

## **Forord**

Denne oppgaven markerer slutten på to interessante år ved masterstudiet på Nord Universitet og NTNU Trondheim. Etter to intensive år sitter jeg igjen med verdifull kunnskap som vil komme godt til nytte ved senere anledninger. Lærdommen jeg har med meg vil gjøre meg til en bedre lærer.

Helt siden starten av masterstudiet har jeg vært opptatt av relasjonen mellom læreren og eleven, særlig knyttet opp i mot utfordrende atferd. Gjennom denne masteroppgaven har jeg fått en god mulighet til å bli bedre kjent med området, slik at jeg har fått mer innsikt.

Først og fremst vil jeg rette en takk til lærerne og klassene som lot meg komme å intervju dem. Uten deres samarbeidsvillighet og velvilje ville jeg neppe ha fått samlet inn så fyldig og god empiri. Både elevene og lærerne delte av sine erfaringer og refleksjoner, og svarte grundig på de spørsmålene jeg stilte.

Jeg vil også rette en takk til min veileder, Tove Anita Fiskum. Gjennom hele prosessen har hun bidratt med konstruktive og gode råd. Gjennom veiledning har hun bidratt til at oppgaven har føltes overkommelig, samtidig som at kvaliteten var satt i fokus. Resultatet hadde ikke blitt like bra uten hennes råd og veiledning.

Til sist vil jeg rette en oppmerksomhet til andre mennesker som har gjort arbeidet med oppgaven overkommelig, og ikke minst vist interesse. Takk til min samboer som har vært både tålmodig og interessert, og tillatt mitt skrivekaos ved kjøkkenbordet. Takk til mine foreldre for gode diskusjoner, og mine arbeidsgivere for en fleksibel arbeidsuke.

Takk til alle rundt meg som har vært oppmuntrende, forståelsesfulle og fleksible.

## Sammendrag

Formålet med oppgaven har vært å finne ut hvordan relasjonen mellom læreren og eleven virker forebyggende på utfordrende atferd i skolen. Relasjonen mellom læreren og eleven er en sak som trekkes mer og mer frem i søkelyset, og er viktig med tanke på at elevene skal lykkes på skolen. Utfordrende atferd er noe som forekommer i de aller fleste klasser, i større og mindre grad. Begrepet utfordrende atferd er ikke konkret definert, og derfor noe personavhengig. Selv om enkelte atferd er allment definert som utfordrende, så finnes det endel i ”gråsonen.” Denne atferden er mer opp til den enkelte å definere. Likevel er denne utfordrende atferden uforenelig med et godt læringsmiljø, og må gjøres noe med (Ogden, 2009). Med bakgrunn i dette er problemstillingen:

*”Hvordan kan relasjonen mellom læreren og eleven virke forebyggende på en utfordrende utagerende atferd?”*

Prosjektet er et intervjustudie med to lærere som ledelsen beskriver som dyktig på håndtering av utfordrende atferd. Det har blitt intervjuet elevgrupper med en utfordrende utagerende atferd i nevnte læreres klasse. Elevene som har blitt intervjuet har ikke noen form for ekstrem atferd, men faller inn under hva som er normalt i skolen. Elevene i klassen har blitt intervjuet gruppevis. Intervjuene med lærerne og elevene skjedde samme dag. Elevene ble intervjuet først, slik at refleksjoner ved elevgruppeintervjuet kunne brukes til å utfordre lærerne.

Etter transkripsjonen og analysen av det empiriske materialet satt jeg igjen med disse kategoriene: **Forventning, dialog, proaktivitet, tillit og humor**. Hovedfunnene i oppgaven er at elevene ønsker å møtes som subjekt, der læreren ser den de er. Elevene etterspør en lærer som tar deres utfordringer seriøst. De legger også vekt på at læreren skulle utøve trygghet, kontroll og humor. Lærerne la vekt på at relasjonen mellom læreren og eleven var forebyggende for utfordrende atferd. For at denne relasjonen skal kunne bygges og bli god må elevene bli møtt som likeverdig subjekt. Gjennom relasjon får læreren innsikt i hvorfor eleven reagerer og handler som den gjør. Med denne informasjonen kan læreren arbeide for å forebygge den utfordrende atferden. I denne sammenhengen er forventninger og forutsigbarhet et stikkord. Relasjonen læreren har til eleven fører også til at læreren kan arbeide proaktivt, slik at enkelte konflikter kan stoppes før det utvikles.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1. <i>Formålet med studien</i> .....	7
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	8
1.3 <i>Oppgavens struktur</i> .....	9
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 <i>Intersubjektivt møte</i> .....	11
2.1.1 Skjervheims idéer .....	11
2.1.2 De undertryktes pedagogikk .....	12
2.1.3 Subjekt-subjekt-forhold .....	13
2.1.4 Hermeneutikkens betydning .....	14
2.1.5 Objektivisering av mennesker .....	15
2.2 <i>Kommunikasjon og samhandling</i> .....	16
2.2.1 Hva søker vi å oppnå i kommunikasjonen med den andre? .....	16
2.2.2 Dialog .....	16
2.2.2.1 Dialogen som et verktøy .....	17
2.2.3 Fireperspektivmodellen for kommunikasjon .....	17
2.2.3.1 Egenperspektivet (min verden) .....	18
2.2.3.2 Andreperspektivet (din verden).....	18
2.2.3.3 Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden) .....	19
2.2.3.4 Samhandlingsperspektivet (Metaperspektivet) .....	19
2.2.4 Metakommunikasjon og vekslning mellom subjekt og objekt.....	19
2.3 <i>Nærhetsetikken</i> .....	21
2.3.1 Etisk fordring.....	21
2.3.2 Interpendens .....	22
2.4 <i>Selvet og speiling</i> .....	23
2.4.1 Jeg'et og meg'et.....	23
2.4.2 Atferd som en reaksjon .....	24
2.4.3 Speiling.....	24
2.5 <i>Forventninger</i> .....	25
2.6 <i>Undervisningshemmende atferd</i> .....	26
2.6.1 Enkle og moderate atferdsproblemer .....	27

2.6.2 Det sosiale samspillet .....	28
2.6.3 Trygghet .....	29
2.6.4 Risikofaktorer i skolen.....	29
2.6.5 Beskyttelsesfaktorer i skolen .....	30
2.7 Pedagogisk takt.....	30
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>32</b>
3.1 Kvalitativ forskning.....	32
3.2 Intervju som metode.....	34
3.2.1 Hvorfor intervju? .....	34
3.2.2 Utvalg .....	35
3.2.3 Gruppeintervju av barn .....	35
3.2.4 Gjennomføring av elevintervjuet .....	36
3.2.5 Gjennomføring av lærerintervjuet .....	37
3.3 Transkripsjon og analyse.....	37
3.3.1 Analyse og koding .....	38
3.3.2 Hermeneutisk tilnærming .....	40
3.3.3 For-forståelse .....	41
3.4 Etikk.....	41
3.4.1 NESH.....	43
3.5 Kvalitetssikring .....	44
3.5.1 Pålitelighet (Relabilitet).....	45
3.5.2 Gyldighet (Validitet).....	47
3.5.3 Overføringsverdi.....	48
<b>4.0 Analyse og drøfting .....</b>	<b>50</b>
4.1 Humor .....	50
4.1.1 Humor i et metakommunikasjonsperspektiv.....	51
4.2 Tillit.....	52
4.2.1 Trygghet og forutsigbarhet .....	54
4.3 Proaktivitet.....	55
4.4 Dialog .....	56
4.4.1 Intersubjektivt møte .....	58
4.4.2 Skole-hjem-samarbeid .....	61
4.5 forventning.....	62
4.6 Funnene sett opp i mot metoden.....	64

<i>4.7 Avsluttende refleksjoner</i> .....	65
<b>Referanser</b> .....	69
<b>Vedlegg 1</b> .....	73
<b>Vedlegg 2</b> .....	74
<b>Vedlegg 3</b> .....	75
<b>Vedlegg 4</b> .....	76
<b>Vedlegg 5</b> .....	78



## 1.0 Innledning

Utfordrende atferd har alltid vært en del av skolen. Når mange ulike mennesker møtes er det vanskelig at alle har lik atferd og reaksjonsmønster. Enkelte barn vil også ha en atferd som er utfordrende for skolen å håndtere. En av grunnene til at temaet atferdsproblemer er så hyppig debattert kan være at det ikke finnes en klar definisjon med allment aksepterte kriterier for hva atferdsproblemer er. Ogdens definisjon av atferdsproblemer gir heller ingen klar fasit på hva atferdsproblemer i skolen er; ”*Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre*”. Det er opp til hver enkelt lærer å tolke hva som bryter med normene og forventningene.

Atferdsproblemer oppsummeres kort som atferd som bryter med normativ atferd i hvert enkelt klasserom eller skole. Hva en lærer ser på som utfordrende atferd blir gjort på bakgrunn av subjektive vurderinger hos hver enkelt lærer. For å gjøre skolehverdagen bedre for barn med en utfordrende atferd er det relevant å se på hvilke faktorer som påvirker barns læring og utvikling.

John Hattie skriver at læreren er den viktigste faktoren for barns læring og utvikling på skolen. Hattie tar for seg de viktigste faktorene for at barn lykkes på skolen, hvor læreren er den viktigste årsaken. Han skriver; ”*My point is that teachers’ beliefs and commitments are the greatest influence on student achievement over which we can have some control* (Hattie, 2012, s. 22)”. Hattie refererer videre til Ben Levin, som drar frem ”*sterke personlige relasjoner mellom elever og voksne*” som en av de viktigste faktorene for å bedre de skolene han hadde sett nærmere på.

Relasjon er et tema som diskuteres i dagens samfunnsdiskusjon. I tidsskriftet *Bedre skole* aktualiserer Tore Brøyn (2017) tematikken. Han poengterer at relasjon er sentralt for at elevene skal kunne lykkes og trives på skolen. Gjennom praksis har det flere ganger slått meg at de lærerne som har en god relasjon til sine elever har mindre utfordringer med tanke på læringshemmende atferd i skolen. Ofte er det tilkallingsvikarer som har mest utfordringer med læringshemmende atferd i klasserommet. Er det noe tilkallingsvikarer ofte mangler, sett opp i mot andre lærere på skolen, så er det en god relasjon til elevene.

### 1.1. Formålet med studien

På bakgrunn av tidligere forskning og egne observasjoner ønsker jeg å finne ut hvordan

relasjonen mellom læreren og eleven er sentralt for å forebygge læringshemmende atferd. Jeg ønsker å se hvordan relasjonen og forventningene mellom læreren og eleven virker inn på utfordrende utagerende atferd i skolen. Jeg ønsker at andre mennesker som arbeider med barn og unge med en utfordrende utagerende oppførsel skal kjenne seg igjen, og oppleve at oppgaven er relevant for deres praksis. I beste fall vil denne studien føre til diskusjoner og refleksjoner blant ulike yrkesaktive, og bidra positivt inn i skolen.

## **1.2 Problemstilling**

Forskning starter med undring, et spørsmål. I dagligdags språk kan spørsmålet formuleres som: ”Hva i all verden er det som foregår her?”. Forskning fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å besvare, eller i alle fall belyse spørsmålet om hva som foregår og hva som kan ha ført til dette (Kleven, 2014). Jeg har lenge undret meg over hvorfor noen lærere er så flinke til å forebygge utfordrende utagerende atferd. Har disse lærerne noen egenskaper til felles? Tenker de ulikt andre lærere? Forebygging av utfordrende utagerende atferd er viktig for å skape et godt læringsmiljø i klassen. Det er derfor sentralt at man legger til rette for dette.

Thagaard (2013) sier at spørsmålet om hva undersøkelsen skal fokusere på, vi si å utforme en problemstilling. Utgangspunktet for problemstillingen er de temaene som undersøkelsen vil gå nærmere inn på. Videre argumenter Thagaard (2013) for at problemstillingen bør forankres i faglige- og samfunnsmessige begrunnelser. Ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før. Ofte er poenget å løfte frem noe latent eller underliggende som gir en mening i forhold til noe vi allerede kjenner til (Thagaard, 2013). Arbeidet med å utforme en god problemstilling er en av de mest krevende sidene ved forskningsprosessen. På den ene siden skal problemstillingen være presis nok til å gi retningslinjer for undersøkelsen. På den andre siden er det viktig å bevare en åpenhet med hensyn til det empiriske materialet, slik at problemstillingen kan videreutvikles på bakgrunn av det empirien kommer med.

For å se nærmere på temaet knyttet opp i mot utfordrende utagerende atferd og relasjon har problemstillingen blitt som følger:

*”Hvordan kan relasjon mellom læreren og eleven virke forebyggende på en utfordrende utagerende atferd?”*



For å besvare problemstillingen er det nødvendig å ”utvide” relasjonsbegrepet. I relasjonsbegrepet ligger blant annet speiling og forventning, da disse begrepene ligger som grunnleggende for menneskelig kontakt. I tillegg blir det sett nærmere på kommunikasjon, noe som er sentralt for denne oppgaven. Dette kommer tydelig frem i teoridelen, da oppgaven gjør rede for ulike begrep som inngår i relasjonen mellom læreren og eleven.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert med følgende hovedkapittel:

Innledning, teori, metode, resultater og drøfting. Hvert hovedkapittel er innledet med en introduksjon over hva kapittelet inneholder.

## 2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for de teoriene som jeg bruker i forbindelse med analysen av intervjuene. Disse teoriene tar utgangspunkt i oppgavens fokus, der relasjonen mellom læreren og eleven virker forebyggende på en undervisningshemmende atferd.

Det første delkapittelet omhandler relasjon. Der blir det tatt utgangspunkt i Skjervheim og Freire, som begge fokuserer på subjektiviteten. I dette delkapittelet vil også Røkenes og Hanssen bli brukt for å se nærmere på subjektivering og objektivering.

Det andre delkapittelet tar for seg kommunikasjon og samhandling. Her vil Habermas, Skjervheim og Freire bli brukt for å understreke viktigheten av den intersubjektive kommunikasjonen. Dialogen blir herunder trukket frem som grunnleggende for god samhandling. Røkenes og Hanssens fireperspektivmodell for kommunikasjon blir gått igjennom, der den knyttes opp i mot lærerens arbeid.

I det tredje delkapittelet ser oppgaven nærmere på nærhetsetikken. Der vil Løgstrup være den fremste referansen. I forbindelse med nærhetsetikken blir etiske fordringer beskrevet, og tillitt i møtet med andre mennesker vektlagt.

Fjerde delkapittel ser på selvet og speiling. Her blir identitetsdannelsen sett litt nærmere på, og hvordan læreren er en aktiv del av det. Ved bruk av teori fra blant annet Mead vil speiling og atferdsreaksjoner være i fokus.

I det femte delkapittelet blir forventninger satt i fokus. Ved bruk av teori fra Babad og Rosenthal blir det sett nærmere på hvordan lærerens forventning til eleven spiller inn på elevens mestring på skolen.

Det sjettede delkapittelet ser på undervisningshemmende atferd i skolen. Her blir Ogden brukt for å definere den atferdsproblematikken som oppgaven ønsker å forebygge. Videre vil det bli referert til både Ogden og Nordahl m.fl., for å se på atferdsproblemer skolen. Her vil det bli sett på både risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til undervisningshemmende atferd.

Til slutt vil pedagogisk takt bli brukt for å oppsummere og runde av teorikapittelet. Van Manens teorier inneholder på mange måter alle elementene som teoridelen tar for seg, og brukes derfor som en oppsummering.

Det teoretiske fundamentet til oppgaven bygger på tanken rundt subjektet. Denne tanken er godt omtalt gjennom årene, der teoretikere bygger på hverandre. Man kan finne igjen det samme temaet tilbake til antikkens filosofer. Likevel starter oppgavens teoretiske grunnlag med George Herbert Mead. Heidegger er også en av oppgavens teoretiske utspring. Skjervheim, Habermas og Røkenes og Hanssen videreutvikler noen av hans idéer. Levinans og Løgstrup tar med seg elementer fra Heideggers tanker om hermeneutikken, og utvikler nærhetsetikken som oppgaven tar i bruk. Max van Manen oppsummerer på mange måter det teoretiske fundamentet til oppgaven. Han beskriver de egenskaper en lærer bør ha iboende hos seg:

*”En følelse av å ha en livsoppgave, kjærlighet og omsorg for barn, en sterk ansvarsfølelse, moralsk intuisjon, en åpen vilje til selvkritikk, omtanke og modenhet, takt og finfølelse overfor barnets subjektivitet, en fortolkende intelligens, en pedagogisk forståelse av barnets behov, bestemthet og evne til å ta ting på sparket i samvær med barn og unge, en lidenskap for viten og læring om verdens mysterier, moralsk styrke til å stå fast på sine meninger, en viss innsikt i verden, aktivt håp når krisen inntreffer, og sist, men ikke minst, humor og vitalitet (Van Manen, 1993, s. 7).*

## **2.1 Intersubjektivt møte**

I hovedoverskriften om det intersubjektive møte blir det tatt utgangspunkt i idéen om subjektet. I den forbindelsen blir Skjervheim og Freire brukt som utgangspunkt for teorien.

### **2.1.1 Skjervheims idéer**

Skjervheim (1976) sier at en av de viktigste forskjellene mellom mennesker og dyr er at mennesker har språk. Vi møtes gjennom både skrift og tale, noe som tillater kommunikasjon på mer enn et overfladisk nivå. Hvis vi ikke forstår hverandre så lever vi i hver vår verden,

uten annet enn en overfladisk kontakt. Språket ligger til grunne for all menneskelig kontakt på et dypere nivå. Det er derfor viktig å danne en relasjon med en annen.

Skjervheim (1976) snakker om ulike ledd i relasjonene. En treledda relasjon, mellom *den andre, meg og samtaletemaet*, oppstår når to mennesker engasjerer seg og samtaler om et felles tema. Saken som diskuteres blir objektet, mens deltakerne i samtalen er subjekt for hverandre. I den treleddede relasjonen møtes to subjekt om et felles samtaletema, og danner et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Røkenes og Hanssen, 2012). Begge subjektene deler av sine egenperspektiv, og tar del i den andres egenperspektiv.

En enledda relasjon oppstår når jeg ikke engasjerer meg i temaet *den andre* snakker om. Jeg erkjenner hans mening, men deler ikke engasjementet. Vi lever i hver vår verden, og deler ikke forståelser. I den toledda relasjonen møtes to subjekter til en samtale, men ønsker ikke å ta del i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (Røkenes og Hanssen, 2012). Dialogen fører ikke til en felles forståelse. Partene får ikke en økt forståelse overfor hverandre.

Den tredje formen for relasjonen som Skjervheim (1976) beskriver skjer når *jeg* ikke hører hva *den andre* sier, men heller lytter til de lydene som den andre produserer. *Jeg* gir *den andre* en objektiv verdi. Denne formen for relasjon blir derfor et møte mellom et subjekt og et objekt. Dette møtet beskriver Skjervheim (1976) som det instrumentalistiske mistaket.

I dagliglivet veksler vi mellom alle disse formene for relasjon. Skjervheim (1976) beskriver derfor den mellommenneskelige situasjonen som tvetydig. Denne usikkerheten rundt hvordan den andre ser meg i samtale kan skape ulike problemer i relasjonen. Skjervheim (1976) problematiserer hvordan man i enkelte tilfeller møter andre mennesker som objekter. Han skriver at det ”objektive blikket” er både gjennomskuede og avkledende. Mennesker som objektiveres har lett for å gå i forsvar, og føler objektivering som en krenkelse. Man føler at den andre prøver å få kontroll over seg. Gjennom å objektivere den andre vil man sette den andre i en underlegen posisjon.

