre er Covingtons selvverdsteori (Covington, 1984). Den bygger på forutsetningene om at elevene har et behov for å verdsette seg selv, og at om selvverdet blir truet vil de forsøke å beskytte selvverdet. Teorien bygger også på attribusjonsteorien, som sier noe om hvordan vi årsaksforklarer egen atferd. Dette virker inn på både selvvurdering og meststringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Covington (1984) ser på hva som kan oppfattes truende for elevenes selvverd, og hvilke konsekvenser trusler mot selvverdet kan ha for motivasjon for skolearbeid. Forventninger spiller en stor rolle i selvverdsteorien, og elever med lav forventning om å lykkes vil forsøke å gjøre konsekvensene av nederlag så små som mulig. I samsvar med Lazarus hevder også Covington at det å yte mindre innsats er en måte å løse problemet på.

Tidlig innsats og forebygging

Kontaktlæreren fortalte at hun brukte et opplæringsprogram for sosiale ferdigheter kalt ”Det er mitt valg” i egen klasse. Der finnes det ulike leksjoner, som enten spilles ut som skuespill og rollespill eller diskuteres felles i klassen. Om en tar utgangspunkt i Ogdens (2015) oppfattelse av skolens kompetanse i arbeidet med å forebygge og redusere omfanget av innagerende atferdsutfordringer, passer dette opplæringsprogrammet godt inn. Han mener at de mest brukte tiltakene for å forebygge er sosial ferdighetstrening med opplæring i verbale og ikke-verbale kommunikasjonsformer. Videre hevder han også at skolen har generelt få tilbud og svak kompetanse i forebyggende og reduserende arbeid. Dette er derimot ikke oppfattelsen jeg har etter samtalene med mine forskningsdeltakere.

Paulsen og Bru (2016) skriver at elever vil kunne oppleve å mestre situasjoner de i utgangspunktet søker å unngå eller gruer seg til dersom undervisnings- og evalueringssituasjonene er godt strukturerte. Kontaktlæreren trekker frem god klasseledelse som et verktøy for å forebygge innagerende atferdsutfordringer:

Kontaktlærer: Men innagerende atferd, jeg har jo hatt elever som er stille og forsiktig. Eh, men så tenker jeg at vi har en del..(tenker). Metoder da, tenker jeg, for klasseledelse, og for å få til et godt læringsmiljø som gjør at de blir inkludert, at det spiller ikke så stor rolle om du er innagerende, for du blir inkludert.

Det kontaktlæreren her beskriver står som en motsetning til det Ogden hevder. Om vi kan tilrettelegge læringsmiljøer i skolen som elevene opplever som gode, er det sannsynlig at problematferd vil kunne reduseres (Overland, 2011). God strukturering av undervisnings- og evalueringssituasjoner kjennetegner et godt læringsmiljø, noe som kan gi elevene en opplevelse av å mestre situasjoner de i utgangspunktet søker å unngå eller gruer seg til. Kontaktlæreren nevner god klasseledelse, som kan være med på å gjøre nye situasjoner gjenkjennelige og gi den usikre eleven en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll, som igjen er en forutsetning for en gradvis økende mestring av utfordrende situasjoner av ulike slag. Undervisningssituasjoner som er godt strukturerte og gjenkjennelige vil kunne åpne for initiativ og utvikling av passende sosiale ferdigheter fra elevens side, som igjen kan gi en mestringsopplevelse som eleven kan ta med seg til nye og lignende situasjoner (Paulsen & Bru, 2016).

Spesialpedagogen nevner det å søke etter bakenforliggende årsaker som forebyggende arbeid:

Spesialpedagog: For hvis en unge har et eller annet sånn, en atferd som ikke fungerer noe godt, så vil du prøve å finne ut hva er grunnen til det? Og det føler jeg gjøres, så det blir forebyggende da. Atferden er jo allerede tilstede, men utviklinga av den da, kanskje du kan forebygge ved å få tak i årsaken som ligger der.