### **2.1.2 De undertryktes pedagogikk**

Freire (1970) legger stor vekt på at mennesker er subjekt i sine egne liv, der virkeligheten ikke er fastlåst. Freire kritiserer læringsforhold der læreren er et fortellende subjekt, mens elevene er tålmodig lyttende objekter. Dette kaller Freire for bank-oppfatningen. Læreren

forteller om en ubevegelig virkelighet, og fyller elevene med det innholdet han forteller. Bank-metoden er kunnskapsoverføring fra læreren til elevene, der elevene skal lære seg innholdet på en mekanisk måte. Kunnskapen betraktes som en gave fra de kunnskapsrike til de uvitende. Man prosjekterer en uvitenhet over på den andre, og objektiverer elevene. Denne bank-virksomheten betrakter mennesker som vesener som kan tilpasses, og er lette å styre. Jo mer kunnskap elevene får overlevert fra læreren, jo mer godtar de den passive rollen de tvinges inn i (Freire, 1970).

Gjennom bank-oppfattelsen behandles elevene som objekter. Freire (1970) skriver at elevene tilegnes egenskaper, og behandles som avvik som ikke passer inn i samfunnet. Læreren må forandre deres mentalitet, slik at elevene kan innlemmes i samfunnet. Det er nettopp denne objektiveringen som Skjervheim (1976) problematiserer. Videre skriver Freire (1970) at de undertrykte ikke er avvikere fra samfunnet, men lider under en struktur som er til for undertrykkerens interesser. Gjennom å opprettholde den undertrykkende strukturen beholdes det asymmetriske maktbildet. Han skriver at lærere som bruker denne bank-metoden, bevisst eller ubevisst, vil før eller senere oppleve at elevene gjør et opprør mot denne undertrykkende virkeligheten.

Motsetningen til denne bank-oppfatningen kaller Freire (1970) for frigjørende undervisning. Han skriver at undervisning må begynne med oppløsningen av motsigelsen mellom lærer og elev. Motsigelsen skal forenes, og partene må samarbeide om utviklingen. Skjervheim (1976) skriver at denne foreningen av motsigelsene innebærer at to likeverdige subjekter møtes. For at læreren skal kunne hjelpe eleven med selvstendighet, så må læreren fungere som en veileder (Freire, 1970). Det er eleven, som et selvstendig subjekt, som tar valgene.

### **2.1.3 Subjekt-subjekt-forhold**

Skjervheim (1976) problematiserer det å møte andre mennesker som objekt. Motsetningen til å møte den andre som et objekt er å møte den andre som et subjekt. Dette presiserer både Skjervheim (1976) og Freire (1970) gjennom den treleddete relasjonen og den frigjørende pedagogikken.

Røkenes og Hanssen (2012) skriver om grunnleggende holdninger til den andre. De legger vekt på å møte den andre som et subjekt, og beskriver at den andre er et selvstendig villende, handlende og selvbestemmende individ. I dette møtet ligger det også en tanke om at man skal

møte den andre som en likeverdig. Den andres opplevelser er sanne for han, og vi besitter ingen objektiv sannhet som kan overprøve den andres opplevelse. Freire (1970) underbygger dette gjennom i si at mennesker er subjekter i sine egne liv, der virkeligheten ikke er fastlåst.

Skjervheim (1976) skriver at dialog, samhandling og forståelse sammen med den andre er viktigere enn å forklare den andre fra et objektivt ståsted. Å møte den andre som subjekt handler i stor grad om å møte hele mennesket. Røkenes og Hanssen (2012) beskriver dette som å møte den andre som et medmenneske. Man må forholde deg til den andres opplevelser, følelser og vilje. I møtet med den andre skal man forholde seg til den andre, heller enn å gjøre noe med den andre.

Røkenes og Hanssen (2012) mener det er nødvendig at vi forholder oss til den andre som et objekt i enkelte sammenhenger. Gjennom relasjonskompetansen skal man være i stand til å møte den andre som et subjekt, men samtidig handle instrumentelt når det kreves. Videre argumenterer Røkenes og Hanssen (2012) for at vi er subjekter og objekter på samme tid. Vi er subjekter som samhandler og forstår hverandre, og objekter som påvirker hverandre gjennom en årsaks-virkningsforklaring. Enkelte av våre handlinger skjer som følge av en eller flere årsaker, mens andre handlinger er meningsfulle og rettet mot noe spesielt.

#### **2.1.4 Hermeneutikkens betydning**

Røkenes og Hanssen (2012) forklarer hermeneutikk som utlegging av forståelse og med-delning av forståelse. Dette skjer gjennom tale. Vi må ha et innblikk i hvordan den andre opplever verden, og i hvilke meningskontekster den andres mening hører hjemme. Ved at vi opplever verden på ulik måte, kan vi forholde oss til den samme meningskonteksten ulikt.

Det hermeneutiske forholdet blir sett på som et forhold mellom to subjekter, ifølge Habermas (1968). Gjennom dialog møtes læreren og eleven som to likeverdige subjekter. I dette møtet utlegger både læreren og eleven sin forståelse, noe som fører til økt forståelse hos den andre. Uten denne med-delingen i møtet med eleven vil ikke læreren vite hvordan han opplever verden. Læreren kan derfor ikke veilede eleven på den samme måten.

I møtet med eleven er det viktig å ha være bevisst det at vi kan oppleve verden på ulike måter. Dette trekker Freire (1970) frem gjennom de undertrykte pedagogikk. Der skriver han at det asymmetriske maktforholdet mellom læreren og eleven kan føre til at elevens virkelighet ikke

blir anerkjent. Videre argumenter Røkenes og Hanssen (2012) for at den andres opplevelser er sanne for han. Vi besitter derfor ingen objektiv sannhet. Dette underbygger også Freire (1970), gjennom å skrive av mennesker er subjekter i sine egne liv, der virkeligheten ikke er fastlåst. Læreren må være bevisst dette, slik at eleven blir møtt som et likeverdig subjekt. Freire (1970) poengterer at læreren må bryte opp den undertrykkende strukturen, der elevene blir behandlet som objekter. Læreren må gå inn i rollen som veileder for elevene, der elevene selv tar valgene. For at dette lar seg gjøre må elevene møtes som subjekt, som er i stand til å ta egne valg.

### **2.1.5 Objektivisering av mennesker**

Både Freire og Skjervheim forteller om faren ved å objektivere andre mennesker i mellommenneskelige møter. Skjervheim (1996) beskriver det han kaller for det instrumentalistiske mistaket. Dette mistaket er for han å behandle mennesker som kalkulerbare ting. Ved å tolke pedagogiske handlinger etter modeller for tekniske handlinger, vil det føre til en kontrollerende og manipulerende pedagogikk. Dette understreker også Røkenes og Hanssen (2012), og skriver at å bli gjort til objekt umyndiggjør og fratår mennesket dets frihet og selvrespekt. Dette instrumentalistiske mistaket blir også utført i bank-metoden for undervisning. Freire (1970) skriver at metoden bygger på at elevene ikke passer inn i samfunnet, og at læreren må behandles som avvik. Deretter er det opp til læreren å manipulere disse avvikene, slik at de kan passe inn i samfunnet.

Å objektivere den andre fører til fremmedgjøring. Den andre blir det fagpersonen holder på med (Røkenes og Hanssen, 2012). Ved dette forholdet har ikke den andres mening noe å si, og den andres opplevelse er utenfor fagpersonens opplevelsesverden. Røkenes og Hanssen (2012) supplerer med at denne objektiveringen ofte fører til at den objektiverte føler seg tingliggjort. Dette fører igjen til lavere selvfølelse og forsterket følelse av å ikke mestre sin situasjon. Som en konsekvens av denne objektiveringen kan den objektiverte utvikle noe Røkenes og Hanssen (2012) kaller for lært hjelpeavhengighet. Den objektiverte lærer aldri å mestre situasjoner selv på grunn av ivrige hjelpere, og utvikler et avhengighetsforhold til å motta hjelp. Freire (1970) har også poengtert dette. Han skriver at jo mer elevene i bankmetoden får overført kunnskap fra sin lærer, jo mer avhengig blir de av denne overføringen.

## **2.2 Kommunikasjon og samhandling**

Mennesket har en grunnleggende, iboende evne til å kommunisere. Denne evnen til å kommunisere utvikles i samhandling med andre mennesker, da først og fremst gjennom språkutviklingen. Røkenes og Hanssen (2012) sier at denne grunnleggende evnen til å kommunisere er den viktigste ressursen en har når man skal arbeide med andre mennesker. Gjennom å være et kommuniserende medmenneske har man en god forutsetning for å gjøre en god jobb.

### **2.2.1 Hva søker vi å oppnå i kommunikasjonen med den andre?**

Habermas (1968) sier at vitenskapens søking etter kunnskap er preget av tre underliggende, universelle erkjennelsesledende interesser: kontroll, forståelse eller frigjøring. Han mener at de sannhetene som vitenskapen kommer frem til er preget av hvilke interesser som styrer søkingen etter kunnskapen. En lærer som foregriper seg det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim, 1970) og internaliserer en elevs utfordringer (Nordahl m.fl, 2012) vil søke etter kunnskap som støtter opp rundt denne interessen. På den andre siden vil en pedagog som handler på grunnlag av ønsket om å forstå eller frigjøre, søke andre former for kunnskap.

Røkenes og Hanssen (2012) skriver at kommunikasjonen i mellommenneskelige møter preges av Habermas tenkning. Partenes underliggende interesser i den andre vil i stor grad prege møtet. Er personen opptatt av å kontrollere den andre og påvirke den i en retning, eller søker vedkommende å forstå den andre, og utvikle en felles enighet? Videre skriver Røkenes og Hanssen (2012) at god kommunikasjon mellom læreren og eleven skaper rom for forståelse, utvikling, endring og frigjøring. Språket brukes først og fremst ikke som et middel for å oppnå noe med den andre, men som et middel for å forstå den andre.

### **2.2.2 Dialog**

Freire (1970) sier at ordet er selve essensen i dialogen. Dialogen er en menneskelig prosess, et møte mellom mennesker. I dette møtet formilder menneskene sin verden, og deler sine refleksjoner med den andre. Freire (1970) sier med bakgrunn i dette at en dialog ikke kan oppstå mellom mennesker som nekter andre retten til å uttale seg. Skjervheim (1976) trekker også frem viktigheten av dialogen og språket, og sier at dialogen er grunnlaget for en forståelse på et dypere nivå. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at dialogen først og fremst er til for å forstå den andre. Man må verdsette den mellommenneskelige samtalen.



### **2.2.2.1 Dialogen som et verktøy**

Røkenes og Hanssen (2012) skriver at flere yrkesretninger, inkludert læreryrket, er ute etter å lære seg teorier, teknikker og metoder for å gjøre noe med den andre. De skriver at dette medfører en utfordring for lærerne i arbeid med mennesker. Hvordan kan læreren bruke av sin kunnskap og sine metoder uten at det fører til en objektivisering av den andre? Skjervheim (1976) beskriver dette som det instrumentalistiske mistaket, noe som skjer når man tingliggjør den andre. Han sier, som tidligere nevnt, at denne kontrollerende pedagogikken kan føre til undertrykkelse av den andre.

Røkenes og Hanssen (2012) legger vekt på at deltakerne i dialogen må evne å ta den andres roller, og anerkjenne hverandres rettigheter og plikter. Dette kaller Habermas (1999) for universaliserings- prinsippet. Alle de berørte partene i samarbeidet ser ting fra den andres perspektiv. Gjennom dette prinsippet forplikter en seg til å handle slik at den andres interesser og behov blir tatt vare på. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at dette prinsippet er ulikt det individualistiske og egosentriske. Der styres handlingene av ønsket om å kontrollere den andre, og oppnå en form for profitt.

Røkenes og Hanssen (2012) skriver at aktørene i denne moralske dialogen legger vekt på å være i dialog med den andre. Gjennom dialogen anerkjennes ulikheter, og alle perspektiv er legitime og gyldige. Man ser den andre i dialogen som likeverdige samarbeidspartner som utvikler seg. Denne måten å tenke på er i tråd med Freire (1970) sine tanker om en frigjørende pedagogikk, der to likeverdige subjekt møtes. Dette beskriver Skjervheim (1976) som en treleddet relasjon, der to subjekter møtes og diskuterer et felles objektivt tema.

Røkenes og Hanssen (2012) sier at denne brukerorienterte grunnholdningen i arbeid med mennesker legger vekt på å ivareta den andres autonomi og interesser. Læreren søker å forstå elevperspektivet og anerkjenner den andre som likeverdige. Eleven blir en aktiv samarbeidspartner gjennom reel brukermedvirkning.

### **2.2.3 Fireperspektivmodellen for kommunikasjon**

Røkenes og Hanssen (2012) har utviklet fireperspektivmodellen for kommunikasjon.

Modellen bygger på at man i møte med andre mennesker kan se for seg fire grunnleggende

perspektiver som samtalen kan forstås ut i fra. Disse fire perspektivene er egenperspektivet, andreperspektivet, det intersubjektive opplevelsesfellesskapet og samhandlingsperspektivet.

Disse fire perspektivene forklarer Røkenes og Hanssen (2012) er grunnleggende i all kommunikasjon og samhandling. De forklarer at den fysiske og sosiale omverden utgjør konteksten. Dette er de ytre rammene for kommunikasjonsprosessen. Disse ytre rammene oppleves ulikt av de ulike aktørene i kommunikasjonsprosessen.

### ***2.2.3.1 Egenperspektivet (min verden)***

Røkenes og Hanssen (2012) skriver at mennesker opplever omverden forskjellig. Menneskene forstår verden ut i fra sin egen, subjektive virkelighetsforståelse. Dette er vårt egenperspektiv. Vi forstår verden ut i fra vårt perspektiv, på bakgrunn av våre erfaringer og personlighet, våre holdninger og kunnskaper. Alt vi har erfart frem til dette øyeblikket former vårt egenperspektiv og hvordan vi ser omverden. Mead (1998) understreker at selvet - egenperspektivet – oppstår i sosial samhandling. Denne idéen stiller også Østrem (2012) seg bak, og skriver at selvet blir til i relasjon med andre og det samfunnet det er en del av. Selvet utvikler sin identitet gjennom interaksjon med andre, da særlig kommunikativ interaksjon.

Røkenes og Hanssen (2012) poengterer at det er særlig viktig at fagfolk blir kjent med seg selv. Gjennom sitt egenperspektiv møter fagpersoner ulike mennesker. Ved å være bevisst sitt egenperspektiv kan fagpersonen møte den andre på best mulig måte. Dette lar fagpersonen ivareta den brukerorienterte grunnholdningen. Fagpersonen kan bruke sine ressurser, sterke sider og erfaringer for å hjelpe eleven.

### ***2.2.3.2 Andreperspektivet (din verden)***

Andreperspektivet forklarer Røkenes og Hanssen (2012) som den andres opplevelse av verdenen. Den andre i samhandlingen vil ha sitt egenperspektiv, som for meg blir andreperspektivet. Gjennom livet møter man mange ulike mennesker som er forskjellige fra hverandre. De har opplevd og erfart ulikt, og blitt formet gjennom sitt liv. Røkenes og Hanssen (2012) sier at det er en helt grunnleggende oppgave å forholde seg til andreperspektivet. Dette er for å ivareta den andre i samhandlingen.

Mead (1998) skriver at vi speiler den andres atferd gjennom ulike gester. På grunn av denne speilingen er det viktig at vi setter oss inn i den andres ståsted, slik at vi sender de riktige signalene tilbake i møtet. Identiteten vår skapes i møtet med andre.

### **2.2.3.3 *Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden)***

Gjennom samhandling meddeler vi oss til hverandre. Røkenes og Hanssen (2012) utdyper dette ved å forklare at vi deler meninger og opplevelser, og arbeider sammen om å skape en felles forståelse av verdenen. Denne prosessen skaper et opplevelsesfellesskap.

Gjennom samtale med den andre vil vi forstå mer og mer av hvordan den andre opplever, tenker og føler. I denne treleddede relasjonen (Skjervheim, 1976) mellom to subjekt vil man kunne oppdage nye ting som ingen hadde tenkt på. Gjennom denne samhandlingen utvider man sin egen forståelse, sitt egenperspektiv. Dette er i tråd med Skjervheims idéer, der han skriver at språket er nøkkelen til en dypere forståelse av den andres livsverden (Skjervheim, 1976).

Røkenes og Hanssen (2012) beskriver de ytre sosiale rammene som konteksten i samhandlingen. Opplevelsesfellesskapet kan sees på som en indre psykologisk ramme – et mentalt samhandlingsrom som de beskriver det. Gjennom kommunikasjon bringer vi våre egne erfaringer og opplevelser inn i dette rommet, slik at de blir tilgjengelige for den andre. Denne rammen og med-delingen er en forutsetning for at vi skal kunne forstå den andre.

### **2.2.3.4 *Samhandlingsperspektivet (Metaperspektivet)***

Dette fjerde perspektivet handler om hvordan man forstår samhandlingsprosessen og relasjonen mellom partene. Røkenes og Hanssen (2012) sier at når vi inntar metaperspektivet, så inviterer vi den andre til å metakommunisere – kommunisere om kommunikasjonen. Metaperspektivet gir oss muligheten til å reflektere over samhandlingen. De skriver at man åpner til refleksjon rundt kommunikasjonen gjennom spørsmål som: *”kan det tenkes at jeg har misforstått deg nå?”*

### **2.2.4 *Metakommunikasjon og veksling mellom subjekt og objekt***

Den brukerorienterte grunnholdningen i arbeidet med mennesker i hjelpesituasjonen, legger vekt på å ivareta den andres holdninger og vilje. For at læreren skal være i stand til dette, må læreren søke å forstå elevperspektivet, og anerkjenne den andre som likeverdig. Gjennom å kommunisere om kommunikasjonen åpner man til refleksjon om subjektforholdet.

Metakommunikasjon i møtet mellom to subjekter er viktig for å ivareta den andres autonomi. Dette fører til reel brukermedvirkning.

Søren Kirkegaard (1859) skrev at for å føre et menneske til et bestemt sted, må man finne den andre der han er, og starte der. Lærerens oppgave er å finne ut hvor eleven står nå, og hvordan en skal jobbe for å nå bestemte mål. Dette innebærer en form for objektivisering av eleven, da man må se på elevens ferdigheter, og hvor eleven bør arbeide for å videreutvikle seg.

Samtidig innebærer dette en subjektivisering av eleven. For at læreren skal ”finne eleven der han er, og starte der” må læreren kjenne eleven. Gjennom et intersubjektivt møte finner læreren elevens proksimale utviklingszone, og kan dermed hjelpe eleven til videre utvikling.

Metakommunikasjon (Røkenes og Hanssen, 2012) om subjektforholdet gjør det mulig for læreren å innta en hjelperrolle uten at den andre føler seg undertrykt eller objektivert. Gjennom å samtale om kommunikasjonen åpner man opp for universaliseringsprinsippet (Habermas, 1999). Gjennom dette universaliseringsprinsippet forplikter læreren seg til å sette elevens behov i fokus. Eleven anerkjenner at læreren må arbeide objektivt for utvikle elevens ferdigheter, men føler likevel at han har reell brukermedvirkning. Læreren følger læreplanens måloppnåelse, men anerkjenner samtidig eleven som et subjekt. Dette gjør læreren gjennom å gi eleven reell medvirkning for å nå de målene som er fastsatt. Denne bevisstgjøringen kommer gjennom metakommunikasjon om møtet, som Røkenes og Hanssen (2012) beskriver.