Hun nevner også at skolen har gått til innkjøp av boken ”Utenfor” av Ross W. Greene, som flere i personalet har lest. Boken har fokus på det å se hva som er årsaken bak elevenes atferd, og går konkret inn på hva du skal gjøre med situasjonen. Videre tas det tak i situasjonen, og i enighet finner lærer og elev ut hva som skal gjøres neste gang, hvor det er en kontinuerlig dialog. Avslutningsvis sier spesialpedagogen at ”Det tror jeg faktisk gjøres ganske mye uten at en har lest den boka da, at en snakker med de”.

For å kunne forstå elevenes handlinger trenger en mer enn evnen til å mentalisere og skaffe oss kunnskap om elevens livsverden, som nevnt tidligere. Det innebærer også at en ved bruk av disse etablerte egenskapene forsøker å skape gode, trygge dialoger med eleven som gjør at han eller hun åpner seg og kommer sakte men sikkert ut av ”skallet” sitt. En kan tenke seg at det er gjennom slike samtaler enn har mulighet til å plukke opp tegn til medvirkende årsaker til den synlige atferden, som kan gi en bedre forståelse av elevenes oppførsel. I den forbindelse trakk begge forskingsdeltakerne frem helsesøster på skolen som et forebyggende tilbud for elevene. De nevner at alle skolestarterne har en samtale der før oppstart i 1. trinn, så de allerede har kjennskap til tilbudet. De nevner at det er et lavterskeltilbud, hvor det bare er å si fra til læreren om de føler et behov for å snakke med noen andre enn læreren om stort og smått. Det at helsesøster har taushetsplikt er noe de ser på som positivt, da dette ufarliggjør samtalen ved at det som sies holdes mellom de det gjelder, så lenge eleven ikke gir tillatelse til at innholdet videreformidles. Psykisk helseperm (2010) trekker frem rådgiving og hjelp fra skolehelsetjenesten som en måte å ivareta engstelige elever på.

KAPITTEL 5 - AVSLUTNING

Med denne studien har jeg hatt som formål å forstå hvilket innhold en lærer og en spesialpedagog tillegger begrepene utfordrende og innagerende atferd, og hvordan de tenker fokus på gode relasjoner kan ha innvirkning på slik atferd. Jeg har undersøkt følgende problemstilling: ”Hvilket innhold legger én lærer og én spesialpedagog i begrepene utfordrende atferd og innagerende atferd? På hvilken måte mener de relasjoner kan ha påvirkning/innvirkning på slik atferd?”. I dette kapitlet vil det gis en sammenfatning av de mest sentrale funnene fra datamaterialet i lys av problemstillingen.

5.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn

Den utfordrende atferden

Den overordnede hensikten med å inkludere utfordrende atferd som begrep og en del av studien var å undersøke om forskningsdeltakerne ser på den innagerende atferden som en undergruppe sidestilt med den utagerende atferden. Jeg opplever imidlertid at fokuset i hovedsak dras mot den utagerende atferden når begrepet utfordrende atferd diskuteres, og at elevene med innagerende atferd ikke er et like stort fokusområde. Det er nærliggende å tro at dette har sterk sammenheng med at det er den utagerende atferden som i stor grad oppleves som et forstyrrende moment i skolehverdagen, slik at de tilbaketrukne elevene blir stilt i skyggen. På samme tid er det stor enighet mellom forskningsdeltakerne når det kommer til holdningene rundt hvilke begrep som benyttes. De begge mener at det, både for elever og pedagoger, kan oppleves som stigmatiserende og stemplende dersom en benytter ”offisielle” begreper som atferdsproblem eller problematferd. Dette nettopp fordi en finner ordet *problem* i begrepet, noe som i stor grad uttrykker en individorientering. Det kommer frem at en med fordel bør benytte begreper som ”atferdsutfordring” eller ”utfordrende atferd”, da en *utfordring* er et mer positivt ladet ord som man med ulike tiltak kan snu om til en mestringsopplevelse for elevene.