Læreren i skolen følger objektive læreplaner og lovverk som er felles for de aller fleste elevene. For at læreren skal kunne hjelpe eleven å nå de fastsatte målene, må læreren veksle mellom et objektivt- og subjektivt møte med eleven. Læreren bruker et objektivt blikk for å måle eleven opp i mot fastsatte mål og læreplaner. Samtidig er det subjektive møtet mellom læreren og eleven grunnlaget for samarbeidet om å nå disse objektive målene. Vekslingen mellom det objektive og subjektive fokuset som læreren må ha, gjøres mulig gjennom metakommunikasjon. Læreren forplikter seg til å handle til elevens beste, slik at elevens behov blir ivaretatt. Eleven anerkjenner at læreren må bruke et objektivt blikk for å hjelpe seg med å nå ulike mål. Samtidig føler eleven at han har reell brukermedvirkning. Dette lar seg gjøre gjennom metakommunikasjon. Lærerens vekslingen mellom et subjektivt og objektivt blikk gjør derfor universaliseringsprinsippet som Habermas (1999) beskriver mulig.

Østrem (2012) beskriver dette godt, og sier at jeg-du-relasjonen mellom barnet og den voksne, et subjekt-subjekt-forhold, handler om å engasjere seg og sine følelser i barnets liv. Jeg-det-relasjonen mellom barnet og den voksne, et subjekt-objekt-forhold, gjør pedagogen i stand til å vurdere barnet ut i fra sin pedagogiske og psykologiske kunnskap, om barnet har den utviklingen det skal ha. Pedagogen vandrer mellom disse to formene for relasjon til barnet – men mister aldri barnet som subjekt ut av synet.

## **2.3 Nærhetsetikken**

Nærhetsetikken knyttes til Emmanuel Levinans og Knud E. Løgstrup. Kjernen i nærhetsetikken er tanken om at to likeverdige subjekter møtes. Løgstrup (1956) sier at nærhet kan utspilles på to plan. En fysisk nærhet, og en psykisk og emosjonell nærhet i relasjonen mellom mennesker.

Nærhetsetikken tenker at mennesket til en hver tid befinner seg i en relasjon til andre mennesker og samfunnet. Løgstrup (1956) skriver at våre valg og handlinger vil påvirke de rundt oss. Vi må derfor ta vare på hverandre. Gjennom dette samspillet med andre mennesker er vi med på å styre hverandres skjebner. Videre skriver Løgstrup (1956) at en gjensidig respekt av hverandres integritet er grunnleggende for at denne relasjonen skal fungere på en god måte. I interaksjon med andre mennesker kan vi ikke trekke oss ut i fra relasjonen, selv om relasjonen settes på prøve. Den mest sentrale tanken i nærhetsetikken er i følge Løgstrup (1956) å se medmennesker, og respektere de som enkeltstående individer. Mennesker befinner seg alltid i en relasjon til sine medmennesker og samfunnet.

De etiske utfordringene vi stilles overfor i møtet med andre mennesker er ulike. Hver eneste dag tar vi valg, og handler i møtet med andre mennesker. Løgstrup (1956) skriver at disse utfordringene inntreffer fordi mennesker står i en avhengighet til hverandre. Våre liv avhenger av hvordan vi blir møtt, noe som gjør at alle påvirker hverandres liv.

### **2.3.1 Etisk fordring**

Løgstrup (1956) skriver at det er forholdene vi har til andre mennesker som gjør at vi står overfor etiske fordringer. Disse etiske fordringene vil være tilstede så lenge menneskeheten består, og blir våre gjennom interaksjon med andre mennesker. Løgstrup (1956) beskriver ”den etiske fordring” som grunnleggende fenomener for tilværelsen. Disse fenomenene er grunnleggende for menneskelig kontakt, møtet mellom to subjekt. Fenomenene Løgstrup

snakker om er tillit, kjærlighet og åpenhet ved tale og kommunikasjon. Disse etiske fordringene gjelder alltid det enkelte menneske, og derfor må også den enkelte stå til ansvar. Løgstrup (1956) sier videre at den etiske fordringen er taus og finnes skjult. Han forklarer at den er skjult ved å si at den enkelte må anstrenge seg for å handle og tenke idealistisk og edelt overfor den andre. Man skal handle ut i fra hva som tjener den andre best.

Løgstrup (1956) mener at mennesker naturlig møter hverandre med tillit. Grunntanken til Løgstrup er at den tilliten som den andre viser meg, stiller meg automatisk ovenfor en etisk fordring der jeg må ta vare på den andre. Videre skriver Løgstrup (1956) at å vise tillit til en annen betyr å utlevere seg selv, og at denne selvutleveringen finnes i all kommunikasjon. Denne utleveringen i møtet med en annen som Løgstrup snakker om, kan sees i sammenheng med Røkenes og Hanssens fireperspektivmodellen for kommunikasjon. Begge subjektene i samtalen deler fra sine egenperspektiv for å utvikle et intersubjektivt opplevelsesfellesskap.

Tillit er en naturlig del av vårt møte med andre mennesker. Løgstrup (1956) skrev at å vise tillit betyr å utlevere seg selv, noe som er grunnen til at vi ofte reagerer voldsomt når denne tilliten misbrukes. I møtet med andre forventer vi å bli møtt med den samme tilliten, noe vi ytrer gjennom holdninger og atferd. Kommunikasjon mellom mennesker fortøner seg på ulike måter, med består alltid i våge å bli møtt av den andre. Dette er selve essensen i det etiske livs grunnfenomen. Den etiske fordringen ligger i hvert menneske, i møtet med den andre. Den er og forblir taus. Man kan derfor si at mennesker har den andres liv i sin hånd. Den etiske fordringen blir å ta vare på den andres liv.

Løgstrup (1956) skriver videre at ansvaret for å forstå hva som er best for den andre hviler på den enkelte. Den enkelte har det ansvar å ikke gjøre seg til herre over hvordan den andre reagerer og handler. Løgstrup (1956) uttrykker at en ikke har noen rett til å krenke den andres individualitet.

### **2.3.2 Interpendens**

Løgstrup (1956) skriver at når det ene menneske utleverer seg, og dermed blottes- og gjør seg sårbar, får det andre menneske makt over det. Våre liv består av et stadig vekslende forhold av selvutlevering og makt, en interpendens. Den makten et menneske får gjennom at et annet menneske har utlevert seg, stiller vedkommende overfor et valg. Vetlesen m.fl. (1996) sier at mennesket kan utnytte makten til egen vinning og handle på bekostning av den andre – eller

ivareta den andres liv, i den grad det som er utlevert til det. Dette alternativet formulerer Løgstrup (1956) som ”omsorg eller ødeleggelse”. Mennesket stilles overfor en fordring om å ta vare på den andres liv. For å blottlegge seg for andre mennesker kreves det at man har tillitt til mennesket. Uten tillitt vil man ikke våge å møte den andre.

Løgstrup (1956) beskriver tillit som grunnlaget i møtet med andre mennesker. I enhver relasjon mellom mennesker utspiller det seg en form for kommunikasjon der de etiske fordringene kommer frem. Løgstrup (1956) skriver om interpendens, en gjensidig avhengighet. Dette forklarer Vetlesen m.fl. (1996) som et stadig vekselforhold mellom selvutlevering og makt. De beskriver at denne interpendensen som eksisterer i mellommenneskelige forhold handler om å vise medfølelse overfor hverandre.

## **2.4 Selvet og speiling**

Denne underoverskriften tar utgangspunkt i Meads tanker om dannelsen av selvet. Det er strukturert i underoverskrifter for å gjøre det mer oversiktlig med tanke på oppgavens tematikk.

### **2.4.1 Jeg´et og meg´et**

Mead (1998) skiller mellom det subjektive ”jeg” og det objektive ”meg”. Man kan spørre seg hvorfor man handlet på en bestemt måte i en situasjon. I det øyeblikket man spør seg selv er man både et subjekt og et objekt. Det tidligere subjektet som utførte handlingen, blir et objekt for nåtidens subjekts analyse.

Videre skriver Mead (1998) at individet blir objekt for sin egen sosial atferd. Dette skjer når en påvirkes av egen sosial atferd - på samme måte som man påvirker andre. ”*Hvis jeg´et snakker, hører meg´et. Hvis jeg´et slår, føler meg´et slaget* (Mead, 1998, s. 204).” På denne måten reflekterer meg´et over jeg´ets handling, og man blir objekt for sin egen sosiale atferd. Individet reagerer på sin egen atferd i møtet med andre.

Mennesker veksler mellom å være et handlende subjekt i forhold til den objektive verden, og samtidig være bevisst seg selv som subjekt i møtet – et objekt for seg selv. Mead (1998) skriver at dette medfører at vi er bevisst over vår egen reaksjon på både vår egen og andres stimuli og gester.

### **2.4.2 Atferd som en reaksjon**

*”Atferd er summen av levende veseners reaksjoner på sine omgivelser (Mead, 1998, s. 213)”.*

Gjennom livet møter vi ulike situasjoner som former vår atferd. Når vi sanser og opplever en situasjon reagerer vi etter det. Vi tilpasser vår atferd ut i fra hvilke situasjoner vi møter, og hvilke andre mennesker som er en del av de omgivelsene.

Mead (1998) skriver at andre levende vesener som inngår i den samme gruppen som individet er særlig viktig. I møtet med disse menneskene får individet en særlig stimuli som Mead (1998) kaller for gester. Han skriver at gestene ofte fremkaller bestemte, og delvis predeterminerte reaksjoner. Disse reaksjonene oppstår i følge Mead (1998) når en gest utløser dem.

Når man utløser en gest – og påvirkes av hvordan den andre reagerer – vil man ha respondert på sin egen sosiale stimulus. Man regulerer sin egen atferd gjennom å speile seg i andre.

### **2.4.3 Speiling**

Mead (1998) skriver at selvet handler i forhold til andre mennesker rundt seg. Dette selvet oppstår i sosial omgang med andre mennesker. Gjennom interaksjon med andre mennesker formes selvet til individet. Mead (1998) skriver at selvet vokser frem gjennom reaksjoner fra andre mennesker. Selvet skapes gjennom at individet ser seg selv fra den andres perspektiv. Individet regulerer selvet gjennom å tolke hvilke signaler andre mennesker rundt vedkommende sender tilbake. Det er nettopp dette som er kjernen i speilingsteorien.

Denne identitetsskapelsen gjennom speiling foregår hele livet. Østrem (2012) underbygger dette gjennom å skrive at selvet blir til i relasjon med andre, og det samfunnet det inngår i. Østrem (2012) understreker at selvet – individualiseringen – ikke kommer forut for tilhørigheten til et fellesskap. De gruppene vi er en del av definerer hvem vi er. Vår identitet skapes ut i fra hvordan de og det rundt oss reagerer på hvem vi er og hva vi gjør. *”Vi fremstår som oss selv i vår atferd i den grad vi inntar den holdningen som andre inntar overfor oss, i disse sammenfallende aktivitetene (Mead, 1998, s. 235).”*

Gjennom gester speiler vi hverandre i møtet. Ved blick, kroppsspråk, positurer og bevegelser viser vi oss overfor den andre. Vi speiler den andres atferd – selvet til den andre. Mead (1998) skriver at våre gester besvares av den andres gester. Gjennom en slik sosial handling formes identiteten vår. Mead (1998) beskriver at språket er en av de viktigste gestene vi har i møtet



med andre. Dette stemmer godt med annen teori i dette kapittelet, da blant annet Skjervheim (1976) og Freire (1970) skriver at språket er grunnleggende i det menneskelige møtet. Mead (1998) legger vekt på at identiteten er noe som skapes i interaksjon med andre mennesker. Gjennom en kontinuerlig sosial prosess formes selvet i møtet med andre.

## **2.5 Forventninger**

Babad (1995) skriver at lærerens forventninger til elever har en effekt på dem. Dette er noe Hattie (2012) har tatt for seg, der lærerens forventning til elevene er en viktig faktor.

Babad (1995) understreker at for at lærerens forventninger skal spille en rolle, må læreren forskjellsbehandle elever som læreren har høy- og lav forventning til. Forskjellsbehandling knyttet til forventninger kan i følge Babad (1995) vise seg på ulike måter, blant annet gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Elevene som læreren har små forventninger til, blir behandlet ulikt elever som læreren har store forventninger til. Rubie-Davies (2006) underbygger dette ved å si at lærere forskjellsbehandler elever som lykkes- og ikke lykkes på skolen. Elever med lærere som har lave forventninger til dem, får oftere negative selvoppfyllende profetier.

Babad (1995) peker på at elevene og læreren har ulik oppfatning rundt hvorvidt læreren gir like god emosjonell støtte til elever som læreren har lave forventninger til. Elevene mente at læreren ga mer støtte til skoleflinke elever enn elever med lave skoleprestasjoner. Læreren, derimot, rapporterte om det motsatte. Babad (1995) understreker at dette funnet viser at elevene er i stand til å både se- og forklare lærerens forskjellsbehandling.

Babad (1995) viser til at lærere som forskjellsbehandler oftere har elever med lavere motivasjon og mer negative reaksjoner til lærerens handlinger. Dette kunne blant annet sees gjennom at elevene ønsket å ha en vikarlærer, i stede for sin faste lærer.

Lærerens forventning er interessant å sette opp i mot Rosenthaleffekten. Rosenthaleffekten omhandler hvordan en forventning produserer den forventede effekten. I en studie utført av Rosenthal og Jacobsen i 1968, fikk noen lærere opplyst at noen tilfeldig utvalgte elever i en klasse var spesielt lovende. Dette skapte en forventning, som over tid skapte den forventede effekten. Den positive forventningen var ledsaget av en systematisk forskjellsbehandling, da de fikk mer gunstige vilkår (Rubie-Davies, 2006).

Ved at læreren skaper en forventning om at elevene skal lykkes vil denne effekten inntre over tid. Gjennom å ha positive forventninger til sine elever vil læreren vise for elevene at man har troen på at elevene skal mestre ulike utfordringer. Gjennom å ha en positiv forventning til sine elever forsvinner også mye av den ubevisste forskjellsbehandlingen som elevene oppfatter. Dette vil føre til at elevene får positive selvpoppfyllende profetier, de lykkes på skolen. Man kan derfor si at lærerens forventninger til elevene er sentral når det kommer til å korrigere elevenes atferd.

## **2.6 Undervisningshemmende atferd**

Ogden (2009) sin definisjon av atferdsproblemer i skolen er:

*”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, Sosial kompetanse og problematferd i skolen, 2009, s. 18).”*

Denne definisjonen viser at atferdsproblemer er atferd som bryter med hva hver enkelt skole definerer som normativt god atferd. Videre skriver Ogden (2009) at den ikke inneholder noen nøyaktig avgrensingskriterier, og angir ikke hva problemene består av. Dette fører til at hver enkelt lærer og skole må definere om elevenes oppførsel kan kategoriseres som normal atferd eller atferd utenfor det normale. Lærerens subjektive vurdering legges til grunne.

I følge Ogden (2009) er norm- og regelbrudd sammen med manglende arbeidsro et betydelig problem i skolen. Uro i skolen skaper også stress og frustrasjon, både for elevene og lærerne. Han beskriver problemelever som elever som ikke innfrir skolens og lærerens krav til akseptabel atferd. Noen elever er høyrøstede, trekker hverandre opp og får hele klassen til å le. Noen er uhøflige og grove i munnen, mens andre ikke skyr noen midler for å få oppmerksomhet. Fra lærerens perspektiv beskriver Ogden (2009) problemelever som elever som gjør det vanskelig å undervise. Elevene setter leder- og undervisningsferdighetene til læreren på prøve. De bråker, forstyrrer og saboterer aktivitetene som læreren har satt i gang.

Nordahl m.fl., (2012) skriver at det er vanlig å differensiere mellom internalisert (innagerende) og eksternalisert (utagerende) atferdsproblemer. Forskning gjort av Ogden (1998) og Sørli og Nordahl (1998) har vist at omfanget av internalisert og eksternalisert atferdsproblemer på skolen er omtrent det samme. Denne oppgaven tar for seg de

eksternaliserte atferdsproblemene, da disse i størst grad er undervisningshemmende. Nordahl m.fl., (2012) skriver også at konsekvensene i et livsperspektiv for elevene med eksternaliserte atferdsproblemer er mer dramatiske. Denne oppgaven tar derfor for seg eksternaliserte atferdsproblemer som en fenomen som kan kobles til forholdet mellom lærere og elever.

Ogden (2009) bruker antisosial atferd om de mest alvorlige utslagene av atferdsproblem. Moderate problemer omtales som norm- og regelbrytende atferd, mens normale problemer i skolen omtales som undervisnings- og læringshemmende atferd. I denne oppgaven ønsker jeg å legge vekt på moderate atferdsproblemer og normale atferdsproblemer.

### **2.6.1 Enkle og moderate atferdsproblemer**

Problematferd forekommer ved de fleste skolene, og er et kjent fenomen. Udramatiske hendelser som bråk, uro, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd kan læreren korrigere med enkle midler. Disse enkle atferdsproblemene skaper hver for seg små utfordringer for læreren, men er likevel uforenelige med et godt læringsmiljø. Ogden (2009) beskriver denne enkle atferdsproblematikken som undervisnings- og læringshemmende atferd, og skriver at den forekommer i de fleste elevgruppene. Konkurrans, rivalisering, avvising og konflikter er noen sosiale utfordringer som dukker opp når elever samles. Ogden (2009) skriver at disse utfordringene løses i sammen med barna, gjennom problemløsning, undervisning og veiledning.

Ogden (2009) forklarer at det finnes elever som trenger mer støtte for å fungere i sosial samhandling med andre elever i elevgruppen. Disse elevene trenger mer oppmerksomhet, klarere grenser og mer omfattende støtte fra sine nærmeste støttespillere. Elever med moderat atferdsproblemer er en mindre gruppe, men byr på utfordringer for sine lærere. Elevene med en norm- og regelbrytende atferd er i følge Ogden (2009) i konstant opposisjon mot omverden. De ødelegger, mobber, truer og går til angrep på sine medelever eller lærere. Denne atferden beskriver han som vanskeligere å håndtere i en skolesituasjon, og er ofte et sammensatt problem knyttet til elevens individuelle sårbarhet og forhold i hjemmet.

Ogden (2009) skriver at enkle atferdsproblemer, som undervisnings- og læringshemmende atferd, kan knyttes til skolen som sosial situasjon. Moderate og alvorlige atferdsproblemer er knyttet til risikofaktorer i eleven selv, familien, venner eller lokalmiljøet. Disse elevene setter lærerens lederevner på prøve, og oppleves som utfordrende og krevende for læreren.

### **2.6.2 Det sosiale samspillet**

Som barn og voksne i dagens samfunn deltar vi alle i ulike sosiale fellesskap – skolen, hjemmet, familien, nærmiljøet. Vi forholder oss til andre mennesker i ulike situasjoner. Nordahl m.fl., (2012) kaller denne interaksjonen for det sosiale samspillet, og skriver at vi deltar i ulike sosiale systemer. Videre skriver de at man har ulik atferd i de ulike sosiale systemene. Vi tilpasser vår atferd etter hvilket sosialt miljø vi er i. De sosiale fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler.

Nordahl m.fl., (2012) påpeker videre at vi påvirker de sosiale systemene vi er en del av, og endrer det sosiale samspillet gjennom våre reaksjoner. Det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individet. Denne systemforståelsen av de sosiale samspillene på skolen, gjør at man arbeider med flere sosiale systemer samtidig. Nordahl m.fl., (2012) skriver at man må endre mønstre og sosiale strukturer i flere systemer samtidig for å endre en negativ utvikling i elevens atferd. Det er ikke nok å være konsekvent og grensesettende bare på skolen, hvis foreldrene har et annet fokus på hjemmefronten.