Den innagerende atferden

En felles oppfatning av den innagerende atferden er at den er vanskeligere å oppdage enn den utagerende atferden, og at det er flere som viser tegn til utagering enn de som viser tegn til innagering. Disse oppfatningene samsvarer godt med forskning og teori. Det gis også diffuse svar på direkte spørsmål om hva som tillegges den innagerende atferden. Da er det spennende å oppdage at gjennom samtale omkring elevgruppen benytter forskningsdeltakerne seg av

mange av de samme beskrivelsene som i teorien betraktes som kjennetegn. De viser en høy grad av bevissthet rundt hva som kjennetegner elevgruppen, og nevner eksempler som lav selvhverdelse, passivitet i skolehverdagen, tilbaketrekning i form av usynliggjøring som selvbeskyttelse og psykosomatiske plager. Da mange av hovedtrekkene ved det de legger i begrepet innagerende atferd vil oppleves som en utfordring av barnet selv, er det interessant at disse elevene ikke blir betraktet som en elevgruppe som går under fellesbetegnelsen *utfordrende atferd*.

Trygghet som grunnmur

Det er tydelig at samspeillet mellom de involverte partene i en relasjon er av stor betydning for både relasjonens kvalitet så vel som for barnets atferd. Det er den voksnes ansvar å se til at relasjonskvaliteten er god, og det gjøres gjennom ulike grep. Gjennomgående blir trygghet og tillitt brakt på bane, og det at elever som har utfordringer med skolehverdagen er avhengige av trygge rammer, forutsigbarhet og det å være trygg på både lærer og medelever. Å bli kjent med hver enkelt elev ved å vise at man bryr seg og vise interesse for deres personlige liv og interessefelt er en del av det grunnleggende for å skape en god relasjon. Her spiller elevens opplevelse av trygghet en vesentlig rolle, for å føle seg trygg på at læreren vil elevens beste. Tryggheten vil etter hvert etablere en gjensidig tillitt, som gjør det mulig for elevene å utvikle seg, overkomme hindre og oppleve uventede mestringssituasjoner. Når den gode, trygge relasjonen allerede er etablert kan en gjennom god klasseledelse, et godt læringsmiljø og varierte arbeidsoppgaver fremme et mestringorientert klima som vil påvirke elevenes utfordringer i positiv retning.

Relasjonskompetansens betydning

Oppsummert vil jeg påstå at en pedagogs relasjonskompetanse på mange måter vil kunne ha innvirkning på elevers atferd, både positivt og negativt. Til tross for at forskningsdeltakerne ikke benytter seg spesifikt av begrepet relasjonskompetanse, omhandler de elementene fra deres utsagn nevnt ovenfor både kunnskaper, holdninger og evner som til sammen kan etablere, opprettholde og reparere relasjoner. Nettopp dette utgjør en persons relasjonskompetanse, som igjen påvirker hvordan kvaliteten på en relasjon vil være, og ikke minst oppleves. Essensen i forskningsdeltakernes tanker om relasjonenes innvirkning på elevers atferd, ut fra min tolkning, er at man som pedagog generelt vil kunne forebygge, redusere eller i beste fall avverge utfordrende atferd av alle slag best dersom man sørger for å utvikle en høy grad av bevissthet rundt egen relasjonskompetanse.

5.2 Veien videre

Denne studien verken kan generaliseres eller er ment for det. De resultatene som er blitt trukket frem er en gjengivelse av sannheten gjort på bakgrunn av forskningsdeltakerne i denne studien, og deres tanker rundt den gjeldende problemstillingen. Som nevnt innledningsvis er en av oppgavens formål å rette større oppmerksomhet mot utfordrende, da særlig den innagerende, atferd, samt å øke pedagogers bevissthet rundt utfordringene atferden bringer med seg. Forhåpentligvis kan denne studien åpne for refleksjoner hos pedagoger som på ulike vis har samhandling med barn som viser ulike utfordringer.