Hwang og Nilsson (2015) skriver at den sosiale og kulturelle bakgrunnen til foreldrene spiller en stor rolle, og at barna ligner mer på foreldrene enn de selv tror. Hvis foreldrene og skolen har ulike verdier og grunntanker, vil dette kunne skape en konflikt mellom skolen og hjemmet. Juul og Jensen (2003) skriver at nåtidens foreldre oppdrar sine barn slik som før, men legger kanskje ikke like stor vekt på å oppdra sine barn til å oppføre seg på en bestemt måte på skolen. Grunnen til dette er at barna er aktører i så mange ulike sosiale sammenhenger, noe som fører til at det ikke nytter å sosialisere dem inn i en bestemt sammenheng. Dette skaper en konflikt mellom barnet, skolen og hjemmet.

Nordahl m.fl., (2012) legger stor vekt på det sosiale samspillet mellom eleven, klassen og læreren. I dagens skole har man sett en tendens til at problematferden til eleven legges på et individnivå. Diagnoser blir satt på individperspektivet, noe som innebærer et syn på at årsaken til atferdsproblemet er å finne i individet. Nordahl m.fl., (2012) kaller dette for den fundamentale attribusjonsfeilen, der Heider (1958, referert i Nordahl, 2012) og Ross (1975, referert i Nordahl, 2012) er å regne som grunnleggere for teorien. Nordahl m.fl., (2012) skriver at gjennom denne attribusjonsfeilen legger man for stor vekt på individet, og glemmer situasjonen omkring barnet. Man tilegner barnet bestemte egenskaper, mangler, vansker og

skader. Man objektiverer barnet, og foregriper seg det som Skjervheim (1976) kaller for det instrumentalistiske mistaket.

### **2.6.3 Trygghet**

Ogden (2009) skriver at elever med utfordrende utagerende atferd ofte har et konfliktfylt forhold til sine lærere, men kan samtidig være svært avhengige av dem. De kan vekselvis være appellerende, hjelpeløse og krevende, og gir uttrykk for ulike følelser mot ulike lærere. Videre beskriver Ogden (2009) at disse elevene ofte har vansker med å konsentrere seg, og mangler motivasjon i ulike fag. Disse elevene trenger mer oppfølging, støtte og tydeligere rammer.

I mer ustrukturerte aktiviteter som frilek, valgfrie aktiviteter og lek i skolegården kan det utvikle seg konflikter mellom elever med en utfordrende utagerende atferd og læreren. Ogden (2009) forklarer dette med at læreren reagerer på sin egen og sin klasses vegne. Dette fører til at eleven kan føle seg presset av krav og forventninger som stilles til vedkommende.

### **2.6.4 Risikofaktorer i skolen**

Barn med undervisningshemmende atferd er svært ulike, men likevel finnes det i følge Nordahl m.fl., (2005) en del felles kjennetegn. Man kan derfor se på noen generelle risikofaktorer som øker og reduserer sjansen for at en undervisningshemmende atferd får utviklet seg. Nordahl m.fl., (2005) skriver at barnet kan ha individuelle risikofaktorer. Eksempler på dette er vanskelig temperament, tidlig utagering, kognitive problemer og mangelfull sosial kompetanse.

Det finnes faktorer i skolen som har vist seg å være knyttet til nåtidige og fremtidige atferdsproblemer. Nordahl m.fl., (2005) skriver at disse i stor grad er rettet mot skolen som en sosial arena. Risikofaktorer på skolen har ofte en indirekte innvirkning på barnet, og Nordahl m.fl., (2005) antar at faktorer i familien spiller en større rolle i barnets utvikling av en undervisningshemmende atferd.

Nordahl m.fl., (2005) har utarbeidet en liste med risikofaktorer på skolen, der blant annet dårlige interpersonlige forhold mellom elever og lærere blir trukket frem. Sammen med faktorer som uklare regler, konfliktpregede klassemiljø og en dårlig undervisningspraksis bidrar dette til uro på skolen (Nordahl, Sørlie, Manager, & Tveit, 2005, s. 94).

Nordahl m.fl., (2005) nevner at faktorer som klasseledelse, skulking, lav skolemotivasjon og manglende tilknytning til skolen også spiller inn. Klassestørrelsene har Ogden (2009) sett nærmere på, og funnet ut at det har liten betydning. Skoleledelsen har i følge Nordahl m.fl., (2005) en innvirkning, selv om den er av varierende grad.

Nordahl m.fl., (2005) nevner dårlige interpersonlige forhold som en risikofaktor når det kommer til uro i skolen. Gjennom en treleddet relasjon (Skjervheim, 1976) vil man kunne meddele til hverandre, og dermed legge grunnlaget for å skape et godt interpersonlig forhold. Dette subjekt-subjekt-forholdet som er grunnlaget i den treleddede relasjonen er også utgangspunktet i Freires frigjørende pedagogikk (Freire, 1970).

### **2.6.5 Beskyttelsesfaktorer i skolen**

Beskyttende faktorer er faktorer som bremser eller stopper en negativ atferdsutvikling i skolen. Nordahl m.fl., (2005) refererer til Werner (1995), og skriver at beskyttende faktorer har effekt på tvers av etnisitet, sosial klasse og geografiske grenser. Nordahl m.fl., (2005) skriver videre at det er gjort relativt få undersøkelser av potensielt beskyttende faktorer på skolen. Likevel har man funnet studier som tyder på at "favorittlærere" kunne representere en beskyttende faktor. Dette gjennom at de var gode rollemodeller, lyttet til barna og evnet å "rotfeste" barna i skolen.

Nordahl m.fl., (2005) trekker frem en liste med faktorer i skolen som særlig synes å ha positiv innflytelse på elevenes atferd. Denne listen legger blant annet vekt på at læreren skal være et godt forbilde for sine elever. Videre bidrar lærerens tydelige og positive forventninger til elevens positive atferd og mestring (Nordahl, Sørli, Manager, & Tveit, 2005, s. 99)"

### **2.7 Pedagogisk takt**

Max Van Manen (1993) spør i innledningen av sin bok hva en god lærer og oppdrager er, og hvordan en omtenkfull lærer opptrer. Van Manen legger vekt på å alltid være der for barnet, og legge til rette for barnets beste. Denne pedagogiske omtenkfullheten beskriver Van Manen (1993) som en sammensatt oppmerksomhet overfor barn.

Av Van Manen (1993) blir følsom lytting og observasjon blant annet trukket frem. Han trekker frem viktigheten av lærerens pedagogiske forståelse, særlig når barnet gjør noe som er

stikk i strid med det barnet som den voksne tror det kjenner. Gjennom å prøve og forstå hvordan barnet opplever verden kan man hjelpe det til å ”stå støere på egne bein.” Van Manen (1993) skriver videre at pedagogisk forståelse handler om å virkelig lytte til barna. Flere voksne har i møtet med barn allerede gjort seg opp en mening – og lytter ikke til hva barnet sier. Van Manen (1993) påpeker at gjennom omtenksum lytting vil den voksne bli mer omtenksum og forståelsesfull overfor barnets verden.

Van Manen (1993) legger stor vekt på at pedagogen må forstå barnet som et subjekt, et menneske med sin egen livsverden det opplever ut i fra. Nøkkelen til denne forståelsen ligger i observasjon og dialog, der man lytter til det barnet sier. Dette støtter både Freire (1970), Skjervheim (1976), Løgstrup (1956) og Røkenes og Hanssen (2012), som alle snakker om intersubjektiviteten - et møte mellom to subjekt. I dette møtet deler subjektene fra sine livsverdener, og den andre får en økt forståelse.

### **3.0 Metode**

I metodekapittelet ønsker jeg å skrive om hva som kjennetegner kvalitativ metode. Først vil jeg beskrive intervju som metode, hvorfor metoden ble valgt, og hvordan intervjuprosessen ble gjennomført. Deretter beskriver jeg hvordan dataene fra intervjuet ble behandlet og analysert på en systematisk måte. I forbindelse med dette redegjør jeg for min posisjon i forskerrollen, der forholdet mellom subjektivitet og objektivitet blir trukket frem. Mot slutten av kapittelet argumenterer jeg for hvordan datamaterialet har blitt kvalitetssikret med tanke på reliabilitet, overførbarhet og validitet. Forskningsetiske utfordringer vil også bli drøftet.

I følge Kleven (2014) starter all forskning med en undring og et spørsmål, og fortsetter med et arbeid for å besvare eller belyse det spørsmålet. Videre sier Kleven (2014) at prosjektet må oppfylle noen krav for å bli kalt forskning. Vi stiller større krav til systematikk og utprøving av ”hypoteser”, og til begrunnelse av de synspunktene vi kommer med. En forsker skal ha kritisk holdning til sine egne resultater. Kleven (2014) beskriver forskningsmetode som fremgangsmåter vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt, og måter vi bruker for å få kunnskap om et tema. Forskning dreier seg om å samle inn, tolke og analysere data, som skal belyse eller besvare et tema. I all type forskning er systematikk, grundighet og åpenhet sentralt.

### **3.1 Kvalitativ forskning**

I samfunnsvitenskapelig metodelære er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvantitative metoder har forsøkt å objektivere prosessene ved å holde en viss avstand mellom forskeren og forsøkspersonene. Den kvantitative forskningen ønsker å kategorisere ulike fenomener, der en vektlegger utbredelse og opptelling av fenomenene. Et eksempel på dette er spørreundersøkelser. Kvalitative metoder legger derimot mer vekt på nærhet. Man ønsker å undersøke spesielle kjennetegn eller egenskaper rundt de fenomen som skal undersøkes. Man ønsker å få en grundig forståelse rundt et fenomen. Kvalitative metoder samler inn datamaterialet gjennom blant annet observasjon og intervju. Det legges stor vekt på meningen bak det som sies eller hva som observeres (Thagaard, 2013).

Kleven (2014) skriver at nærheten og fleksibiliteten er den kvalitative forskningens store styrke. Nærheten og fleksibiliteten som kommer av at datainnsamlingen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers ville ha vært vanskelig å få tak i. Forskeren kan også få tilgang på et dypere nivå enn det den kvantitative



overflateforskningen gir. Nærheten til informantene skaper en bedre forutsetning for en dypere forståelse av de fenomen man forsker på. Fokuset til forskeren vil være å danne seg et helhetlig bilde av informantens perspektiv. Kvale og Brinkmann (2015) sier at det er en fordel å ha et mindre antall informanter, og heller bruke mer tid på forberedelse og analyse av datamaterialet. Thagaard (2013) underbygger Klevens argumenter gjennom å si at fleksibiliteten preger kvalitativ forskning. Gjennom fleksibilitet kan forskeren endre innsamlingsstrategi mens analysen av data gjennomføres. Disse antakelsene kan føre til at både datainnsamling og teori endres. Dette er en syklisk modell. En forstår det man studerer bedre jo mer man kan om temaet. Denne vekslingen mellom observasjon, teori, forståelse og endring er den hermeneutiske spiralen (Kleven, 2014). I kvalitativ forskning er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkning. Datainnsamling og tolkning bør derfor foregå parallelt, slik at forskeren kan få mulighet til tidlig analyse og endring av datainnsamling etter det. Forskeren kan komme frem til konklusjoner tidlig i datainnsamlingen. Disse konklusjonene kan videre utdypes gjennom innsamling av empiri (Thagaard, 2013).

Det er viktig å trekke frem at konteksten man forstår fenomenet ut i fra spiller en stor rolle. Gjennom å sette seg inn i den sosiale situasjonen som de man studerer inngår i, oppnår man forståelse for deres situasjon (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning blir derfor en undersøkelse av sosiale fenomen i deres naturlige kontekst.

Gjennom kvalitativ forskning har forskeren tilgang til flere verktøy i sin innsamling av empiri. Forskeren kan bruke av seg selv og sine fagkunnskaper i innsamlingen. Forskerens fagkunnskaper ved kvalitative metoder har mest og si når datainnsamlingsmetoden lages, og etterpå når empirien skal analyseres og tolkes (Kleven, 2014). Det er den subjektive forskeren som forstår meningskontekster og sosiale fenomener på bakgrunn av sine erfaringer og observasjoner i felten. Thagaard (2013) sier videre at datamaterialet er preget av måten forskeren forstår datamaterialet som hun eller han har fått tilgang til. På grunn av dette er det viktig at forskeren beskriver sin forforståelse, da vedkommende vil ha en innflytelse på hele prosjektet.

## **3.2 Intervju som metode**

I kvalitativ forskning må man ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger man skal ta ved innsamling av datamaterialet. Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema. Dette underbygger Dalen (2011) gjennom å beskrive intervju som å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Man er altså ute etter rike og fyldige beskrivelser rundt personens opplevelser.

Thagaard (2013) skriver at intervju er en form for sosial handling. Forskeren deltar i interaksjonen med subjektet når hun eller han setter ord på sine handlinger. Personer rettferdiggjør sine erfaringer og opplevelser i lys av den sosiale konteksten som er mellom forskeren og subjektet. Det er derfor viktig at intervjudata tolkes i den sosiale rammen som subjektet forholder seg til. Dette forklarer Kvale og Brinkmann (2015) videre gjennom å beskrive forskningsintervjuet som en interpersonlig situasjon. Kunnskapen blir skapt i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Dette resulterer i at kunnskapen ikke er noe som finnes og må letes frem, men noe som skapes gjennom spørsmål og svar. Dette betyr at kunnskapen som er oppnådd i en situasjon ikke automatisk kan sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.2.1 Hvorfor intervju?**

Grunnene for å velge intervju er mange. Gjennom intervju får man tilgang til både læreren og elevenes meninger om et tema. Deltakernes tanker og refleksjoner rundt relasjon og forebygging av utfordrende utagerende atferd kom godt frem gjennom intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuet er en erkjennelsesprosess som er både intersubjektiv og sosial. Intervjueren og de intervjuede skaper kunnskap i fellesskap. Denne prosessen med å skape kunnskap om et område er godt egnet til å undersøke denne oppgavens problemstilling. Tjora (2017) skriver at dybdeintervju egner seg godt hvis man vil forstå informantens opplevelser og hvordan informanten reflekterer over det. Videre skriver han at intervju egner seg godt for å ta utgangspunkt i folks hverdagserfaringer for å utforske sosiale relasjoner. I denne masteroppgaven er det nettopp dette som er hensikten med intervjuet. Gjennom å ta utgangspunkt i lærerens og elevenes hverdagserfaringer ønsket jeg å utforske noen sosiale relasjoner.

Gjennom et halvstrukturert intervju kunne jeg også gå nærmere inn på ulike momenter av samtalen som var interessant. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål kunne jeg be informantene om å utdype eller forklare deler av svaret som var enten utydelig eller interessante.

### **3.2.2 Utvalg**

I forbindelse med intervjuutvalget ble det sendt ut mail til alle rektorene ved barneskolene i en kommune (se vedlegg 3). Denne mailen inneholdt et informasjonsskriv om oppgaven, og en forespørsel om å komme i kontakt med en lærer som var flink til å håndtere utfordrende atferd i skolen. Etter kort tid fikk jeg positivt svar fra en rektor, som hadde snakket med et lærerteam bestående av to lærere, som vedkommende mente var godt egnet.

Etter å ha kommet i kontakt med disse lærerne fikk personene oversendt et samtykkeskjema (se vedlegg 4). Lærerne ble også forespurt om at de kunne sende ut informasjon og samtykkeerklæring til alle elevene i sine klasser, noe som ble gjort. Deretter delte lærerne elevene inn i intervjugrupper på 3-5 elever, der gruppedynamikken passet godt sammen. For å gjøre denne inndelingen bør du ha god kjennskap til klassen, slik at gruppene blir homogene, og at alle i gruppen tør å si sin mening. På bakgrunn av disse valgene ble utvalget to lærere og et trinn bestående av to klasser, der 40 elever sa seg villig til å delta.

### **3.2.3 Gruppeintervju av barn**

Tjora (2017) skriver at gruppeintervju kan virke mindre skremmende enn individuelle dybdeintervju når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres. Gjennom gruppeintervju kan man inkludere et større antall informanter og samtidig gi dem tryggheten som følger med å sitte sammen i en gruppe. Videre beskriver Tjora at man i gruppeintervju kan fange opp meninger i interaksjonene mellom informantene i gruppen. De spontane svarene vil ha lettere for å oppstå.

Tjora (2017) skriver at for å skape en samhørighet i gruppa er det gunstig med en relativt homogen gruppe. For at elevgruppene skulle være velfungerende og homogene var det nødvendig at en person med kjennskap til klassene plukket ut gruppemedlemmene. Thagaard (2013) argumenter for at medlemmene i gruppene skal være like sterke, slik at det er det mest

dominerende synspunktet som kommer frem. Informanter med avvikende synspunkter kan derfor vegre seg mot å ytre sine meninger. Som utenforstående forsker har man ikke god nok kjennskap til elevgruppa til å sette sammen en homogen og god gruppe.

Når man intervjuer barn eksisterer det en asymmetri i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker det skjeve maktforholdet som finnes mellom barnet og den voksne, og nødvendigheten av at intervjueren unngår å få barnet til å tro at det finnes bare ett riktig svar. Barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener. Intervjueren bør derfor unngå å gi barnet ledende spørsmål med en illusjon om at det bare finnes et riktig svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) sier at ved intervju av barn er det å fortrekke at det finner sted i omgivelser som barnet er trygge på. Hvis barna intervjues i sine naturlige omgivelser vil det kunne bygge bro over noen barrierer mellom den voksne og barna. Tjora (2017) understreker dette videre, og sier at betydningen av sted er en viktig detalj. Trygghet og et nivå av komfort har stor betydning i en intervjusituasjon.

#### **3.2.4 Gjennomføring av elevintervjuet**

Elevene ble intervjuet i grupper på 3-5 elever. Disse gruppene var på forhånd utvalgt av elevenes lærere, slik at gruppedynamikken skulle være i orden. Gruppeintervjuene ble utført på et adskilt grupperom nærliggende klasserommet. Dette var et grupperom elevene ofte brukte i ulike sammenhenger. Jeg tok utgangspunkt i en halvstrukturert intervjuguide (se vedlegg 1). Gruppeintervjuene tok omtrent 15 minutter å gjennomføre, og var preget av varierende elevaktivitet. Enkelte elevgrupper snakket mye og fritt om temaet, mens andre elevgrupper var mer stille. Gruppene virket for intervjueren å være godt sammensatt, der det ikke pekte seg ut noen elever som overkjørte de andre i gruppen. Alle elevene deltok i diskusjonen.

Elevene ble i forkant av intervjuet informert om opptak. Intervjueren var tydelig på at elevene når som helst kunne trekke seg, både før, under og etter intervjuet.

### **3.2.5 Gjennomføring av lærerintervjuet**

Lærerne ble intervjuet sammen. Intervjuet ble utført på lærernes arbeidsrom, noe de selv foretrakk. Under intervjuet satt vi på enden av et bord, der lærerne hadde øyekontakt med hverandre. Intervjuet tok en drøy halvtime. Lærerne ble stilt spørsmål fra intervjuguiden (se vedlegg 2), med noen oppfølgingsspørsmål. Intervjuet utspant seg som en samtale, der lærerne snakket fritt rundt temaet som prosjekt omhandler. Lærerne snakket like mye, og var i stor grad enige i refleksjonen. Lærerne gav uttrykk av å være samstemte og engasjerte i temaet. Intervjuet ble tatt opp av diktafon, og transkribert kort tid etter.