Oppsummert er det ingen tvil om at relasjoner har en klar innvirkning på utfordrende atferd, men det har det vist seg å være sammensatt å skulle avdekke *på hvilken måte* to pedagoger mener relasjon kan påvirke. Til tross for det har hele forskningen gitt meg større forståelse for pedagogens egne utfordringer fra et voksenperspektiv. Samtidig har jeg brukt mye tankevirksomhet på å undres over elevene i det hele, og en spennende vei å gå videre med denne studien kunne vært å studere den innagerende atferden ved å observere og konversere med elevene selv, for å bringe frem et nytt perspektiv. Det ville vært interessant å se om det er samsvar mellom de voksnes og de små sin oppfatning og opplevelse av fenomenet.

Referanseliste

- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berger., A.-H. (2000). *Som eleven ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017.17.03). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. *Bedre skole. Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/se-eleven-innenfra.-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Covington, M.V. (1984). "The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications." *The elementary School Journal*, 85, 4-20. Hentet 5. November 2015 fra: http://www.jstor.org/stable/1001615?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=searchText=AND&searchText=year:1984&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dno%253A1%2BAND%2Bsn%253A00135984%2BAND%2Bvo%253A85%2BAND%2Byear%253A1984%26amp%3Bmod%3DYour%2Binbound%2Blink%2Bdid%2Bnot%2Bhave%2Ban%2Bexact%2Bmatch%2Bin%2Bour%2Bdatabase.%2BBut%2Bbased%2Bon%2Bthe%2Belements%2Bwe%2Bcould%2Bmatch%252C%2Bwe%2Bhave%2Breturned%2Bthe%2Bfollowing%2Bresults.&seq=5#page_scan_tabs_contents
- Dahl, G. J. A. (2010). "Det er jo viktig for alle!" (Masteroppgave, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B & Nordahl, T. (2010). i *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). [Schools as developmental contexts](http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03a.pdf). I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Red.), *Handbook of Adolescence* (pp. 129-148). Oxford, UK: Blackwell Press. Hentet fra: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03a.pdf>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009b). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-235). Stockholm: Liber.
- Gjertsen, P. Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. og Karlsdóttir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. s. 9-85. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: att som i leken förstå. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 497-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanssen, M.J. (2007). *Skolevegring: Om å rulle ut en rød løper*. *Spesialpedagogikk*, 72(9), 5-14.
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). 13 – 15 åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Hjardemaal, F. (2014) Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Jensen, H. og Juul, J (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kleven, T. A. (2014a) Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 27-47). Oslo: Unipub [2. utg.].
- Kleven, T. A. (2014b) Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 9-26). Oslo: Unipub [2. utg.].
- Kostøl, A. K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (red), *Bedre læring for alle elver*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. NOVA-rapport nr. 11/00.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M. S., Tificki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1997). *Rustet for livet? Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt perspektiv*. Vikersund: Samlivssenteret.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2014). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, O. P. (2002). Er barn og unge tjent med vanskekatégoriseringen? *Spesialpedagogikk* nr. 2/2002
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. [3. utg.]
- Seligman, M.E.P. (1992). *Learned optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgave.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2015) Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet fra:
<http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsøe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: on the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
- Stålsett, U. (2000). Om å skape og- å endre skolekultur. I Ø. Lægdene (red). *Skolekultur i fokus*. (s. 35-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. NOVA-rapport 12a/98. Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torvik, L. (2009). *Stille barn kan lokkes fram*. Universitet i Agder. Hentet 5. Mars 2017 fra: <http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom/2009/06/stille-barn-kan-lokkes-fram>

VEDLEGG

Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en mastergradsstudie ved NTNU.

Prosjektet skal handle om læreres relasjonskompetanse og forkunnskap om innagerende atferd. I tillegg skal jeg se på i hvor stor grad lærere er bevisste på å prøve å finne bakenforliggende årsaker til en slik atferd, og om dette er noe de tar hensyn til i møte med elever som viser innagerende atferd i skolen.

Foreløpig problemstilling:

Hva legger to lærere i begrepene relasjonskompetanse og innagerende atferd, og i hvor stor grad er de bevisste på å se bakenforliggende årsaker til en slik atferd?

Her synes jeg det er interessant å se hva lærere legger i begrepet relasjonskompetanse, og hva de mener skal til for å ha en god relasjon. Det vil også være spennende å undersøke lærernes for forståelse og oppfatning av begrepet innagerende atferd. Jeg er interessert i å høre i hvor stor grad lærere prøver å finne/se den bakenforliggende årsaken til stillheten/tilbaketrekkingen. Hvor bevisste er de i forhold til årsak(er), og vil det på noen måte påvirke hvordan de møter elever som viser innagerende atferd i skolehverdagen?

Grunnen til at akkurat du forespørres om å delta er fordi jeg har vært tidligere praksiselev hos deg, og jeg tenker at det vil være hensiktsmessig at vi har en relasjon fra før.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom to intervju. Prosjektet vil inkludere deltakelse av to lærere, så det vil bestå av et individuelt intervju og et gruppeintervju i etterkant. Det individuelle intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter, og gruppeintervjuet vil ta ca. 1

time. I tillegg er det mulig at jeg ønsker å observere om jeg finner dette nødvendig. Det vil da i så fall være en ikke-deltakende observasjon, hvor jeg vil være til stede i undervisning.

Opplysningene som skal innhentes vil omhandle det som er nevnt ovenfor i bakgrunn og formål, hvor jeg er ute etter å høre om erfaringer, tanker og opplevelser fra din lærerhverdag. Jeg ønsker å benytte en lydopptaker under intervjuene, for å kunne transkribere i ettertid. Dette vil selvsagt anonymiseres og lagres i henhold til etiske retningslinjer. Ved å signere samtykke nederst godtar du til dette.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personene som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysningene vil kun være meg og min veileder, Arve Thorshaug. Lydopptaket vil lagres og oppbevares på en privat, beskyttet datamaskin og slettes umiddelbart etter gjennomført transkripsjon (anonymt). Når det kommer til publisering av oppgaven vil deltakerne ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes og innleveres 6.mai 2017. Da vil alt av datamateriale og personopplysninger slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Karina Gustafson, eller min veileder, Arve Thorshaug.

Karina Gustafson:

Mail: gustafson.karina@gmail.com

Tlf: 45200726

Arve Thorshaug:

Mail: arve.thorshaug@nord.no

Tlf: 99704798

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Temaliste for intervju 1

Foreløpig problemstilling:

Hva legger to lærere i begrepene utfordrende atferd og innagerende atferd? På hvilken måte kan relasjoner ha påvirkning/innvirkning på slik atferd?

Sentrale begrep:

Utfordrende atferd, innagerende atferd, selververd, læreres holdninger, det gode møtet, lærerorientering (fag/elev), kjennetegn, relasjonskompetanse, sosial kompetanse, læringsklima (prestasjon/mestring), arbeidsinnsats, usynliggjøring, relasjoner.

1. Innledning
 - Tema forklares kort
 - Info om bakgrunn og formål med intervju
 - Etske retningslinjer

2. Erfaringer og begrepsintervju
 - Alder, yrkestittel, arbeidslengde osv.
 - Fagspesifiseringer
 - Diskusjon om sentrale begrep

3. Fokusering
 - Utdypende spørsmål om tanker/holdninger/erfaringer
 - Utdypende spørsmål om interessante utsagn

4. Oppsummering

Intervjuguide – individuelt intervju

Innledning

Forklar kort om temaet for samtalen, og informer om bakgrunn og formål

Presisere intervjuets bruksområde samt taushetsplikt og anonymitet

Spør om noe er uklart og om det er noen spørsmål

Informer om opptak, sørg for samtykke til dette

DEL 1 – Erfaring og begrepsintervju

- Alder
- Yrkestittel og arbeidslengde
- Fagspesifikasjoner
- Hva tenker du ligger i begrepet utfordrende atferd?
→ Begrepsbruk, holdninger, vanske/problem/utfordring
- Hva med begrepet innagerende atferd?
→ Kjennetegn, varseltegn, OBS, årsaker
- Hva tenker du når du hører begrepet relasjoner?