Lærerne ble intervjuet sammen fordi de i stor grad samarbeidet om disse to klassene. Ved at de ble intervjuet sammen stimulerte de hverandre til videre refleksjon, noe som var fruktbart for innholdet i intervjuet. Dette førte også til at intervjueren holdt seg i bakgrunnen, og deltok mest i samtalen gjennom å stille spørsmål.

### **3.3 Transkripsjon og analyse**

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et intervju er et direkte sosialt samspill mellom to subjekt, der kroppsspråk, stemmeleie og tempoforandringer viser seg. Slike elementer som hører et intersubjektivt møte til går nesten med sikkerhet tapt i transkripsjonen. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at transkripsjonen av en intervjusamtale fører til at elementer som intonasjon, stemmeleie og åndedrett går tapt. Transkripsjon er en svekket, oppstykket gjengivelse av et intersubjektivt møte.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det finnes en grunnregel når det kommer til å transkribere et intervju; Skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført. Videre skriver Kvale og Brinkmann (2015) at det ikke finnes noen universell form eller kode for transkripsjonen av intervju, men endel standardvalg bør likevel tas.

Transkripsjonene av intervjuene er ikke transkribert ordrett. Dette medfører at intonasjoner som "eh" og "uhm" ikke er tatt med. Pauser, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk ble tatt med der det var særlig fremtredende. Begrunnelsen for dette er at transkripsjonen først og fremst ikke skal brukes til en dyp språklig analyse, men som en analyse av sentrale meninger om temaene som var utgangspunktet for intervjuene. Kvale og

Brinkmann (2015) understreker at omfattende og spesialiserte transkripsjonsmetoder ikke er nødvendig når det dreier seg om meningsanalyser i ordinære intervjuprosjekter.

Transkripsjonene har omformet intervjuene til en mer formell tekst, og er på mange måter starten på en analyse. Dette understreker Kvale og Brinkmann (2015), og skriver at struktureringen av et intervjumaterialet er en begynnelse på analysen.

### **3.3.1 Analyse og koding**

Thagaard (2013) skriver at den kvalitative forskningsprosessen er preget av en uklar overgang mellom innsamling av empiri og analyse. Dette begrunner Kvale og Brinkmann (2015) videre gjennom å si at intervjueren foretar fortetninger og fortolkninger av meninger under intervjuet, og "sender" disse tilbake.

Det innsamlede empiriske materialet må analyseres og tolkes. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuet struktureres for analyse gjennom transkribering. Etter at datamaterialet er klart for analyse, starter analysen som utvikler intervjuerens mening. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjupersonens forståelse blir sentral, og forskeren presenterer nye perspektiv på fenomenet.

Forskeren er det viktigste verktøyet i analysen. Dette understreker Tjora (2017), og skriver at forskerens evne til å arbeide systematisk er viktig, nettopp for å sikre kvaliteten i forskningsprosjektet. Dette utdyper også Kvale og Brinkmann (2015) gjennom å si at kvaliteten av analysen avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet, kunnskap om temaet og beherskelse av analyseprosessen.

Tjora (2017) skriver at den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for leseren av prosjektet å få økt kunnskap, uten selv å måtte gå igjennom det empiriske materialet. I dette prosjektet utgjorde de transkriberte intervjuene det skriftlige grunnlaget for analysen. Som Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) presiserer, startet analysen allerede ved innsamlingen av det empiriske materialet.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at koding og kategorisering handler om å systematisere dataene som er innsamlet. I dette prosjektet lå fokuset på hva forsøkspersonene sa, heller enn hvordan det ble sagt. Valget falt derfor på en meningsfokuset analyse. For å gjøre det

analytiske arbeidet enklere, delte jeg systematisk opp datamaterialet i ulike deler. Jeg startet med en åpen koding. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver åpen koding som en prosess der man bryter ned, undersøker, sammenligner og kategoriserer data.

Å systematisere og dele opp datamaterialet var helt nødvendig for mitt studie. Thagaard (2013) skriver at gjennom å klassifisere teksten til kategorier, vil man få bedre oversikt over teksten. Videre skriver Thagaard (2013) at forskeren kategoriserer på grunnlag av den forståelsen vedkommende har knyttet til forskningstemaet. Dermed blir kategoriseringen en kombinasjon av forskerens for-forståelse og tendenser i datamaterialet. Thagaard (2013) skriver at det er viktig at kategoriene settes sammen til en helhetlig tekst igjen, slik at man ivaretar et helhetlig perspektiv.

I den analytiske prosessen skiftet jeg mellom å utforske empirien og å arbeide med teoretiske begrep. Jeg jobbet derfor både induktivt og deduktivt. Gjennom en induktiv tilnærming jobbet jeg ut i fra empirien for å lage grupperinger og teorier. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som en prosess der man observerer et antall tilfeller for å si noe om hele gruppen. Thagaard (2013) skriver at man tar utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse om temaet som utforskes. Tjora (2017) skriver at den første åpne kodingen skal ligge så nært intervjudata at som mulig. Jeg brukte derfor ord fra empirien inn i kodene. Dette førte til at jeg løsrev meg fra forforståelsen jeg hadde fått gjennom det teoretiske utgangspunktet. Den deduktive tilnærmingen kommer frem gjennom at jeg knytter begrep fra andre teorier til teksten jeg analyserer. Thagaard (2013) skriver at man på den måten knytter forbindelser mellom fenomener i dette studiet, til fenomener i lignende studier.

For å tolke det empiriske materialet i dette prosjektet brukte jeg en *stegvis induktiv deduktiv* inspirert tilnærming til analyseprosessen. Jeg tok derfor både utgangspunkt i empirien og teorien i analyseprosessen. Thagaard (2013) skriver at gjennom å sammenligne informasjonen fra alle deltakerne, vil man få et godt grunnlag til forståelse av forskningens sentrale tema. Man jobber ut i fra empirien for å danne seg teorier. Dette står i tråd med den stegvis induktive deduktive metoden som Tjora (2017) beskriver. På grunn av den empirinære tilnærmingen ble det mange ”nøkkelord” i den åpne kodingen. Disse nøkkelordene ble deretter samlet i kategorier. Kategoriene ble deretter ved hjelp av teori og analyse satt sammen i hovedkategorier. I denne prosessen måtte jeg derfor slå sammen enkelte kategorier

for å danne hovedkategorier. Et eksempel på dette var hvordan kategorien ”det intersubjektive møtet” ble en del av hovedkategorien ”dialog”.

Jeg brukte samtidig en teoretisk tilnærming til lesingen, noe Kvale og Brinkmann (2015) forklarer som en teoretisk kvalifisert lesning av intervjuene. De teoriene og den erfaringen som forskeren har, fungerer som en slags brille når materialet analyseres. På bakgrunn av dette er det derfor viktig at forskeren gjør rede for sitt ståsted i det teoretiske landskapet. Helst skal forskeren legge bort sitt teoretiske grunnlag og sin subjektivitet i analysen, slik at forskningen blir så objektiv som mulig. I dette forskningsprosjektet har forskeren vært svært deltakende, og forskerens subjektivitet har preget nesten alle prosessene. Derfor er det viktig at forskeren møter feltet med et åpent sinn, og samtidig er bevisst sin for-forståelse.

Et eksempel på denne kodingen sees gjennom sitatene under, sagt i lærerintervjuet: *”Være tydelig på hva vi forventet, hva de forventet”. ”Å være veldig tydelig på hva du ønsker av forventninger.... slå ned på ting som ikke oppnår de forventningene.” (Lærere).* I disse setningene går tydelige forventninger ofte igjen. Den første åpne kodingen ble derfor tydelige forventninger. Etter sammenligninger og videre analyse kom hovedkategorien **forventning** frem.

### **3.3.2 Hermeneutisk tilnærming**

Thagaard (2013) skriver at en hermeneutisk tolkning gir et grunnlag for en forståelse på flere nivå. Målet til hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av meningsinnholdet i en tekst. Thagaard (2013) skriver videre at hermeneutikken legger vekt på at meningsinnholdet kun kan forstås ut i fra helheten. På bakgrunn av dette er det derfor nødvendig med tykke beskrivelser. Disse tykke beskrivelsene gir et innblikk i hele situasjonen, og åpner opp for tolkninger på flere ulike nivå. Kvale og Brinkmann (2015) underbygger dette utsagnet gjennom å si at enhver tekst får sin mening fra en kontekst.

I mitt studie har etablerte teorier blitt brukt på en systematisk måte. Gjennom den hermeneutiske spiralen påvirker data og teori hverandre, slik at den innsamlede dataen vil styre videre valg av teori.



### 3.3.3 For-forståelse

Som tema og problemstillingen viser til, er jeg opptatt av relasjonen mellom læreren og eleven, og hva dette forholdet fører med seg i skolen. I 2015 skrev jeg en bacheloroppgave i pedagogikk om hvordan atferden til læreren påvirket elevene i ulike grad. Den oppgaven tok særlig for seg temaet normalitet og avvik, og hvordan rammene for normaliteten blir definert. Videre er min oppfattelse at læreren og elevene i en klasse kan samarbeide for å få det arbeidsmiljøet de ønsker.

Som ferdigutdannet lærer i grunnskolen er det viktig for meg at elevene trives på skolen. Videre med min utdanning i spesialpedagogikk har jeg en spesiell interesse for de elevene som ikke passer inn i den typiske A4-skolen, og alt som hører til den. Jeg ønsker å hjelpe de elevene som har utfordringer med skolen, slik at skolen blir et bedre sted å være.

Skolen må tilpasse seg for å nå ut til de elevene som ikke lykkes i skolen. Gjennom en god dialog mellom elevene, hjemmet og skolen vil man sammen kunne finne løsninger som fungerer for alle parter, slik at samarbeidet blir best mulig. For at lærerne skal kunne samarbeide med elevene og hjemmet er relasjon viktig. Relasjon, dialog og forventninger står frem som de viktigste faktorene for et godt samarbeid.

Min forforståelse skapte også noen forventninger rundt hva jeg trodde jeg skulle finne i intervjuene. For at denne forforståelsen ikke skulle påvirke transkripsjonen og analysen i for stor grad tok jeg noen grep. Jeg var bevisst på å la materialet tale, og laget kategorier og tematisering nært knyttet til materialet. Med disse grepene var jeg derfor mer åpen for andre resultater.

### 3.4 Etikk

I intervju av mennesker er det viktig at man har det etiske perspektivet med seg. Kvale og Brinkmann (2015) utdyper dette videre, og sier at det er knyttet moralske spørsmål til både intervjuundersøkelsen midler og mål.

Etikk kommer fra det greske *ethos*, som betyr karakter. Kvale og Brinkmann (2015) legger i denne sammenhengen vekt på *phronesis*. Phronesis blir beskrevet som en intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagere på det som er det viktigste i en gitt situasjon. Forskerens

phronesis setter vedkommende i stand til å forstå de konkrete kreftene og den sårbarheten som oppstår i enkelte situasjoner. Disse etiske betraktningene skal ligge til grunne ved all forskning. Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at etiske problemstillinger skal prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Man må ta hensyn til etiske utfordringer fra man velger tema, og til man er ferdig med den endelige rapporten.

Tjora (2017) bruker ordet generelle etiske betraktninger. Betraktninger blir brukt fordi en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege kontakten man har med deltakerne i forskningsprosjektet. Videre sier Tjora (2017) at tillit er noe som er selvfølgelig og implisitt i relasjoner mellom mennesker i et samfunn hvor gjensidig respekt mellom aktører forventes. Den kvalitative forskningen gjøres ved direkte kontakt med forskningsdeltakerne, noe som innebærer at forskeren må ta ulike etiske betraktninger, som bør ligge implisitt i forskningen. Tjora (2017) beskriver videre at man kommer langt med vanlig høflig omgangstone. Samtidig må forskeren tenke gjennom de etiske prinsippene for relasjonen til informantene. Grunnen til dette er det asymmetriske maktforholdet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuet som en konvensjon mellom to ikke-likeverdige parter. For å ikke skade informantene på noen måte la jeg vekt på min *phronesis*, og var opptatt av at de generelle etiske betraktningene skulle ligge til grunne. Informantens menneskelige interesser var i fokus.

Kvale og Brinkmann (2015) har utarbeidet etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier:

**Tematisering:** En skal ikke bare diskutere i hensyn til de vitenskapelige verdiene i forskningen, men også prøve å forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes.

**Planlegging:** I planleggingsfasen skal det innhentes informerte samtykker til å delta i studiet. Konfidensialiteten for studiet og konsekvensene for deltakerne skal også sikres.

**Intervjusituasjonen:** Konfidensialiteten må klarlegges og intervjusituasjonens konsekvenser for informanten må overveies.

**Transkribering:** Konfidensialiteten må overveies. Her skal man også gjøre en transkribering som er lojal ovenfor intervjupersonens muntlige uttalelser.

**Analysering:** Spørsmålene rundt analysen omfatter hvor dypt og kritiske intervjuene skal analyseres. Her forekommer det også etiske utfordringer rundt om intervjupersonene skal få bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes.

**Verifisering:** forskeren har et etisk ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig.

**Rapportering:** konfidensialiteten må vurderes. Spørsmål rundt hvilken konsekvens rapporten kan ha for deltakerne er også sentrale.

Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at forskningen bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser. Dette fører til en spenning mellom mikroetikken og makroetikken i ulike faser av forskningsprosessen. Denne spenningen kommer mellom ønsket om å oppnå kunnskap og etiske hensyn. En forsker ønsker at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, samtidig som at det skal være så respektfullt mot intervjupersonen som mulig. Dette skaper en etisk utfordring. Hvis intervjuet er dypt og inntrengende kan intervjupersonen krenkes. På den andre siden blir det empiriske materialet tynt hvis det bare skrapes på overflaten. Det ligger etiske utfordringer til ulike datainnsamlingsmetoder, og det er derfor naturlig å diskutere de etiske betraktningene.

### **3.4.1 NESH**

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har utarbeidet normer for vitenskapelig redelighet og nøyaktighet (NESH & Kalleberg, 2006). Disse etiske retningslinjene har blitt fulgt under hele prosjektet. Videre ble prosjektet meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS) og godkjent (vedlegg 5).

Alle informantene i dette prosjektet har signert et informert samtykke (vedlegg 4). Thagaard (2013) skriver at forskningsprosjekter som inneholder personer, kan kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Videre har informantene rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette vil få konsekvens for dem. Deltakerne i dette prosjektet mottok et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette ble utlevert til lærerne og elevenes foresatte. Barna fikk alderstilpasset informasjon om prosjektet. Kleven (2014) skriver at det er nødvendig å ta særskilte hensyn i forhold til barn og unge. Når barn under 15 år skal delta er det nødvendig med barnas foresattes underskrift.

I informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet fikk deltakerne informasjon om prosjektets formål, og hva som studeres. Informasjon om at man kan trekke sin deltakelse uten begrunnelse og negative konsekvenser var også presisert. Etersom dette prosjektet hadde

barn som informanter var det viktig å sørge for at de forsto at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at vi ikke kan betrakte et intervju som en åpen dialog mellom to likeverdige parter, da det åpenbart eksisterer et asymmetrisk maktforhold mellom partene. Selv om forskeren ikke bevisst utøver makt med overlegg, ligger makt som en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner. Dette poengterer Kvale og Brinkmann (2015), og beskriver videre at forskeren bør reflektere over den rollen makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap.

Et grunnprinsipp for god etisk forskning er kravet om konfidensialitet. Thagaard (2013) skriver at forskeren må anonymisere deltakerne i prosjekter når resultatene av undersøkelsen presenteres. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver konfidensialitet som en enighet med deltakerne om hva man kan gjøre med dataene, som blir et resultat av deres deltakelse. I kvalitative metoder er det særs viktig å sikre konfidensialiteten. Jeg har under hele prosjektet vært bevisst på å ikke oppgi noen informasjon som kan avsløre hvem personene er. Navn, klassetrinn og lignende informasjon er anonymisert. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er viktig å lagre lydopptakene, transkripsjonene og observasjonene trygt, og slette dem etter bruk. Manuelle notater ble nedlåst, opptakene ble tatt opp på en trygg diktafon, og alt på PC ble oppbevart med passordbeskyttelse. All data i prosjektet er anonymisert. Lydfilene ble slettet ved prosjektets slutt mai 2017.

For å tilbakeføre resultatene ble oppgaven publisert gjennom universitetet. Oppgaven ble også skrevet ut og gitt til lærerne som deltok i prosjektet, slik at de fikk se hva prosjektet førte frem til.

### **3.5 Kvalitetssikring**

Kvalitative metoder er i en utviklingsfase. De prinsipp som kvalitativ forskning baserer seg på bør derfor defineres. Thagaard (2013) forklarer at prosessene må forklares for at forskningen får troverdighet og overførbarhet. Denne kvalitetssikringen gjør det mulig for forskningsmiljøet å skille pålitelige og gyldige forsøk ifra forsøk som ikke har rotfeste i virkeligheten.

Begrepene gyldighet og pålitelighet blir ofte brukt i kvantitativ forskning. Disse to begrepene er av noen kvalitative forskere ansett som for positivistiske, og hindrer en kreativ frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at dette er begrep som flere innenfor den kvalitative forskningen har tatt i bruk for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi. Gyldighet og pålitelighet er også dagligdagse ord, som er brukt i det norske språket, og passer derfor godt inn i en muntlig kvalitativ forskningsstil.

I forbindelse med kvalitetssikring av et forskningsprosjekt er det nødvendig å snakke om generaliserbarhet, eller overføringsverdi i dette tilfelle. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det blir diskutert hvorvidt kvalitative undersøkelser er generaliserbare. På grunn av denne diskusjonen i forskningsmiljøet har jeg valgt å skrive om overføringsverdi.

### **3.5.1 Pålitelighet (Relabilitet)**

Pålitelighet er det samme som relabilitet i kvantitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) viser til konsistens og troverdighet når det snakkes om pålitelighet i kvalitativ forskning. Thagaard (2013) skriver at pålitelighet handler om at forsøket gir inntrykk av å ha blitt utført på en sannferdig og tillitsvekkende måte. Hun skriver at pålitelighet handler om at forskeren må gjøre rede for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Hensikten med dette er å overbevise den kritiske leseren om kvaliteten på forskningen, og dermed verdien av resultatene.

Pålitelighet referer i utgangspunktet til et spørsmål: Ville en annen forsker som anvender de samme metodene, kommet frem til det samme resultatet? Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det handler om hvorvidt intervjupersonen ville ha endret sine svar i møtet med en annen forsker. Thagaard (2013) skriver at forskeren i kvalitativ forskning forholder seg til andre mennesker, noe som påvirker påliteligheten fra et konstruktivistisk ståsted. Forskeren må heller argumentere for sin pålitelighet i løpet av forskningsprosessen. Hele forskningsprosessen må være transparent, slik at utenforstående kan se hvilke valg forskeren har tatt underveis i studien. Dette gjøres særlig ved at forskeren beskriver de valgene som tas.

Thagaard (2013) skiller mellom to typer pålitelighet; ekstern- og intern pålitelighet. Ekstern pålitelighet handler om hvor vidt forskningsprosjektet som er utført i en situasjon kan gjenskapes av en annen forsker i en annen situasjon. Videre skriver Thagaard (2013) at

gjenskapningen, den eksterne påliteligheten, er vanskelig å oppnå i kvalitative studier. Intern pålitelighet blir knyttet til hvorvidt forskningsresultatet stemmer overens med annen lignende forskning på området.