DEL 2 – Fokusering

- Har du noen tanker rundt begrepet relasjonskompetanse?
- Hva mener du skal til for at en lærer-elev relasjon er god?
- Hva tenker du er viktige byggesteiner for å... bedre relasjonen til elever med utfordrende og/eller innagerende atferd?
- Har du noen eksempel på tiltak som kan gjennomføres?
- Hvordan tenker du man på best mulig måte kan opparbeide tillitt til elever med innagerende atferd?
- Hvordan tenker du at du som lærer kunne brukt din relasjonskompetanse i møte med elever som viser en slik atferd?

- Har du i yrkesutøving støtt på elever som har vist innagerende atferd?
→ Hvis ja; Hva var det med denne eleven som gjorde at du tenker at hun/han kan beskrives som innagerende?
- Har du noen gang tenkt over hva som kan være bakenforliggende årsaker for en slik atferd?
- La oss si at du har en elev i klassen din som viser innagerende atferd, der du er klar over atferdens årsak. Ville dette påvirket hvordan du møter denne eleven i skolehverdagen, i så fall på hvilken måte?
- Kan du fortelle litt om dine tanker rundt hvordan du valgte å forholde deg til denne eleven?
→ Likt/ulikt, hvorfor?
- Har du noen formening det er noen forskjell hos gutter eller jenter?
- Hvordan opplever du at disse elevene stiller seg med tanke på arbeidsinnsats?
→ Har du observert noen strategier de tar i bruk?
- Hva tenker du er fordeler og ulemper for disse elevene med å ha et læringsklima der fokuset ligger på mestringer/prestasjoner?
- På hvilken måte tenker du at det at en lærer fokuserer mest på fag kontra elev kan påvirke elever med innagerende atferd?

Oppsummering

- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?
- Takke for deltakelsen

Intervjuguide – gruppeintervju

Innledning

- Utfordrende atferd – har dere kjennskap til andre begrep med ”samme” betydning?
→ Atferdsvanske, atferdsproblem, problematferd. Hva bruker dere mest, og hvorfor?
Fordeler med å bruke begrepet utfordrende atferd?
- Føler dere at det ligger skjulte eller ubevisste holdninger bak hvilke begrep man bruker om slike elever?

Fokusering

VOKSENRELASJONER

- Tror dere begrepsbruk har noen sammenheng med hvordan man forholder seg til elevene med disse utfordringene?
- På hvilken måte tror dere voksnes begrepsbruk kan være med på å påvirke relasjonen mellom de voksne?
- Dere snakket begge om hva som skal til for å ha en god lærer-elev relasjon: trygghet. Hva tenker dere om lærer-lærer relasjoner i dette tilfellet? Har det noen innvirkning?
- På hvilken måte vil relasjonskvaliteten hos de voksne kunne ha betydning for elevenes helse, trivsel og læring?

FELLES TANKE/SAMARBEID

- M; du nevnte at rektor/ledelsen har fokusert på hvordan å ta vare på elever med utfordringer, holdninger og hvordan man snakker om elever på personalrommet.
- Dere begge nevnte at det er lærerens ansvar å sørge for en god (elev)relasjon. Har ledelsen hatt noe spesifikt fokus på lærer-lærer-relasjon?
- Du, M, nevnte også at det kan være vanskelig som kollega å si ifra om man reagerer på noe; hva tenker dere man kan gjøre i en slik situasjon?
- Er dette noe dere fokuserer på i ditt lærerteam? (G: er dette noe du samtaler om med de lærerne du er inne hos?)

- Hva gjør dere om dere oppdager at dere har en ulik relasjon til en elev?
- Dere begge snakket om tidlig innsats, og du, G, som kunne ønsket å se elevenes atferd i barneskolen. Har dere noen tanker rundt tiltak som kan settes inn tidlig om man har mistanke allerede i småskolen?

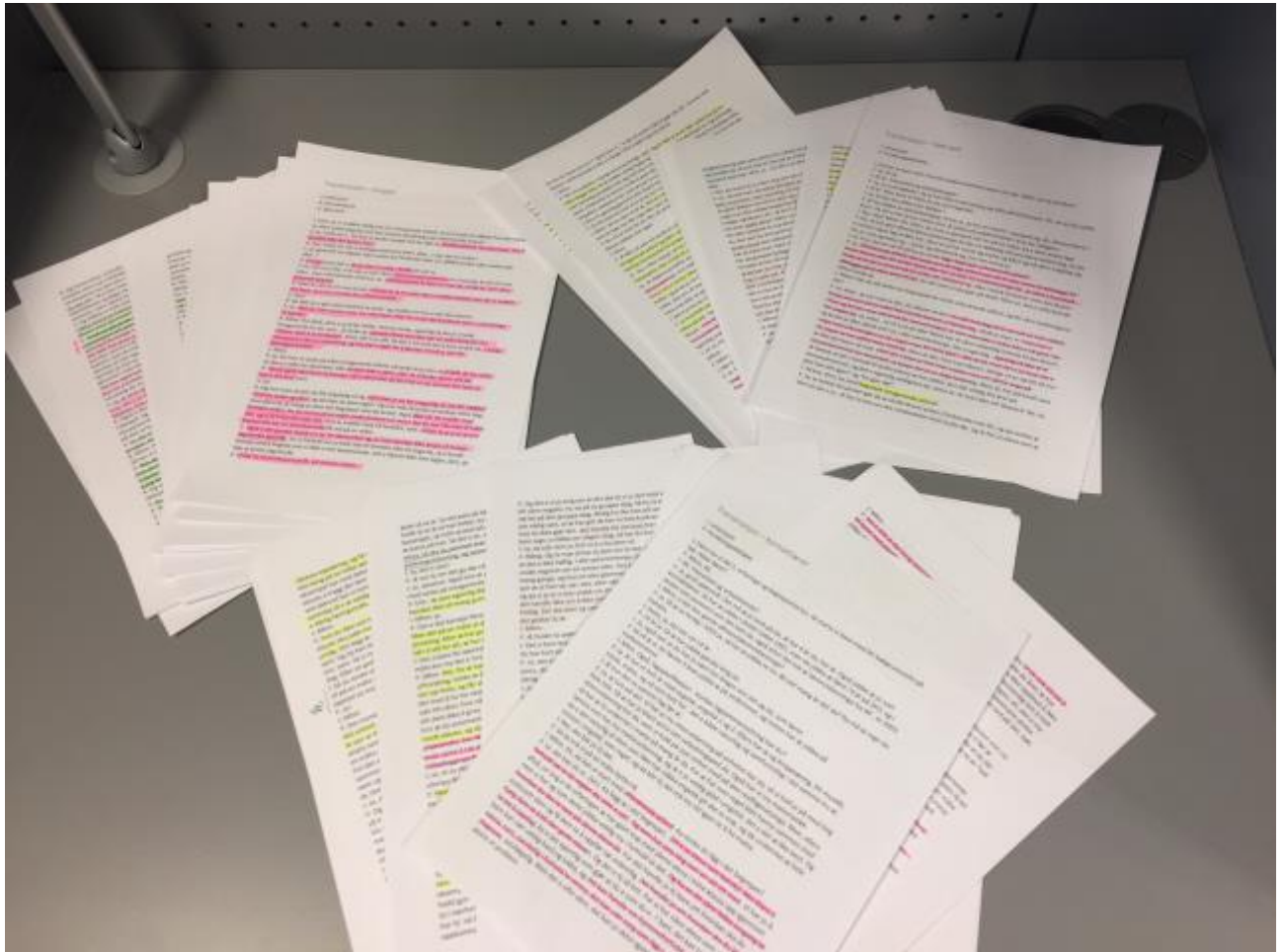
Oppsummering

- Har jeg forstått dere riktig?
- Har dere noe mer å legge til?
- Takke for deltakelsen

Vedlegg 5

Bearbeiding og analyse

Bilde 1



Bilde 2