Når det kommer til selve intervju situasjonen, er det viktig at forskeren er bevisst hvilke spørsmål som stilles, og hvordan disse blir stilt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuerens pålitelighet kan bli diskutert i sammenheng med ledende spørsmål som uforvarende påvirker svarene til den som blir intervjuet. Eksempler på dette er blant annet ordvalg og oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) legger derfor vekt på at intervjueren stiller åpne spørsmål, slik at man ikke leder subjektet som intervjues i særlig grad.

Ved transkripsjon og analyse av intervjuene er det naturlig å stille spørsmål knyttet til påliteligheten. Forskeren som gjennomfører transkripsjonen og analysen er et subjekt, og to forskere kan analysere den samme teksten på to ulike måter. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskersamfunnet forespør en høy grad av pålitelighet for å motvirke en vilkårlig subjektivitet. Det er derfor viktig at forskeren redegjør for sin posisjon i forskerfeltet. Gjennom å beskrive sin bakgrunn vil studiens pålitelighet økes.

Når forskningens pålitelighet skal diskuteres er gjennomsiktighet et stikkord. Gjennomsiktighet, eller transparens, handler i følge Tjora (2017) om hvordan undersøkelsen er gjort, hvilke valg som har blitt tatt på hvilke tidspunkt, hvordan deltakerne er rekruttert, hvilke problemer som har oppstått og hva slags teorier som er blitt benyttet. Tjora (2017) beskriver videre at å gjøre forskningen transparent handler om å systematisk registrere valg, endringer og lignende underveis, samtidig som man gir leseren innblikk i empirisk data og hvordan disse har blitt analysert.

For å ivareta påliteligheten i dette studiet har jeg gjort ulike grep. Jeg har gjort rede for min bakgrunn og posisjon i forskningsfeltet. I intervjuene har jeg unngått ledende spørsmål, for å få frem informantenes meninger og tanker. Jeg har redegjort for de valgene jeg har tatt, ved at forskningsprosessen er transparent. Transkripsjonene ble gjort kort tid etter intervjuene. De ble avskrevet ordrett, og hørt gjennom flere ganger. Analysen av dataen ble gjort nært tilknyttet det empiriske datamaterialet, slik at forforståelsen ikke ble like fremtredende. De

funnene jeg kom frem til ut i fra det empiriske materialet stemmer godt overens med etablerte teorier på feltet.

Ideelt sett kunne det vært flere som tok del i transkripsjonen og analysen av det empiriske materialet, nettopp for å øke påliteligheten. På grunn av prosjektets omfang og tidsperspektiv lot dette seg ikke gjøre.

### **3.5.2 Gyldighet (Validitet)**

Gyldighet er det samme som validitet innenfor kvantitativ forskning. I vanlig ordbøker blir validitet definert som riktighet, sannhet og styrke. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at en gyldig slutning er korrekt utledet ut i fra sine premisser. Argumentene er overbevisende, fornuftige og velfunderte. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at gyldighet innenfor samfunnsvitenskapene i stor grad dreier seg om valgt metode er egnet til å undersøke det forsøket ønsker å finne svaret på. Videre handler gyldighet om hvorvidt observasjonene i forsøket reflekterer den virkeligheten som har blitt undersøkt.

Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at gyldigheten i et prosjekt er en pågående, og gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Dette argumenter de for ved å beskrive hvordan gyldigheten er sentral helt i fra tematiseringen til rapporteringen. De beskriver at målingen av gyldighet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle faser av kunnskapsproduksjonen. Gyldigheten avhenger i følge Kvale og Brinkmann (2015) av undersøkelsens håndverksmessige kvalitet, der funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at man får gyldighet gjennom kontroll, og skriver at alle forskere må undersøke og beskrive sine eventuelle feilkilder. Dette gjøres på flere måter, blant annet ved å kontrollere det opp i mot allerede etablert kunnskap på emnet. For å øke gyldigheten er det viktig å stille spørsmål til forskningen. Spørsmål om subjektet i intervjuet har svart sant bør det reflekteres rundt. Her er kontroll av gyldighet i selve kommunikasjonen viktig.

Kvale og Brinkmann (2015) sier at kommunikativ gyldighet dreier seg om å overprøve kunnskap i en dialog. Gyldig kunnskap i dialogen oppstår i et samspill mellom subjektene i dialogen, og blir til gjennom argumentasjonen i talen. Kvale og Brinkmann (2015)

understreker at diskursen er svært viktig når dialogen er den eneste konteksten dialogen forstås innenfor. På bakgrunn av dette er det viktig å beskrive både situasjonen og møtet, slik at det kan valideres.

Har jeg undersøkt hvorvidt relasjon spiller en rolle når det kommer til forebygging av utfordrende atferd? Har jeg ved å bruke intervju som metode fått undersøkt det jeg skulle? Svaret på disse to spørsmålene er ja. Resultatet i studiet er gjennomtenkt, og kommer etter en nøye gjennomgått prosess. Intervjuene ble gjennomført på en systematisk måte ved bruk av halvstrukturert intervju, og størrelsen på utvalget var av en viss størrelse. For å forklare ulike begrep og tendenser som kom til syne gjennom empirien brukte jeg etablerte begrep fra anerkjente teorier. Videre analyserte jeg det empiriske materialet med et kritisk blikk, noe som er med å styrke validiteten.

Kort sagt har min studie god begrepsvaliditet og et relativt stort omfang av informanter og empiri. Det er brukt anerkjent litteratur, og arbeidet er gjennomført systematisk. Jeg har også reflektert over mine valg underveis i prosessen.

Hensikten i denne oppgaven var ikke å generalisere. Fokuset ligger ikke på å finne andre ulike områder som kan dra nytte av kunnskapen. Derfor kan ikke funnene i min studie brukes til å generalisere, men kan være nyttige for andre i lignende situasjoner.

Man skal likevel ikke legge skjul på ulike elementer som kan være med å svekke validiteten i kvalitative studier. Først og fremst er forskeren et instrument i både analysen og intervjuene. Mennesker har ulik erfaring, og vil derfor ikke stille de samme spørsmålene, eller tolke de samme setningene likt. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som et personlig håndverk, der kvaliteten avhenger av forskerens dyktighet. Videre vil kvaliteten i selve intervjuet avhenge av relasjonen man har til informantene. I mitt studie var jeg svært påpasselig på hvordan jeg som person påvirket intervjuet. Jeg stilte åpne spørsmål, og var nøye med å ikke lede informantene i noen retning. Jeg opptrådte på en profesjonell måte, noe som gav inntrykk av at informantenes svar var ærlige.

### **3.5.3 Overføringsverdi**

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at hvis resultatene i undersøkelsene vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatet er av lokal interesse, eller om det kan



overføres til lignende situasjoner, personer eller kontekster. Ettersom utvalget i undersøkelsen er så lite er det vanskelig å argumentere for at resultatet til denne undersøkelsen er gjeldende for alle andre lignende situasjoner. Kvale og Brinkmann (2015) skriver samtidig at vi danner oss forventninger om at det som skjedde i denne situasjonen, også kommer til å skje i lignende situasjoner med andre personer.

Selv om denne undersøkelsen er knyttet til et bestemt utvalg i en bestemt kontekst kan resultatene ha en overføringsverdi. Andre mennesker i lignende kontekster kan bruke undersøkelsen for å danne seg forventninger om hva som kan skje i lignende situasjoner med liknende mennesker.

Sett fra et positivistisk ståsted er det vanskelig å argumentere for at denne undersøkelsen er generaliserbar. Utvalget er for lite og forskerens subjektivitet kommer frem gjennom ulike elementer, særlig gjennom valg av teoretisk ramme og analyse. Likevel vil oppgavens resultat ha en overføringsverdi til lignende situasjoner, da oppgaven ikke ser nærmere på et spesielt tilfelle, men på noe som eksisterer på det generelle plan.

## 4.0 Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal resultatene fra datainnsamlingene presenteres. Funnene skal analyseres og drøftes opp mot hverandre og teori. Kapittelet er inndelt i fem hovedkategorier, basert på funnene i datainnsamlingen. Hver kategori blir innledet med et hovedfunn. Dette hovedfunnet blir deretter utdypet og diskutert. Ulike sitat fra intervjuene blir presentert for å gi et mangfoldig innblikk, og for å gjenskape det bildet informantene beskrev. Sitatene blir skrevet i anførselstegn og kursiv.

Analysen og drøftingen av resultatene presenteres med tanke på det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for oppgaven. Det teoretiske fundamentet i teoridelen vil danne grunnlaget for diskusjonen, der nevnte teorier vil bli brukt for å forklare og beskrive funnene i empirien. Temaene er strukturert nøye, men vil i noen grad gå over i hverandre. Dette kan føre til en følelse av gjentakelse i drøftingen. Temaene blir presentert i kategoriene *humor, tillit, proaktivitet, dialog og forventning*.

### 4.1 Humor

Elevene uttrykker at humor er noe som er svært viktig for dem. I møtet mellom elevene og læreren verdsetter elevene en lærer som bruker humor som et virkemiddel for å skape trivsel i ulike situasjoner. Humor blir for lærerne et verktøy for å skape gode intersubjektive forhold med sine elever.

*"De er liksom så morsomme. Man kan liksom koddde litt med dem....De har litt samme humor". "Også tuller vi ordentlig mye. Får opp humøret ja"* (elever)

Med humor skaper lærerne og elevene noe spontant og felles, der begge parter bidrar til situasjonen. Med spontan humor møtes elevene og læreren på en felles arena, der det skjeve maktforholdet mellom partene sidestilles. Man kan si at humor er et viktig virkemiddel til elevmedbestemmelse. Den spontane humoren som oppstår i ulike situasjoner eies like mye av elevene som læreren. Dette er i tråd med den frigjørende undervisningen til Freire (1970), der motsigelsene mellom læreren og eleven oppløses. Begge parter er lærer og elev samtidig.

Humor er også et virkemiddel som lærerne bruker bevisst for å skape en bedre relasjon til elevene.

*”Også må vi .. eh .. hvertfall som jeg kjenner oss, eller spesielt xxxx; Vi gir av oss selv. Vi tuller mye, vi ler mye, vi forteller mye fra våre egne liv. Sånn at de føler at de kjenner oss.”(lærer)*

Gjennom humor deler lærerne av sitt liv til elevene. Læreren inviterer elevene inn i sitt egenperspektiv, hvor humor er inngangen. Elevene og læreren deler begge fra sine verdener, der de utvikler en felles forståelse. Dette intersubjektive møtet som Røkenes og Hanssen (2012) beskriver danner selve grunnlaget for det intersubjektive møtet, et møte mellom to likeverdige subjekt. Humor bidrar til å menneskelig-gjøre læreren i elevenes øyne. Ved å ta del i elevenes invitasjon til humor overgir læreren deler av kontrollen i situasjonen. Læreren tar del i humoren som opptar elevene, og skaper noe felles. Dette funnet er i samsvar med studiet til Raufelder m.fl., (2016). De fant ut at humor var et godt utgangspunkt for elevene og læreren til å kommunisere på et interpersonlig nivå.

Når elevene snakker om humor, så legger de mer betydning i begrepet. Av mangel på andre begrep blir humor dekkende for en rekke ulike uttrykk. For at humor mellom læreren og eleven skal oppstå må en rekke andre begrep være tilstede, som relasjon, tillit og trygghet. Uten den gode relasjonen mellom læreren og eleven vil ikke den spontane og gode humoren som elevene verdsetter oppstå. Uten trygghet vil usikkerheten seire, og den spontane humoren vil visne bort. Uten tillit våger vi ikke møte den andre, og kommunikasjonen stagner. Disse etiske fordringene, beskrevet av Løgstrup (1956), må være til stede i samhandlingen for at humor skal oppstå.

#### **4.1.1 Humor i et metakommunikasjonsperspektiv**

Humor mellom læreren og eleven kan sees på som en form for metakommunikasjon. Med humor som virkemiddel møtes to likeverdige subjekt om et felles tema. Maktforholdet mellom læreren og eleven sidestilles, og begge parter danner premissene for møtet. Dette intersubjektive møtet mellom to subjekt er preget av speiling. Mead (1998) forklarer at vi speiler hverandre gjennom gester, og skaper vår identitet gjennom interaksjon med andre. Humor vil derfor være en god inngang til speiling gjennom ulike gester. Med humor gir både læreren og eleven tydelig signaler om noe som er morsomt. Disse signalene er ofte tydeligere enn ellers. På den måten speiler læreren og eleven hverandres gester, noe som skaper et sterkere fellesskap. På den måten vil humor bidra til å skape en sterkere relasjon mellom læreren og eleven.

Humor kan også avvæpne ulike konflikter. Gjennom humor kan læreren og elevene i fellesskap skifte fokus, slik at man i samarbeid får håndtert utfordringene. Humor kan bidra til å dempe temperaturen i konflikten. På den måten er humor direkte forebyggende for at utfordrende situasjoner skal oppstå. Læreren bruker humor som en proaktiv strategi for å endre fokuset (Nordahl m.fl., 2012).

#### **4.2 Tillit**

Elevene viser en stor tillit til sine lærere, og oppsøker de hvis det har skjedd noe. Gjennom samtale med læreren forteller de om sine utfordringer, og stoler på at læreren tar vare på dem. Gjennom samtale forteller elevene om sine personlige og følelsesladde tanker, og blottlegger seg derfor ovenfor læreren. Læreren legger vekt på at denne tilliten må tas vare på, slik at elevene føler seg både møtt og sett i møtet.

*”Det er vondt å stille seg, blottlegge seg slik.... Det krever mye tid.... Bygge relasjon i fredstid. At man har en god konto å gå på når det stormer som verst.” (lærer)*

*”Det handler om å være ydmyk, og i tillegg klok, vis litt skjønn, og samtidig være tydelig nok.” (lærer)*

Dette henger sammen med det elevene signaliserer:

*”Man får bare snakket med han uten at .. ehh, ja. Også kjenner jeg han veldig godt” (elev)*

Løgstrup (1956) beskriver tillit som grunnleggende i møtet med andre mennesker. Den tilliten som finnes mellom læreren og eleven er ikke et unntak. Lærerne i intervjuet var tydelig på at tilliten de fikk i møtet med elevene ikke var noe som de kunne ta lett på. Gjennom møtet mellom to subjekt legger man grunnlaget for det Skjervheim (1976) kaller en treledda relasjon, der subjektene blir bedre kjent med hverandre. Når denne relasjonen dannes, og det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (Røkenes og Hanssen, 2012) blir felles, blir tilliten sterkere og sterkere.

*”Når man tenker på det, hvor mye de egentlig gir av seg selv. For, de blottlegger seg jo helt.... Når en gutt som er større enn deg kryper opp i fanget ditt og sier at .. og gråter fordi han*

*savner pappaen sin sånn. Da er det tungt å være gutt, også blir det litt vanskelig å være lærer innimellom” (lærer)*

Løgstrup (1956) skrev om interpendens, et stadig vekslende forhold mellom selvutlevering og makt. Dette eksiterer til en hvis grad i forholdet mellom eleven og læreren. På grunn av det skjeve maktforholdet i møtet er det ofte læreren som har makten, og eleven som blottlegger seg, og gjør seg sårbar. Når læreren har fått denne makten er det viktig at fordringen omsorg velges. Løgstrup (1956) skrev at mennesket blir stilt ovenfor en fordring i å ta vare på den andres liv. Tillit er grunnleggende i dette møtet.

Løgstrup (1956) er klar på at tillit finnes grunnleggende i alle mennesker. Vi blir født med tillit, og det eksiterer ikke mistillit før noen har brutt vår tillit. Noen av elevene i skolen har opplevd et tillitsbrudd, og har derfor erfaring med at mistillit finnes. I møtet med disse elevene er det svært viktig at læreren ikke gjør noe for å bryte tilliten i forholdet. Dette kan videre skape større mistillit hos elevene. I et studie utført av Jennings og Greenberg (2009) trekkes tillit frem som svært viktig i skolen. De skriver videre at elevene lærer bedre når de føler en tilknytning til skolen, og vet at lærerne vil deres beste. Dette stemmer godt over ens med funnene i dette studiet.

*”Det er ikke noe som provoserer som å bli kjefta på i plenum hvis du allerede har det vanskelig. Da er det snakk om å ødelegge relasjonen” (lærer)*

Ved at læreren kjefter åpenlyst på en elev kan tilliten i relasjonen skades. Eleven kan føle seg uthengt. Dette kan sees opp i mot fordringene ødeleggelse eller omsorg som Løgstrup (1956) beskrev. Læreren valgte ødeleggelse når eleven fikk åpenlyst kjeft. Lærerne i intervjuet er klare på at man derfor ikke skal kjeft på en elev foran alle. Når en elev har blottlagt seg selv for læreren, og møtt læreren med tillit, kan kjefting foran en forsamling føles som et tillitsbrudd. Løgstrup (1956) beskriver noen fenomener som er grunnleggende i den etiske fordring. Disse fordringene, kjærlighet, tillit og åpenhet ved tale og kommunikasjon, føles brutt i en slik situasjon som kjeft i plenum.

*”Jeg går til xxxx hvis det er noe fordi vi har hatt henne siden 4. Klasse.” (elev)*

Dette er noe lærerne også har oppfattet, da de legger stor vekt på relasjonsbygging.

*”I starten når vi begynte med dette trinnet sammen så brukte vi veldig mye tid på .. å være sammen, rett og slett.” (lærer)*

Elevene går til læreren de har tillit til hvis de skal fortelle om noe vanskelig. Denne læreren er ofte en lærer de har kjent lenge, og som de har en god relasjon til. En slik relasjon tar tid å bygge. Lærerne i intervjuet var tydelig på dette. Relasjonen mellom eleven og læreren må bygges i fredstid som de kaller det. Relasjonen må bygges med de etiske fordringene til stede, som Løgstrup (1956) beskriver. Her vil tillit være helt sentralt.

*”Først må de bli trygge.... Det skal ligge i at vi vil deg vel, vi vil at du skal ha det bra.... Vi vil at de skal ha det bra.”(lærer)*

Gjennom det intersubjektive møtet som Skjervheim (1976) og Freire (1970) beskriver, vil relasjonen mellom læreren og eleven utvikles. Denne relasjonen blir sterkere når læreren og eleven bruker mer tid sammen. Det er viktig at læreren arbeider for å bygge en sterk relasjon til sine elever, noe som kom tydelig frem i intervjuet. Lærerne brukte mye tid på å bygge opp relasjonen i starten. For at denne relasjonen skal kunne bygges opp over tid må tillit være tilstede.

#### **4.2.1 Trygghet og forutsigbarhet**

Lærerne legger stor vekt på at elevene skal føle trygghet og forutsigbarhet. Gjennom å skape et miljø som er forutsigbart og trygt for elevene vil forholdene legges til rette for at elevene skal trives. Elevene uttrykker at de verdsetter kontroll og forutsigbarhet. I trygge og forutsigbare miljø trives de aller best.

*”De skal vite hvordan vi reagerer på hver ting, omtrent. Det skal være så forutsigbart og trygt.” ”Tydelig klasseledelse, å være veldig tydelig på hva du ønsker av forventninger. Hvordan vi ønsker å ha det i rommet, hvordan vi ønsker å ha det sammen.”(lærere)*

Dette er også noe elevene verdsetter:

*”Hun, liksom, kontrollerer på en måte, på en positiv måte. Hun er flink til å styre hele klassen uten at det blir bråk og sanne ting. Hun blir ikke sur med en gang. Hun sier i fra 2-3 ganger, og hvis vi ikke hører da, så tar hun det litt.. hardere.” (elever)*

Ogden (2009) skriver at elever med utfordrende atferd ofte har mer behov for støtte og trygghet enn andre elever. Gjennom tydelig struktur og forutsigbarhet vil elevene vite hvor rammene er, og kan derfor være trygge innenfor de. Nordahl (2005) drar frem uklare regler og dårlig klasseledelse som tydelige risikofaktorer på skolen, når det kommer til utfordrende atferd. Uklare regler og dårlig klasseledelse er synonymt med mangel på trygghet og forutsigbarhet. Det kan bidra til å skape konflikter innad i elevgruppen, eller mellom elevgruppen og læreren. Dette var lærerne i intervjuet meget klare på, noe som kommer frem gjennom sitatene i teksten.

Ogden (2009) skriver at elever med utfordrende atferd ofte har et konfliktfylt forhold til sine lærere, men samtidig er de svært avhengige av dem. Elevene vurderer sin oppførsel ut i fra hvordan læreren reagerer. Mead (1998) beskriver dette som at eleven utløser en gest – og påvirkes av den slik læreren påvirkes av den. Gjennom denne stimulusen regulerer eleven sin atferd. Elever med en læringshemmende atferd kan utfordre sine lærere når det kommer til speiling, men elevene er svært avhengig av den. Elever med læringshemmende atferd krever ofte tettere oppfølging av læreren, og læreren bruker mye tid på å hjelpe eleven.

*”De som du kjenner på at utfordrer deg mest på ulike områder, det er de du sitter igjen med djupest i hjertet når... Du har hatt hele de i hjertet.” (lærer)*

Mead (1998) legger vekt på at to mennesker speiler hverandres oppførsel. I løpet av en skolehverdag speiler elever med en utagerende atferd seg ofte i læreren. Når denne speilingen forekommer er det viktig at læreren speiler eleven hensiktsmessig. På den måten vil andelen utfordrende utagerende atferd reduseres.

### **4.3 Proaktivitet**

Lærerne i intervjuet la vekt på å være i forkant av situasjonene som kunne oppstå. Ved å være i forkant av situasjonene kunne de avverge at konflikter utartet seg. Ved å jobbe proaktivt kunne lærerne lese situasjoner, og slå ned på atferd som ikke står til forventningene. En proaktiv klasseledelse vil også føles trygt og forutsigbart for elevene, da det er lite som kommer som en overraskelse på læreren.

*”Kjenne elevene sine godt. Være i forkant til enhver tid”. ”Å prøve å komme inn før. Lese situasjonen” (lærere)*

En proaktiv tilnærming handler om at læreren er i forkant av eventuelle situasjoner som kan oppstå. Nordahl m.fl., (2012) beskriver en proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse som et virkemiddel for å forebygge og mestre atferdsproblemer. Enkeltlærerens evne til å være i forkant fremfor å handle i etterkant av problematferden er avgjørende. Gjennom å være i forkant av situasjoner som kan utvikle utfordrende utagerende atferd kan den reaksjonen avverges. Man tar utfordringen før den blir et problem.

For å kunne gjennomføre en proaktiv klasseledelse må læreren kjenne elevene sine godt. Nordahl m.fl., (2012) skriver at gjennom kommunikasjonsferdigheter og samhandlingskompetanse vil læreren være en god veileder, støtteperson og leder for barna. Gjennom det intersubjektive møtet vil læreren lære seg å kjenne sine elever. Gjennom relasjonen til elevene vil læreren kunne arbeide proaktivt. Læreren vet hvilken atferd som kommer, ut i fra hvordan situasjonen utarter seg. Man kan derfor argumentere for at relasjonen mellom læreren og eleven er fundamentet når det kommer til å arbeide med proaktiv klasseledelse.

#### **4.4 Dialog**

Både lærerne og elevene i intervjuene la vekt på dialogens betydning i det intersubjektive møtet. Gjennom tillit og åpenhet vil kommunikasjonen føre til at partene forstår hverandre bedre, noe som danner grunnlaget for et bedre samarbeid. Gjennom samtale vil læreren få et innblikk i elevens livsverden, og dermed være bedre rustet til å hjelpe eleven. Elevene verdsetter at læreren tar seg tid til å lytte til hva de sier, og at deres mening tas alvorlig.

*”Høre på hva vi har å si. Snakke ordentlig”. ”Hvis det er noe, så kan man gå på grupperommet å snakke om det”. ”Xxxx snakker liksom ordentlig” (elever)*

Elevene verdsetter dialogen mellom dem og læreren. Gjennom dialogen blir læreren og eleven bedre kjent med hverandre, da de deler fra sine egenperspektiv. Dette funnet stemmer godt overens med studien til Raufelder m.fl., (2016). Der ble det vektlagt at en god lærer deler fra sitt egenperspektiv, og kommuniserer med elevene på et mer personlig nivå. Rapporten



viste at elevene hadde behov for oppmerksomhet, kjærlighet og verdsetting fra læreren. Det intersubjektive møtet er en av inngangene for at elevene skal få dekt disse behovene.

Møtet mellom læreren og eleven er preget av asymmetri. Læreren sitter med den reelle makten i møtet. På grunn av dette er det svært viktig at læreren er bevisst i møtet med eleven. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at partenes underliggende interesser i den andre i stor grad preger møtet. Er læreren opptatt av å kontrollere eleven og påvirke vedkommende i en retning, eller søker læreren å forstå eleven og utvikle en felles enighet? Denne problemstillingen har Skjervheim (1976) skrevet mye om. Han poengterer at læreren må unngå å objektivere den andre. Språket skal ikke brukes som et middel for å oppnå noe med den andre, men som et middel for å forstå den andre. I følge Skjervheim skal møtet være en treleddet relasjon, der to subjekt møtes, og et felles samtaletema er objektet.

*”De skal føle at de blir hørt og tatt på alvor.” (lærer)*

Freire (1970) skriver at dialogen er en menneskelig prosess, et møte mellom mennesker. I dette møtet formidler menneskene fra sin verden, og deler sine refleksjoner med den andre. I dette møtet er det derfor viktig at læreren hører på hva elevene har og si, og slipper deres refleksjoner inn i møtet. Elevene legger særlig vekt på dette gjennom intervjuene. Elevene ønsker å dele fra sine opplevelser og tanker gjennom samtale med læreren, og ønsker at disse skal bli tatt alvorlig. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at god kommunikasjon mellom lærer og elev skaper rom for forståelse, utvikling, endring og frigjøring. Kommunikasjon er derfor sentralt når det kommer til endring av negativ atferd.

Læreren arbeidsdag består blant annet av å bruke ulike teknikker, metoder og teorier i arbeid med andre mennesker. Dette medfører at læreren må innta et objektivt blikk i ulike situasjoner. I den sammenhengen er det viktig å gå ut i fra universaliseringsprinsippet som Habermas (1999) beskriver. Gjennom universaliseringsprinsippet forplikter læreren seg til å handle etisk riktig, slik at den andres interesser og behov settes først. I den forbindelsen er dialogen svært viktig. Gjennom dialog søker læreren å forstå elevperspektivet, og anerkjenner den andre som et likeverdig subjekt. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at dette gjør læreren i stand til å innta en brukerorientert grunnholdning. Denne brukerorienterte grunnholdningen lar læreren bruke ulike teknikker og metoder for å bedre elevens atferd, samtidig som at elevens autonomi og subjektivitet ivaretas.

Gjennom dialog kan læreren arbeide med ulike teorier og metoder for å forebygge utfordrende atferd i skolen, samtidig som at elevens subjektivitet blir anerkjent. Eleven har reell brukermedvirkning gjennom kommunikasjonen, og læreren ivaretar elevens autonomi og interesser.

#### **4.4.1 Intersubjektivt møte**

Gjennom et intersubjektivt møte mellom læreren og elevene føler elevene seg sett og forstått. Elevene føler at læreren tar de seriøst, og at de har en medbestemmelse når det kommer til hvordan ulike situasjoner skal løses. Intersubjektiviteten ble også satt i fokus av lærerne. De vektla at man måtte møte elevene som subjekt, og se det unike i hver enkelt elev. Gjennom å forstå sine elever kan læreren innta en hjelperrolle, slik at eleven får hjelp med sine utfordringer.

*”(...) Også ser hun liksom at to er uenig, så ser hun det fra begge sidene. Hun skjønner på en måte hva det er. Hva som har skjedd liksom...Hun kjenner oss så godt”. ”Hun trøster deg først, også hjelper hun deg med problemene, også henter hun den andre personen, og får høre saken fra den siden” (elever)*

Elevene som deltok i intervjuene la stor vekt på at lærerne deres forstod dem, og så de som subjekter. Dette funnet støttes opp av forskningsrapporten til Raufelder m.fl., (2016). De viser til at elevene som deltok i forskningen la vekt på at læreren forstod dem, og så det unike i hver enkelt elev.

*”Du må møte de der hvor de er, også må du snakke med.” (lærer)*

Gjennom et intersubjektivt møte vil læreren og elevene bli godt kjent med hverandre. Dette møtet mellom to likeverdige subjekt danner grunnlaget for forståelsen av hverandre. Denne forståelsen er viktig for å forebygge en utfordrende utagerende atferd. Metaanalysen til Roorda m.fl., (2011) underbygger dette. De trekker frem lærer-elev-relasjonen som noe svært viktig når det kommer til i hvilken grad elevene lykkes på skolen. Et av funnene som kom frem i dette studiet, var at forståelsen som skapes er viktig når det kommer til håndtering av utfordrende atferd. Dette kan blant annet sees gjennom:

*”Det handler om kommunikasjon, måten man kommuniserer på.... Jeg tenker det handler om holdninger, menneskesyn....hvilket syn har jeg på elevene mine.... det handler om å hjelpe de å egne valg på en god måte. Også handler det om at de skal føle seg sett hver dag.”(lærer)*

At forståelse ligger til grunne for alt hjelpearbeid var også Kirkegaard (1859) tydelig på. Han skriver blant annet at man må ”finne eleven der han er, og starte der.” Uten det intersubjektive møtet vil man ikke slippe inn til elevens perspektiver. Man får dermed ikke sett årsaken til atferden.

*”De ser at vi vet hvor de står, hva de strever med...” (lærer)*

Ved at læreren kjenner sine elever godt vet læreren at elevene oppfatter situasjoner på ulike måter. Læreren setter seg ned med begge partene i en konflikt, og ser det fra begge sider. Dette trekkes frem av Røkenes og Hanssen (2012), som skriver at vi opplever verden ulikt, og kan derfor forholde oss til den samme meningskonteksten ulikt. For å se saken fra begge sider må derfor læreren ha et innblikk i hvordan elevene opplever verden, slik at begge parter føler seg møtt.

*”At vi greier å kommer under huden, for .. spesielt gutter som utagerer, så er det klovnemaske, som vi må få skrelt av, før vi kan begynne å jobbe med det som skjer.” (lærer)*

Lærerne uttrykker at de møter elever som har en ”klovnemaske” på seg, og at den må bort før de kan begynne å arbeide med problemet. Dette er et uttrykk på at man må komme inn på eleven, slik at man ser hva som er årsaken til utfordringene. Van Manen (1993) drar frem følsom lytting og observasjon som noe viktig i møtet mellom eleven og læreren. Dette er spesielt viktig om barnet gjør noe som er stikk i strid med det barnet som den voksne tror det kjenner. Van Manen (1993) skriver at denne pedagogiske forståelsen handler om å virkelig lytte til barna. Gjennom følsom lytting og observasjon vil man komme ”under klovnemasken”.

Nordahl (2005) skriver at en favorittlærer kan representere en beskyttende faktor for utfordrende atferd, gjennom å være gode rollemodeller for elevene. Disse lærerne lyttet til barna, og evnet å rotfeste de i skolen. Gjennom aktiv lytting og pedagogisk forståelse kan man forebygge utfordrende atferd. Dette var et funn i denne oppgaven som kom tydelig frem

gjennom intervjuene. Elevene følte seg sett av læreren, der de fikk den støtten de trengte. Dette funnet underbygges av en studie utført av Hamre og Pianta (2005). De påpeker at relasjonen mellom læreren og eleven, særlig knyttet til emosjonell støtte, forhindrer at eleven mislykkes på skolen.

Van Manen (1993) skriver at flere voksne allerede har gjort seg opp en mening – og lytter ikke til hva barnet sier. Gjennom denne handlingen forgriper læreren seg på det instrumentalistiske mistaket som Skjervheim (1976) beskriver. Barnet blir gjort til et objekt, der læreren kun erkjenner at barnet sier noe i en eller annen sammenheng. Dette objektive blikket som Skjervheim (1976) beskriver er både avkleddende og krenkende, og vil føre til at ”klovnemasken” festes enda bedre. Læreren har brutt tilliten til eleven.

*”Jeg tenker at det er viktig at alle som jobber med barn skjønner at relasjon må være i bunnen for det de gjør. Man kan ikke komme inn i et klasserom, enten som nyutdannet lærer eller som vikar, eller som hva som helst, å tro at man kan endre noe uten at man har brukt tid på å bli kjent med barna.” (lærere)*

Jennings og Greenberg (2009) har i sitt studie kommet frem til at lærerens sosiale og emosjonelle ferdigheter er svært viktige i skolen. Særlig viktig er de når det kommer til å opprettholde og å bygge et godt forhold mellom eleven og læreren. Dette samsvarer med dette studiets funn. Læreren må møte elevene som subjekt (Freire, 1970).

Dette studiets funn kan i stor grad kobles opp i mot funn dokumentert av Hamre og Pianta. Hamre og Pianta (2005) så i sitt studie på elever som var i risikogruppen når det kom til utfordrende utagerende atferd i klasserommet, men som likevel klarte seg godt på skolen. For at disse elevene skulle fungere godt på skolen, måtte læreren gi en god emosjonell støtte. Læreren så behovene til hver enkelt elev, var proaktiv og hadde tydelige rammer. Læreren klarte å danne et positivt klasserommiljø, der både elevene og læreren trivdes. På den måten lyktes elevene på skolen, selv om de i utgangspunktet var i faresonen.

#### **4.4.2 Skole-hjem-samarbeid**

*”Veldig tett dialog med foreldrene er forebyggende.... Ukentlig kontakt, noen med daglig”.*  
(lærer)

*”Hvis det er skikkelig ille kan de ringe hjem”. ”De enkeltpersonene som det gjelder da, de tar hun med til gangen, og hvis det ikke ordner seg etter, så ringes det hjem” (elever)*

*”Tilbakemeldingene til foreldrene, at du kaller en spade for en spade.... Det handler om å være ydmyk, og i tillegg klok, vis litt skjønn, og samtidig være tydelig nok. Det er utfordringen.” (lærer)*

For å forebygge læringshemmende atferd er samarbeidet mellom skolen og hjemmet sentralt. Gjennom jevnlig kontakt får foreldrene høre hvordan tilstanden er på skolen, og skolen får høre hvordan det går hjemme. Hwang og Nilsson (2015) poengterer at hvis foreldrene og skolen har ulike verdier og grunntanker vil dette skape en konflikt. Med en god dialog vil man kunne finne en felles enighet om hvordan det skal være, slik at man kan spille på lag.

*”Så har vi avtaler med.... noen daglig, noen ukentlig, noen månedlig.” (lærere)*

Skolen er bare en av mange sosiale arenaer som barnet er en aktør av. Nordahl m.fl., (2012) påpeker at vi påvirkes av de sosiale systemene vi er en del av. På bakgrunn av dette poengterer Nordahl m.fl., (2012) at må man endre mønstre og sosiale strukturer i flere sosiale systemer samtidig om det skal ha noen effekt. I den sammenhengen er dialogen den beste måten å skape felles enighet og endring på. I intervjuet kommer det frem at jevnlig kontakt mellom skolen og hjemmet bidrar til å dempe den utfordrende atferden på skolen. Røkenes og Hanssen skriver at man skaper et intersubjektivt opplevelsesfellesskap, en felles enighet om hvordan det er. Lærerne legger stor vekt på at kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet skal fungere godt, og at det er en overvekt med positive tilbakemeldinger. Samtidig som hovedvekten av kommunikasjon skal være positiv er det viktig å være tydelig på hvordan det er på skolen. Denne kombinasjonen kan oppleves som vanskelig til tider, noe som kommer frem gjennom intervjuet.

*”Man må spille på lag for å få gjort noe med det” (lærer)*

Gjennom dialog blir skolen og hjemmet enig om hvilke forventninger som ligger til grunn for eleven. På bakgrunn av det blir det enklere for både skolen og hjemmet å håndheve eventuell atferd som ikke innfrir disse forventningene. Dette kom fram gjennom intervjuet, da lærerne la vekt på tydelighet og samarbeid med hjemmet.

#### **4.5 forventning**

Forventning er en av de viktigste faktorene for om en elev lykkes på skolen, eller ikke.

Gjennom forventning uttrykker lærerne både bevisst og ubevisst signaler som påvirker eleven på ulike måter. Når læreren har negative forventninger til eleven, så møter elevene disse forventningene. Eleven får negativt selvoppfyllende profetier. Gjennom positive forventninger har elevene noe positivt å strekke seg etter. Dette var lærerne i intervjuet bevisst på, og hadde tydelige positive forventninger til alle sine elever. Elevene merket hvilken forventning lærerne hadde, og uttrykte at de like best lærere med en positiv forventning til dem. Det er derfor viktig at læreren har positive forventninger til sine elever.

*”Være tydelig på hva vi forventet, hva de forventet”. ”Å være veldig tydelig på hva du ønsker av forventninger.... slå ned på ting som ikke oppnår de forventningene.” (lærere)*

Gjennom det empiriske materialet kom det frem at forventninger var svært sentralt når det kom til forebygging av læringshemmende atferd. Babad (1995) skriver at lærerens forventninger til elevene har en effekt på dem, noe som stemmer godt overens med dette prosjektets funn. Lærerne i intervjuet var svært opptatt av at forventningene mellom læreren og elevene skulle være tydelige. En studie gjort av Rubie-Davies (2010) viste at det var samsvar mellom lærerens positive forventning til elevene, og elevenes evne til å lykkes på skolen. Dette samsvarer godt med funnene i dette studiet.

*”Sånn likestilt.... At de viser at de bryr seg like mye om alle.... De liker liksom forskjellige ting med alle i klassen. ” (elever)*

Gjennom det empiriske materialet kom det frem at elevene var svært sensitive på forskjellsbehandling. Forskjellsbehandlingen elevene refererte til handlet ikke om ulike lekser eller klasseromsregler, men forskjellsbehandling når det kom til emosjonell støtte. Dette stemmer godt overens med funnene til Babad (1995), som skriver at elevene er svært sensitive på forskjellsbehandling knyttet til emosjonell støtte. Dette samsvarer godt med funnene i dette

studiet. Gjennom å gi alle elevene den samme emosjonelle støtten vil man kunne begrense forskjellsbehandlingen, noe som virker positivt inn på læringshemmende atferd. Elevene føler seg sett og anerkjent på lik linje.

*” Hvis jeg gjør sånn (red: banker pennen i bordet), så tar det tre sekunder før zzzz eller xxxx sier det ikke er aktuelt, faktisk. Hvis jeg gjør sånn til noen andre, så forventer jeg at de kommer snart.... Hun kommer ikke. Da må jeg gjøre sånn litt til.” (lærer)*

- Beskrivelse av elev som banker pennen i bordet til en annen lærer, som har andre forventninger.

Lærerne i intervjuet la vekt på at forventningene mellom eleven og læreren skulle være avklart på forhånd. Gjennom å lage felles klasseregler var alle klar over hvilke forventninger ”som lå i luften”. Ved å være tydelig på hvilke forventninger som lå til grunne kunne man også slå ned på det som ikke innfridde til forventningene. Andre lærere som ikke kjenner disse forventningene like godt vil mulig føle på at elevene tester ut grensene, nettopp får å kartlegge forventningene, og hva som skjer hvis disse brytes.

*”Vi brukte mye tid på å lage klasseregler sammen, være tydelig på hva vi forventet, og hva de forventet.” (lærer)*

Gjennom tydelige forventninger mellom lærer og elev vil det være lettere for læreren å slå ned på uønsket atferd som ikke innfrir til forventningene. Mead (1998) skriver at identiteten vår skapes ut i fra hvordan andre rundt oss reagerer på hvem vi er, og hva vi gjør. Gjennom tydelige forventninger kan læreren til enhver tid reagere hensiktsmessig på atferd som ikke innfrir til forventningene. Hvis ikke disse forventningene er avklart mellom læreren og eleven på forhånd kan dette skape usikkerhet, og læreren klarer ikke å speile elevens oppførsel på en hensiktsmessig måte. Gjennom tydelige forventninger signaliserer læreren hva hun mener elevene klarer. Mead (1998) beskriver dette i sin speilingsteori.

*”Jeg liker godt at xxxx er så positiv” (elev)*

Babad (1995) skriver at elevene ønsker positive forventninger. Forskjellsbehandling ut i fra forventning forekommer, enten bevisst eller ubevisst. Forventningen læreren har til elevene vil elevene fange opp. Rubie-Davies (2006) skriver at elever som har lærere med lave

forventninger til dem, får oftere negative selvoppfyllende profetier. Gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk viser læreren sin forventning til elevene. Mead (1998) skriver at lærerens gester speiler eleven. På grunn av denne speilingen er det derfor viktig at vi sender tilbake de riktige signalene i møtet. Her er positiv forventning et nøkkelord.

Undersøkelsen til Raufelder m.fl., (2016) peker også på at elevene ønsker en lærer som har positive forventninger til dem. Gjennom studien kom det blant annet frem at lærerens positive forventning til elevene i stor grad var en motiverende faktor på skolen. Dette stemmer godt over ens med funnene i denne studien. Elevene ønsker en lærer med positive forventninger til dem.

#### **4.6 Funnene sett opp i mot metoden**

Funnene presentert i analyse og drøftingen er preget av metoden. Den kvalitative metoden har lagt ulike føringer i både innsamling og behandling av data, noe som er gjort rede for i metodedelene. Kvalitative metoder fungerer godt for å se nærmere på et tilfelle, mer er ikke optimal når det kommer til å beskrive generelle tendenser i samfunnet. Likevel vil man kunne kjenne igjen en tendens, som også kan brukes til å beskrive lignende situasjoner. Oppgaven har derfor en overføringsverdi hos de som kjenner igjen situasjonen.

Gjennom intervju får man et godt innblikk i hva menneskene som deltar i undersøkelsen tenker. Menneskene forteller fra sine opplevelser, og deler sine refleksjoner. Samtidig må man huske at intervjusituasjonen er en begrenset form for innsamling, og forteller nødvendigvis ikke hele sannheten. På grunn av dette er man nødt til å analysere betraktningene, og se hva som ligger bak enkelte ord og meninger.

For at studien skulle ha blitt grundigere hadde det vært gunstig å observere elevene og læreren sammen. Gjennom denne kombinasjonen av ulike metoder kunne man se om det subjektene gir uttrykk for under intervjuene stemmer over ens med virkeligheten. Gjennom å kombinere observasjon og intervju har man en bredere dekning av det feltet man studerer, noe som kan være med å øke kvaliteten av studiet.

I mitt studie behandlet jeg gutter og jenter i den samme kategorien, og har derfor ikke skilt individuelle forskjeller mellom kjønnene. Oppgaven kunne ha blitt styrket gjennom å skille jenter og gutter, for å se på individuelle forskjeller mellom kjønnene.



Teoridelen i denne oppgaven er bygd på noen grunnleggende tanker fra mange veletablerte teoretikere. På grunn av oppgavens omfang måtte jeg helt naturlig gjøre valg og bort-valg med tanke på teoretisk innhold. Teoriene ble valgt med tanke på oppgavens problemstilling og tematikk. På grunn av dette ble enkelte teorier prioritert og nedprioritert. I enkelte teorier har jeg også på grunn av dette kun brukt deler som er aktuelle for oppgaven. Det er en styrke for studien at funnene underbygges av veletablerte teorier. I tillegg referer studien til både litt eldre og nyere artikler, der flere er ”highly cited”, og dermed velbrukt og etterprøvd.

#### **4.7 Avsluttende refleksjoner**

I denne oppgaven har jeg forsøkt og besvart følgende problemstilling:

*Hvordan kan relasjon mellom læreren og eleven virke forebyggende for utfordrende utagerende atferd?*

Som lærer i skolen møter man mange ulike elever, og må tilpasse sine arbeidsmetoder for å møte alle. I arbeid med elever vil man møte enkelte elever eller situasjoner som skaper en læringshemmende atferd. For å forebygge den læringshemmende atferden er relasjon et av de viktigste elementene.

Relasjon er et vidt begrep å skrive om, og inneholder mange ulike elementer. Subjektivitet, nærhetsetikk, speiling, kommunikasjon, forventning, humor og identitetsutvikling er alle elementer som kan brukes til å forklare hvordan relasjonen mellom læreren og eleven spiller inn på skolehverdagen.

Resultatene viser at det viktigste læreren kan gjøre for å forebygge en utfordrende utagerende atferd er å danne en god relasjon til eleven. Gjennom det intersubjektive møtet får læreren unik innsikt i hvorfor eleven reagerer og handler som den gjør, slik at det kan forebygges. Når læreren vet hvordan og hvorfor eleven reagerer som han gjør, kan læreren og eleven sammen bedre situasjonen. I samarbeidet mellom læreren og eleven vil tillit være nødvendig for at samarbeidet skal bli best mulig. I tillegg er forutsigbarhet, trygghet og positive forventninger faktorer som bør være tilstede. Gjennom å kjenne eleven sin godt kan læreren arbeide proaktivt, og avbryte en situasjon som holder på å utarte seg til en utfordrende utagerende hendelse. Uten relasjon i bunnen er det vanskelig å se triggeren som utløser situasjonen, og læreren kan derfor ikke arbeide proaktivt på samme måte. Relasjon er også utgangspunktet for

et godt skole-hjem-samarbeid, noe som er en faktor for å forebygge utfordrende atferd i skolen.

Resultatene viser at for å danne en god relasjon som kan brukes forebyggende mot læringshemmende atferd, er det viktig at eleven blir behandlet som et subjekt. Gjennom de etiske fordringene beskrevet av Løgstrup (1956) møtes eleven og læreren som to likeverdige subjekter, i en treleddet relasjon (Skjervheim, 1976). Når læreren og eleven er i denne posisjonen kan de sammen danne et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Røkenes og Hanssen, 2012), slik at læreren kan speile elevens atferd på en hensiktsmessig måte (Mead, 1998). I hele denne prosessen er forventningene mellom læreren og eleven sentrale (Babad, 1995).

Hattie (2012) skriver i sin metaanalyse at elevene har et behov for å definere læreren som et aksepterende, varmt og omtenkstomt menneske. I den forbindelse forklarer han at lærerens personlighet ikke har så mye å si. Det som har mye å si er hvordan læreren møter elevene sine. Hattie (2012) presiserer at elevene ønsker å bli møtt med rettferdighet, verdighet og individuell respekt. I den sammenhengen blir relasjonen mellom læreren og eleven fremhevet. Dette står godt til funnene i til denne oppgaven.

Det har vært veldig lærerikt for meg som nyutdannet lærer å intervjuere lærere og elever om temaet. Gjennom intervjuene fikk jeg en god innsikt i hva to erfarne lærere tenker om problemstillingen, samtidig som jeg fikk sett hvordan elevene ønsker å bli møtt. Spesielt interessant har det vært å se koblingene mellom teorien og praksisen. I løpet av masterprosjektet har jeg i stor grad reflektert over min egen profesjonskunnskap, og hvordan jeg som lærer spiller en så stor rolle i elevenes utvikling.

Læringshemmende atferd i skolen er utbredt, og noe de aller fleste lærere har opplevd. På grunn av det kan oppgaven være hensiktsmessig å lese for andre lærere, både erfarne- og nyutdannede. Videre er dette også en oppgave som kan egne seg for andre mennesker som jobber med barn som har en utfordrende utagerende atferd.

Forebygging av utfordrende utagerende atferd i skolen er et aktuelt og spennende forskningsfelt. Som videre forskning hadde det vært interessant å sett på et større utvalg, eller brukt en kvantitativ tilnærming. Et forslag til videre forskning hadde vært å sett nærmere på

de ulike kategoriene i analysen og drøftingen. Særlig interessant hadde det vært å tatt for seg begrepet humor, og se hva elevene legger i det. Humor er for elevene synonymt med god stemning og munterhet. For at god stemning og munterhet skal oppstå må andre grunnleggende elementer være tilstede. Det hadde det vært interessant å sett nærmere på.

Oppgaven kommer ikke med noen fasit på hvordan man skal forebygge utfordrende atferd i skolen, men fungerer heller som en oppfordring. En oppfordring om at man skal behandle sine elever som selvstendig subjekt, slik at man kan danne en felles forståelse. Med en sån holdning vil man danne grunnlaget for at samarbeidet mellom læreren og eleven blir bedre, noe som igjen vil virke positivt inn på andelen utfordrende utagerende atferd i skolen.

Jeg vil avslutte denne oppgaven med et sitat skrevet av Søren Kirkegaard (1962-64), som omhandler det han beskriver som *hjælpekunst*. I den korte teksten ligger mye av essensen i denne oppgaven, om hvordan man skal kunne hjelpe andre mennesker i sine liv.

*”At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et  
Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa  
passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der.*

*Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke  
kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at  
kunne hjælpe en Anden.*

*For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae  
mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae  
det, han forstaaer.  
Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham  
slet ikke.*

*Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er  
det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden  
istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham.*

*Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse;  
Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe,  
og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske,  
men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den  
Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er  
Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at  
forstaae hvad den Anden forstaaer (...)” (Kierkegaard, 1962-64)*



## Referanser

- Babad, E. (1995). "The "teacher's Pet" Phenomenon, Students' Perceptions of Teachers' Differential Behavior, and Students' Morale." *Journal of Educational Psychology* 87.3 (1995): 361. Web.
- Brøyn, T. (2017). *Alle elever ønsker å bli sett*. *Bedre Skole*, 29. årgang, 18-19.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Freire, P. (1970). *De undertrykkes pedagogikk*. (S. Lie, Overs.) Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. (T. Krogh, Overs.) Oslo: Gyldendal.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers - Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kierkegaard, S. (1962-64). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I S. Kierkegaard Samlede værker*. Bind 18, 3. utgave. København: P. P. Rohde.

- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den Ethiske Fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Mead, G., & Vaage, S. (1998). *Å ta den andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- NESH, & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manager, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. (F. V. AS, Red.) Bergen.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann, and Regner. (2016). "Students’ Perception of "good" and "bad" Teachers—Results of a Qualitative Thematic Analysis with German Adolescents." *International Journal of Educational Research* 75 (2016): 31-44. Web.
- Rubie-Davies, C. (2006). "Teacher Expectations and Student Self-perceptions: Exploring Relationships." *Psychology in the Schools* 43.5 (2006): 537-52. Web.

- Rubie-Davies, Christine M. (2010). "*Teacher Expectations and Perceptions of Student Attributes: Is There a Relationship?*" *British Journal of Educational Psychology* 80.1 (2010): 121-35. Web.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Gyldendal Akademiske Forlag .
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar Og Tilskodar Og Andre Essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av Pedagogisk Omtenkksomhet*. Nordås: Caspar Forl. Og Kursvirksomhet.
- Vetlesen, A. J., Bauman, Z., Nordtveit, P., & Andersen, S. (1996). *Nærhetsetikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .





## **Vedlegg 1**

### **Intervjuguide elevgrupper**

Masteroppgave i spesialpedagogikk, våren 2017.

#### **Innledende spørsmål**

Hva heter dere? (anonymiseres i ettertid, få et navn på stemmene)

Hvilke fag på skolen synes dere er morsomme?

Hvor mange ulike lærere har dere i løpet av en dag?

Er det noen lærere dere trives ekstra godt i timene til? Hvorfor?

#### **Fordypende spørsmål**

Hvordan vil dere at det skal være i klasserommet?

Hva gjør læreren når klassen begynner å bli urolig? Fungerer dette?

Er det noen lærere som er ekstra god å snakke med hvis det skjer noe? Hvorfor?

#### **Avsluttende spørsmål**

Hvordan vil dere at læreren skal behandle dere?

Hvordan kan noen lærere behandle dere på en annen måte for å få dere til å føle dere bedre på skolen?

Hva tror dere læreren kan gjøre for at det ikke skal bli urolig i klasserommet?

Hva ville dere ha vært ekstra flink til hvis dere skulle ha vært lærere for ei uke?

## **Vedlegg 2**

### **Intervjuguide lærere**

Masteroppgave i spesialpedagogikk, våren 2017.

#### **Innledende spørsmål**

Utdanning og tidligere erfaringer

Hvilke(n) klasse(r) er du lærer for nå? (kontaktlærer, faglærer)

Hvordan vil du beskrive disse klassene?

#### **Fordypende spørsmål**

Hva synes du er utfordrende atferd på skolen?

Hva gjør du for å forebygge utfordrende atferd i klassen?

Hvilken mening legger du i relasjon til eleven? (forhold til eleven)

Hvordan arbeider du for å danne et godt forhold til elever?

Hva ville du ha gjort for å "hente tilbake" en elev med utagerende utfordrende atferd?

Hva kan ligge til grunne for elevens atferd?

#### **Avsluttende spørsmål**

Hvordan verdsetter du i møtet med elevene?

Hva legger du vekt på hos deg selv i møte med elevene?

## Vedlegg 3

### Informasjonsskriv til rektorer

Masterprosjekt i spesialpedagogikk, våren 2017.

# Deltakelse i masterprosjekt

*”Hvordan kan relasjon mellom læreren og eleven virke forebyggende for utfordrende utagerende atferd?”*

Jeg skal skrive en masteroppgave ved NTNU – Institutt for pedagogikk og livslang læring. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med en lærer på mellomtrinnet, som er flink til å håndtere en utfordrende elevgruppe.

Problemstillingen som jeg skal se nærmere på er: *Hvordan kan relasjon mellom læreren og eleven virke forebyggende for utfordrende utagerende atferd?* I den forbindelse ønsker jeg å intervju en lærer som er dyktig på dette temaet.

Deltakelsen innebærer et intervju på en klokke time for læreren. Jeg ønsker også å intervju noen elever fra lærerens klasse. Disse elevene blir intervjuet gruppevis, og intervjuet tar 45 minutter. All informasjon som blir innhentet i intervjuet behandles konfidensielt. Prosjektet er godkjent av personvernombudet.

Hvis du vet om en lærer som egner seg til prosjektet, er jeg takknemlig om du tar kontakt med meg eller min veileder, førsteamanuensis Tove Anita Fiskum ved Fakultetet for lærerutdanning, kunst og kultur, ved Nord Universitet.

Prosjektet skal ferdigstilles til våren, og jeg ønsker derfor svar på denne henvendelsen snarest mulig.

Hilsen  
Martin Stokke  
e-post: [martin-stokke@hotmail.com](mailto:martin-stokke@hotmail.com)  
tlf: 476 49 910  
Veileder: Tove Anita Fiskum  
e-post: [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no)

## **Vedlegg 4**

### **Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring**

Masterprosjekt i spesialpedagogikk, våren 2017

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *Relasjon mellom lærer og elev*

### **Bakgrunn og formål**

I dette studiet vil jeg gå nærmere inn på hvordan relasjon mellom lærer og elev kan virke forebyggende på utfordrende atferd i skolen. Prosjektet vil ta for seg lærerens oppfatning av relasjon og utfordrende atferd, og hvordan læreren med utgangspunkt i sin relasjon arbeider forebyggende i skolen. Elever vil i denne sammenhengen bli intervjuet for å spørre om hvordan de opplever at læreren arbeider for å forebygge utfordrende atferd i skolen.

Prosjektet er en masteroppgave ved NTNU.

Det blir tatt utgangspunkt i lærere som er flinke til å bruke sin relasjon til elevene for å jobbe forebyggende med utfordrende atferd på skolen. Det vil bli intervjuet elever fra lærerens klasse, da det er en forutsetning for oppgaven at læreren og elevene kjenner hverandre.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å gjøre undersøkelsen vil det bli gjort to separate intervju. I det første intervjuet vil en gruppe elever bli intervjuet sammen, der spørsmålene i all hovedsak omhandler elevenes oppfattelse av læreren i klasseromssituasjonen. I det andre intervjuet vil læreren til disse elevene bli intervjuet rundt hvordan vedkommende arbeider forebyggende med utfordrende atferd i klasserommet.

Hvert intervju vil ta mellom 30 minutt og 1 time. Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker, og det vil bli tatt korte notater underveis.

Ved forespørsel vil det være mulig for foresatte å se på spørreskjemaet til gruppeintervjuet for elevene.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysningene i form av en navneliste skrevet for hånd vil oppbevares låst og utilgjengelig for andre personer enn jeg som student. Intervjuet vil bli anonymisert, og oppbevares på en ekstern harddisk. Lydopptaket fra intervjuet vil slettes etter at det er ferdig transkribert og anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.17. Prosjektets deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle personversopplysninger bli makulert innen den 30. April. Dette inkluderer både navnelisten og lydopptaket.

### **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. Fram til prosjektslutt (datoen) kan dere velge å trekke deltakelsen fra studien, og be om at data slettes, uten å oppgi noen begrunnelse.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Martin Stokke på telefon 476 49 910 eller mail: martin-stokke@hotmail.com eller veileder Tove Anita Fiskum på telefon 740 22 635 eller mail: tove.a.fiskum@nord.no.

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:  
*(Deltakere over 18 år signerer kun under prosjektdeltaker)*

-----  
(signert av prosjektdeltaker, dato)

-----  
(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 5

### Tilbakemelding fra NSD

Masterprosjekt i spesialpedagogikk, våren 2017.



Tove Anita Fiskum  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51574 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51574</i>	<i>Hvordan kan relasjon være forebyggende for utfordrende utagerende atferd?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Anita Fiskum</i>
<i>Student</i>	<i>Martin Stokke</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



Personvernombudet legger til grunn at skolens ledelse godkjenner prosjektet.

#### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av lærere og elever i lærerens klasse. Elevene som blir forespurt vil være elever med en normal utfordrende og utagerende atferd, og ikke blant de mer sårbare elevene.

Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivaretatt under rekruttering av utvalget. Vi legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk og når det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel lærer og elev.

#### DATAINNSAMLING

Læreren vil bli intervjuet alene og elevene vil bli intervjuet i grupper på tre.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærer har taushetsplikt, og ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informanten må være svært forsiktige med å gi eksempler, da han/hun ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Du bør stille spørsmål til læreren på en måte som hjelper ham/henne til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Det innhentes samtykke fra foresatte til at deres barn kan delta. Informasjonsskrivet er godt utformet. Du kan gjerne informere de foresatte om at det ikke vil innhentes opplysninger om enkeltelever fra lærer.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

#### TREDJEPERSON

Personvernombudet tar høyde for at det kan framkomme enkelte opplysninger om tredjepersoner i intervju med elevene (lærer, medelever). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Dersom elevene oppgir sensitive eller mer omfattende opplysninger om medelever, skal disse anonymiseres umiddelbart.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak