

Forord

Bakgrunn for temaet i denne masteroppgaven kommer av interessen av DUÅ's skole- og barnehageprogram som er et av programmene i programserien til Carolyn Webster Stratton. To andre faglige interesseområder jeg har hatt i den tiden jeg har studert spesialpedagogikk er hvordan man kan bidra til å hjelpe barn med utagerende atferdsproblematikk og arbeid med relasjonsbygging. Dette resulterte til at jeg ble nysgjerrig og ønsket å få mer kunnskap og viten om disse temaene. Jeg valgte derfor å skrive om dette i min masteroppgave.

Arbeidet med denne studien har vært en spennende og lærerik prosess. Prosessen mot målet har vært tålmodighetskrevene og utfordrende. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Arne Tveit for konstruktive tilbakemeldinger og meningsfulle veiledningstimer. Uten dine gode innspill og diskusjoner ville denne prosessen vært betydelig vanskeligere.

Jeg vil også takke min gode venn Jan Helge for støtte, innspill og korrektur. Takk også til min samboer Peter og resten av familien for oppmuntring og støtte i denne tiden.

Til mine forskningsdeltakere vil jeg si tusen takk for hyggelige, informative og lærerike intervju.

Trondheim, november 2013

Terese Thorsø

Sammendrag

I min studie har jeg brukt kvalitativt forskningsintervju for å tilegne meg kunnskap om lærernes opplevelser, erfaringer, deres forståelse og utviklingen av relasjoner til sine elever etter lærernes deltakelse i skole- og barnehageprogrammet til ” De utrolige årene”, DUÅ.

Problemstillingen i min studie har vært følgende:

”Hvordan opplever lærere som har deltatt i DUÅ’s skole- og barnehageprogram at de utvikler relasjoner til sine elever med utagerende atferdsproblemer?”

Denne studien bygger på opplevelsene til tre lærere ved en barneskole i en distriktskommune i Norge. Lærerne har en bred erfaring og kunnskap i arbeid med problematferd i skolen, og er engasjerte og motiverte lærere ved skolen. Denne skolen var en av de første barneskolene i sin kommune som fikk innføring i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ. Etter innføring av programmet har skolen jobbet med dette i flere år.

I arbeidet med datainnsamlingen i studien ble den gjennomført i form av et halvstrukturert intervju. Etter at intervjuene var gjennomført ble opptakene fra lydbånd transkribert og analysert i forhold til min problemstilling for å finne funn. I analyseprosessen var det fire kategorier som utpekte seg spesielt, og som viser til forskningsdeltakernes opplevelse av hvordan deltakelsen på skole- og barnehageprogrammet til DUÅ har påvirket deres relasjoner til elever med utagerende atferdsvansker.

De fire kategoriene som utpekte seg var 1.) Opplevelsen og betydningen av en felles praksis 2.) Opplevelsen av muligheter knyttet til relasjoner og relasjonsbygging 3.) Opplevelser ved bruk av anerkjennelse og ros 4.) Opplevelsen av å forebygge utagerende atferd og proaktiv klasseledelse.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
Kapittel 1. Innledning	5
Kapittel 2. Metode.....	7
2.1 Valg av forskningsdesign	7
2.2 Forskningsprosessen.....	8
2.2.1 Valg av forskningsdeltakere	8
2.2.2 Konfidensialitet og samtykkeerklæring.....	9
2.2.3 Utforming og utprøvelse av intervju	9
2.2.4 Intervju og transkribering	10
2.2.5 Analyse og utvikling av kategorier.....	11
2.2.6 Kvalitet og etiske vurderinger	14
2.2.7 Oppgavens oppbygging	15
Kapittel 3. Kontekstuelle forhold	16
3.1 Skole- og barnehageprogrammet til DUÅ- De utrolige årene.....	16
3.2 Innholdet i programmet	17
3.3 Forskningsdeltakerne.....	18
Kapittel 4. Opplevelsen og betydningen av en felles praksis	19
4.1 Teoretisk bakgrunn.....	19
4.2 Empiri og analyse.....	22
4.3 Drøfting	25
Kapittel 5. Opplevelsen av muligheter knyttet til relasjoner og relasjonsbygging.....	27
5.1 Teoretisk bakgrunn.....	27
5.2 Empiri og analyse.....	30
5.3 Drøfting	33
Kapittel 6. Opplevelser ved bruk av anerkjennelse og ros	36
6.1 Teoretisk bakgrunn.....	36
6.2 Empiri og analyse.....	39
6.3 Drøfting	41
Kapittel 7. Opplevelsen av å forebygge utagerende atferd og proaktiv klasseledelse	43
7.1 Teoretisk bakgrunn.....	43
7.2 Empiri og analyse.....	47
7.3 Drøfting	51

Kapittel 8. Avslutning	55
Vedlegg 1. Samtykkeerklæring	61
Vedlegg 2. Intervjuguide	62
Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD	63

Kapittel 1. Innledning

DUÅ, ”De utrolige årene”, er en programserie etablert av Carolyn Webster Stratton. Skole- og barnehageprogrammet til DUÅ er ett av ni kunnskapsbaserte program anbefalt til bruk i skolen av en forskergruppe etablert av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet i 2006 (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006).

I min studie har jeg valgt å belyse hvordan lærere som har deltatt på DUÅ`s skole- og barnehageprogram har opplevd utvikling av relasjon til sine elever med utagerende atferdsproblemer. Jeg har valgt relasjonens betydning for atferden hos elever i grunnskolen, og hvordan lærerne selv har opplevd relasjonens betydning for deres praksis- pedagogiske virksomhet. I mitt møte med lærerne har jeg fått et innblikk i hvor avgjørende kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er for å forebygge og redusere forekomsten av uønsket atferd hos elevene.

Lærere er profesjonelle yrkesutøvere, og i arbeid med problematferd må lærerens arbeid gjennomføres med en stor grad av ferdigheter og egenskaper. Lærerne må også arbeide ut ifra en felles pedagogisk plattform og en felles forståelse av de strategier som kan bidra til å skape en god relasjon mellom lærer og elev. For at lærere skal kunne lykkes i sentrale deler i sitt arbeid er utviklingen av en god relasjon mellom læreren og eleven vesentlig, dermed også viktig for hvilken grad skolens mål realiseres (Nordahl, Sørli, Magner og Tveit, 2011). St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeker at en mangfoldig kunnskapsorganisasjon krever ulike former for organisasjons- og arbeidsformer. Lærere og skoleledere må samarbeide på fleksible måter. Organiseringen av arbeidet vil variere, og hver enkelt elev skal få tilpasset opplæring. En god skoleutvikling forutsetter nødvendig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem. Kontinuerlig utvikling innebærer endring som kommer fra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaring som utveksles med andre skoler er forutsetninger for en god skoleutvikling. En god skoleutvikling innebærer også samarbeid mellom skole og hjem, lokalt samfunns- og næringsliv, samt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner. Underveis må det gjøres en kontinuerlig refleksjon om hvorvidt målene som settes er riktige. For skolen som organisasjon er dette kjerneegenskaper og nødvendige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2004).

For å finne ut hvilken innvirkning skole- og barnehageprogrammet til DUÅ har på elevenes sosiale utvikling og atferd har jeg valgt følgende problemstilling for min studie:

”Hvordan opplever lærere som har deltatt i DUÅ’s skole- og barnehageprogram at de utvikler relasjoner til sine elever med utagerende atferdsproblemer?”

I studien har jeg brukt et kvalitativt forskningsintervju for å søke funn i henhold til min problemstilling. Datainnsamlingen er basert på intervju av tre lærere gjort ut ifra strategiske valg. Målet er å finne en felles essens i det forskningsdeltakerne formidler ved å sammenligne datamaterialene fra intervjuene opp mot hverandre.

Forskningsdeltakerne har mye erfaring i arbeidet med elever med utagerende atferd, og har lang fartstid i skolen. For å holde mine forskningsdeltakere anonyme har de fått de fiktive navnene Lilly, Liss og Bjarne. Intervjuguiden min inneholder spørsmål som skal få frem lærernes opplevelser. Det er spørsmål som omhandlet deres bakgrunn og kompetanse, opplevelsen av deltakelse på DUÅ’s skole- og barnehageprogram, relasjonsbygging til sine elever, virkemidler for å påvirke relasjonen mellom lærer og elev, proaktiv klasseledelse og betydningen av å ha en felles strategi og pedagogisk plattform for å nå de mål som skolen har satt seg.

I analysen av datamaterialet finner jeg fire sentrale kategorier som er dekkende for lærernes opplevelse og utvikling av relasjoner til elever med utagerende atferdsproblemer etter deltakelse i DUÅ’s skole- og barnehageprogram. Første kategori omhandler 1.) Opplevelsen og betydningen av felles praksis. I mitt datamateriale er det flere utsagn som indikerer på at de tre lærerne arbeider ut ifra samme pedagogiske plattform og systemtenkning som bidrar til å bygge gode relasjoner. Den andre kategorien har jeg valgt å benevne som 2.) Opplevelsen av muligheter knyttet til relasjon og relasjonsbygging. Lærerne la vesentlig vekt på betydningen av å skape gode relasjonen mellom de som lærer og elev for å forebygge uønsket atferd. Den tredje kategorien handler om 3.) Opplevelser ved bruk av ros og anerkjennelse. De tre lærerne bruker mest ros og anerkjennelse i sin klasse for å knytte bedre relasjoner til sine elever. Den fjerde og siste kategorien omhandler 4.) Opplevelsen av å forebygge utagerende atferd og fremme proaktiv klasseledelse. Lærerne uttaler at de legger vekt på å være i forkant i situasjoner og å fremme proaktiv klasseledelse for å forebygge utagerende atferd.

Kapittel 2. Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg de metodiske aspekter ved studien. Jeg gjør rede for valg av forskningsdesign, forskningsprosessen med datainnsamling og kvalitet og etiske vurderinger. Til slutt belyser jeg oppgavens oppbygging.

2.1 Valg av forskningsdesign

Forskning kan benytte seg av to typer metoder, kvantitativ og kvalitativ. Innenfor vært metodeområde er det videre ulike fremgangsmåter og forskningsdesign. Enkelt sagt kjennetegnes den kvantitative metoden ved at man samler inn data etter forekomst, mengder og antall (Kvale, 2001). Kvalitativ metode handler om å oppnå en forståelse knyttet til et sosialt fenomen med utgangspunkt i fylldige data om personer og kontekster (Thagaard (2009). Metoden brukes til å samle inn informasjonen vi trenger til undersøkelsen som skal gjennomføres. Kvalitativ forskningsmetode har til hensikt å undersøke og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer. Kvalitativ metode er en fleksibel forskningsmetode, og datainnsamlingen skjer hovedsakelig gjennom intervju eller observasjoner (Dalland, 2007). I min studie har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode for å besvare min problemstilling. Denne forskningsmetoden er godt egnet til å gå i dybden på de fenomener som skal belyses (Thagaard, 2009). I mitt forskningsarbeid har jeg brukt kvalitativt intervju til datainnsamlingen. Hensikten med min forskning er få frem tre læreres opplevelse av DUÅ `s innvirkning på relasjonens betydning for forebygging av utagerende atferd hos elevene. Målet med kvalitativ forskning er å få tak i intervjupersonens egne beskrivelser av livssituasjonen han eller hun står i (Dalland, 2007). Hvilken form for intervju man velger, avhenger av hensikten med forskningen og resultatene man vil oppnå.

En skiller særskilt mellom tre typer intervju i metodelitteraturen. Disse forskjellige typene intervju er *strukturert*, *ustrukturert* og *halvstrukturert* (Fontana & Frey, 1994/2000). Et strukturert intervju kan nesten minne om en muntlig variant av et spørreskjema. På forhånd er det avgjort hvilke spørsmål som skal stilles hvordan disse spørsmålene skal stilles, og rekkefølgen på spørsmålene. Et ustrukturert intervju kjennetegnes ved at intervjueren har gjort seg opp en klar formening om hva intervjuet skal handle om, og hvordan det skal begynne. Denne typen intervju er mindre uformell og mer fleksibel. Samtalen mellom intervjuer og intervjuobjektet skapes underveis. Det halvstrukturerte intervjuet er delvis strukturert. Det er det halvstrukturerte intervjuet jeg vil bruke i min studie. Denne intervjuemetoden foregår som

en samtale, men har likevel et klart formål. Den halvstrukturerte intervjumetoden krever gode forberedelser og det vil lønne seg å lage en intervjuguide som er så dekkende som mulig for det som det skal spørres om. Intervjuguiden skal være klargjort på forhånd. I det kvalitative intervjuet ønsker intervjueren å få frem intervjuobjektets perspektiv på det aktuelle fenomenet. Formålet med intervjuet er å tolke meninger med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Gjennom det som blir sagt tolker og registrerer intervjueren meningen og måten intervjuobjektet ordlegger seg på. Intervjuet foregår som en samtale, men har likevel en klar hensikt. Forskeren vil følge opp det forskningsdeltakerne forteller om, og hensikten med forskningen henger sammen med intervjuguiden (Postholm, 2010).

Målet med intervjuet er å få en forståelse av meningen og innholdet i det som blir sagt. Det er viktig at intervjueren registrerer stemmebruk, mimikk og andre kroppslige reaksjoner under intervjuet, og ikke kun bare tolker det som sies (Kleven, 2011). Under intervjuet er det viktig å skape en trygg situasjon for å få frem forskningsdeltakerens opplevelser. Forskeren må kunne legge bort sine synspunkter og meninger slik at forskeren kan være mottakelig og lytte aktivt til forskningsdeltakernes informasjon. Forskeren må bevisst være subjektiv og ikke dømmende slik at forskningsdeltakerne kan få frem sine egne opplevelser uavhengig av forskerens tolkninger og meninger. Grunnen til at subjektiviteten er i fokus i den kvalitative forskningsstudien er at det vil være avgjørende for forskerens valg og påvirke arbeidet i hele forskningsprosessen (Postholm, 2010).

2.2 Forskningsprosessen

2.2.1 Valg av forskningsdeltakere

For å finne aktuelle forskningsdeltakere til min studie tok jeg kontakt med en anbefalt PPT-enhet i en kommune. Jeg ble henvist til en skole i en distriktskommune i Norge som de siste årene har gjennomført DUÅ's sitt skole- og barnehageprogram. Valget av mine tre forskningsdeltakere ble ikke gjort personlig. Dette fordi jeg ville treffe tilfeldige forskningsdeltakere som jeg ikke hadde noen relasjoner til på forhånd. I samtale med rektor ved skolen fikk jeg tilbud om å intervju tre forskningsdeltakere som er lærere med flere års erfaring i barneskolen. Mitt ønske var å avdekke hvilke opplevelser og endringer disse tre lærerne har opplevd i relasjonene mellom dem og sine elever etter deltakelse i DUÅ's skole-

og barnehageprogram. Jeg tok kontakt med de tre aktuelle lærerne, og alle tre ville gjerne stille opp som forskningsdeltakere i min studie. Min studie er av betydelig lite omfang, så jeg anså at tre forskningsdeltakere var tilstrekkelig for å belyse min problemstilling.

2.2.2 Konfidensialitet og samtykkeerklæring

Det er et krav om at forskeren følger etiske retningslinjer og normer i all forskning. Forskeren kommer tett innpå informantene og må derfor informere om forskningen og forskningsprosessen. Derfor er det viktig at informantene vet hva de gir sitt samtykke til ved deltakelsen i et prosjekt (Postholm, 2010).

Mine tre forskningsdeltakere ble intervjuet med den ferdigstilte intervjuguiden (Vedlegg 2). Før jeg startet intervjuene gjorde jeg det klart for forskningsdeltakerne at alt av intervjumateriale, lydopptak og andre konfidensielle notater ville bli makulert etter avsluttet oppgave. Siden jeg benyttet meg av lydbåndopptak under intervjuene søkte jeg i forkant av forskningsprosessen til *Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste* (NSD) for å gjennomføre intervjuene (Vedlegg 3). NSD måtte godkjenne min bruk lydbåndopptaker og intervjuguide før jeg kunne starte min forskningsstudie.

Før intervjuene med forskningsdeltakere sendte jeg dem et informasjonsbrev med samtykkeerklæring og informasjon om hva mitt forskningsprosjekt handlet om (Vedlegg 1). I brevet klargjorde jeg at jeg hadde taushetsplikt, og forsikret forskningsdeltakerne mine om at språket i oppgaven ble skrevet på bokmålsform og at ingen av dem på noen måte skulle bli gjenkjennelig i studien.

2.2.3 Utforming og utprøvelse av intervju

En viktig del av forberedelsene til studien min var utformingen av selve intervjuguide. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden satte jeg meg grundig inn i aktuell litteratur for å få ideer og kunnskap om hvilke tema som var vesentlig å belyse i henhold til min problemstilling. I tillegg arbeidet jeg tett med medstudenter der vi utvekslet kunnskap og våre idéer gjennom idémyldring. Etter veiledning og råd fra veileder ble min intervjuguide ferdig utarbeidet.

Da intervjuguiden var ferdig prøvde jeg den ut på en av mine medstudenter. Under prøveintervjuet vektla jeg å fokusere på hvordan jeg i min rolle som intervjuer kunne få frem mest mulig relevant informasjon fra min medstudent. I hvilket tempo skulle jeg stille

spørsmålene? Hvilke oppfølgingsspørsmål kunne jeg stille dersom det var behov for det? Hvordan kunne jeg opptre som lyttende til intervjuobjektet? Hvordan kunne jeg la være å avbryte samtalen? Hvordan skulle jeg opptre som og interessert i det som kom frem? Jeg reflekterte hele tiden over hvordan mitt kroppsspråk fortonet seg under intervjuet. Alle disse aspektene ved hvordan jeg som forsker skulle møte mine forskningsdeltakere, tok jeg med meg videre i mine forberedelser til møte med mine forskningsdeltakere. På denne måten kunne jeg opparbeide meg litt erfaring og forberede meg på gjennomføringen av intervjuene, og få en følelse av hvordan dette skulle gjennomføres i praksis i min forskningsstudie. Prøveintervjuet var spesielt viktig for å gi meg erfaring med intervjurollen, og hvordan situasjonen krevde aktiv lytting og forståelse av det som ble formidlet. Utprøvingen av intervjuet resulterte i noe omstrukturering av intervjuguiden. Prøveintervjuet var også nyttig i forhold til å få kjennskap til bruken av det tekniske utstyret.

2.2.4 Intervju og transkribering

Jeg reiste til grunnskolen hvor mine forskningsdeltakere arbeider. I samtale med rektor ved skolen ble jeg informert om skolen og deres lærere, samt skolens pedagogiske plattform. Etter dette fikk jeg tildelt et kontor hvor jeg kunne forberede meg og siden utføre mine intervjuer.

Lærerne jeg skulle intervjuer var valgt ut på bakgrunn av erfaring og deltakelse i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ. I mitt første møte med lærerne informerte jeg om tema, min problemstilling, den praktiske gjennomføringen av intervjuet og hvilke rettigheter de som forskningsdeltakere hadde. Jeg la samtidig frem samtykkeerklæringen (Vedlegg 1).

Mitt første intervju var med Lilly og det varte i 43 minutter. Mitt inntrykk av Lilly var at hun hadde mye erfaring og kunnskap om relasjonsbygging mellom lærer og elev, og at hun var aktiv i arbeidet med å fremme skolens deltakelse i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ. Lilly var en initiativtaker og fremmet forslaget om deltakelse ovenfor rektor i skolen.

Det andre intervjuet varte i 46 minutter og var med Liss. Hun hadde også betydelig erfaring i læreryrket, og hadde arbeidet mye med barn med atferdsvansker. Liss vektla betydningen av proaktiv klasseledelse og relasjonsutviklingen mellom henne og elevene.

Det tredje og siste intervjuet ble gjennomført senere, da det ikke ble tid til flere intervjuer denne dagen. Jeg reiste tilbake til skolen igjen og intervjuet Bjarne. Dette intervjuet varte i 45 minutter. Bjarne var den av forskningsdeltakere som la mye vekt på hvilken virkning skole-

og barnehageprogrammet til DUÅ hadde hatt på relasjonen mellom lærer og elev. Han fortalte at det generelt hadde blitt roligere og mindre utagerende atferd blant elever ved skolen etter innførelsen av DUÅ's skole- og barnehageprogram. Bjarne vektla også spesielt betydningen av reflekterende teamarbeid ved skolen.

Før hvert intervju kontrollerte jeg at båndopptakeren fungerte slik at samtalen ble tatt opp på bånd i tillegg til mine håndskrevne notater. Jeg var bevisst på ikke å avbryte forskningsdeltakerne under intervjuene, men kom med innspill og forklarende opplysninger dersom de ikke forstod spørsmålsformuleringen. Under intervjuene noterte jeg flittig og prøvde å få med meg mest mulig informasjon. På slutten av hvert intervju ble det stilte kontrollspørsmål for å avdekke om det var noe som var uklart for forskningsdeltakerne eller meg. Det ble tilsammen fire sider med håndskrevne notater med informasjon og refleksjoner.

Da intervjuene var avsluttet reiste jeg hjem for å notere og transkribere intervjuene mens det var friskt i minne. Etter å ha transkribert intervjuene ble det til sammen 43 sider. Jeg ble positivt overrasket over hvor mye kunnskap og informasjon forskningsdeltakerne kom med.

2.2.5 Analyse og utvikling av kategorier

Etter fullført datainnsamling skal det transkriberte datamaterialet analyseres. Forskeren skal gjøre forståelig et stort datamaterialet med et mest mulig åpent sinn. Materialet blir kodet og kategorisert. Målet er å kunne trekke ut de mest sentrale funn i datamaterialet (Postholm, 2010). I innsamlingen av mitt datamaterialet søkte jeg å finne sentrale funn som kunne belyse min problemstilling. Problemstillingen har vært en veiviser gjennom hele forskningsprosessen. Thagaard (2009) forklarer hvordan forskeren går i dybden for å finne meningen og kjernen i det forskningsdeltakerne har formidlet. Denne måten å arbeide på kalles hermenautikk, og betyr fortolkning. Dalland (2007) beskriver den hermenautiske tolkningen som å finne skjulte meninger i et fenomen og tolke dem. Som hermenautiske innstilte forskere tilnærmer vi oss det som skal utforskes med egen førforståelse. Tanker og inntrykk, følelser og kunnskap vi har om emnet er en ressurs og ikke en forhindring i å kunne tolke og forstå hendelsene vi står overfor (Ibid). Prosessen hvor forskeren analyserer datamaterialet for å finne mening og essens kalles *den hermeneutiske spiral eller sirkel*. Forskeren analyserer datamaterialet og forsøker å finne en forståelse ved å kombinere delene i datamaterialet til en helhet som gir mening, og knytter data opp mot teori (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når forskeren skal analysere datamaterialet tar forskeren for seg setninger og ord for å markere det i det transkriberte materialet. Slik finner forskeren ut hva som skiller seg ut i teksten. Slik kan forskeren finne ut hva det innsamlede datamaterialet handler om og videre samle dataene i bestemte kategorier. Målet er å finne en felles essens, og sammenligne datamaterialene fra intervjuene opp mot hverandre. Dette er den første kodingen. Videre blir kodene gruppert i kategorier som har et beskrivende ord for kodene. Deretter følger arbeidet med å finne stabile mønster i datamaterialet, og på grunnlag av dette velge ut kjernekategoriene. Kjernekategoriene vil si de mest sentrale kategoriene i datamaterialet. Etter å ha funnet de sentrale kategoriene i datamaterialet, begynner arbeidet med den teoretiske analysen (Fejes & Thornberg, 2009).

I arbeidet med koding og kategorisering begynte jeg med analyse og tolkning av den informasjonen jeg fikk under intervjuene. Etter hvert intervju hørte gjennom intervjuene på båndopptakeren, og noterte ned mine første tanker og refleksjoner jeg gjorde meg. Dersom noe av informasjonen ble gjentatt eller gikk igjen hos alle tre forskningsdeltakerne, tolket jeg det som at det var spesielt viktig informasjon. I tillegg fokuserte jeg på ulike hendelser som ble beskrevet og som kunne knyttes opp mot min problemstilling. Gjennomlesningen av intervjuene ble gjort flere ganger for å identifisere hva intervjuobjektene opplevde som særlig viktig å få frem. Selve gjennomføringen av koding og kategorisering skjedde ved at jeg etter flere gjennomlyttinger og gjennomlesninger av transkriberingen plukket ut sentrale elementer som gikk igjen hos alle forskningsdeltakerne. Disse sentrale utsagnene og andre utsagn som var relevant for min problemstilling, delte jeg inn i fargekoder. Det vil si at likhetstrekk i de tre intervjuene fikk samme fargekode, og informasjon som var sentral i forhold til min problemstilling fikk egne fargekoder. Etter at dette var gjort hengt jeg de opp den kodede transkriberingen på en vegg for å få overblikk til å kunne kategorisere datamaterialet.

Kategorien ”Opplevelsen og betydning av en felles praksis” utpekte seg tidlig. Alle tre forskningsdeltakerne la vekt på at hele skolesystemet inkluderte alle lærer, assistenter og andre som arbeidet der, men også elevenes foreldre, må samarbeide om felles strategier for å nå felles mål. Målet for denne skolen er gode og varige relasjonsbygging mellom lærer og elev gjennom en helhetlig tenkning og korrekte handlinger i henhold til skole- og barnehageprogrammet til DUÅ. For å skape relasjoner må alle ansatte ved skolen ha kunnskap om og felles strategier for hvordan miljøfaktorer og systemtenkning påvirker relasjonen mellom lærer og elev.

Den andre kategorien som utpekte seg var ” Opplevelsen av muligheter knyttet til relasjoner og relasjonsbygging”. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er helt avgjørende for alle former for samhandling. Gjennom forskningsdeltakernes opplevelser vektla alle lærerne hva relasjonen mellom lærerne og elevene bærer preg av. Relasjoner vil utvikles i interaksjon med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om å være et godt menneske og kunne kommunisere og samhandle med likeverdige partnere. Relasjoner kan være preget av trygghet eller utrygghet (Nordahl et al., 2011).

Den tredje kategorien omhandler ” Opplevelser ved bruk av anerkjennelse og ros”. Alle tre forskningsdeltakerne vektla positiv kommunikasjon med eleven gjennom bruk av ros og anerkjennelse i skolehverdagen. Forskningsdeltakerne trakk også frem hvor sentralt dette er for elever med problematferd. Webster-Stratton (2005) påpeker at lærernes jevnlige bruk av oppmuntring og ros bygger opp elevenes selvspekt, og bidrar til at forholdet mellom lærer og elev blir tillitsfulle.

Den fjerde og siste kategorien som var naturlig og hensiktsmessig å velge ut ifra forskningsdeltakernes beretninger var ” Opplevelsen av å forebygge utagerende atferd og proaktiv klasseledelse”. Forskningsdeltakerne bemerket ved flere anledninger at bruken av proaktiv klasseledelse er noe de er veldig bevisste på. Gjennom proaktiv klasseledelse fremmer alle tre lærerne betydningen av å være i forkant og forebygge problematferd. Utagerende atferd er noe de har lang erfaring med, og de vektla på hvilken måte de kan håndtere utagerende atferd på.

Etter at jeg hadde klargjort kategoriene gikk jeg på nytt gjennom datamaterialet og fjernet uttalelser som ble gjentatt av forskningsdeltakerne. Tilslutt satt jeg igjen med uttalelsene som presenteres som empiri i min oppgave. Videre leste jeg gjennom datamaterialet og så om uttalelser var i samsvar med helhetsinntrykket av intervjuene, og om disse kunne brukes opp mot oppgavens problemstilling. Jeg forsøkte å se på helheten i datamaterialet og sette de ulike fortolkningene sammen på ny i relasjon til helheten.

En forutsetning for å kunne gjøre denne studien troverdig var å gjennomføre en member-checking. Postholm (2010) viser til member-checking som en prosedyre for å kunne kvalitetssikre forskningsprosessen. Empiri og funn ble sendt til mine forskningsdeltakere slik at de kunne vurdere om deres utsagn og opplevelser var ivaretatt etter reduksjonen av datamaterialet. Samtidig var det vesentlig at hverken skole, lærere eller elever skulle være gjenkjennelige i min studie.

2.2.6 Kvalitet og etiske vurderinger

For å sikre kvaliteten i en kvalitativ studie handler det om å ha gyldighet, overførbarhet og pålitelighet i studien. Dette kan muliggjøres ved at flere kriterier ligger til grunn (Postholm, 2010).

Gyldighet vil si om de tolkningene forskeren har gjort er gyldige den studien forskeren har gjennomført. I min studie sikret dette ved å ha tatt i bruk et halvstrukturert intervju, hvor det halvstrukturerte intervjuet har tøyelige rammer slik at forskningsdeltakerne har hatt mulighet til å utdype svarene sine. Overførbarhet handler om at den kvalitative studien er mulig å overføre slik at andre som studerer samme tematikken kan kjenne seg igjen i funnene mine. Dessuten innebærer det også at funnene i studien kan overføres og bli sett i et større perspektiv. Forskeren må argumentere for om studien er mulig å overføre til andre og større sammenhenger. Pålitelighet dreier seg om at forskningens konklusjon ville vært den samme uansett hvilken forsker som hadde gjennomført den. Her handler det om å ha tillit til forskerens arbeid (Thagaard, 2009).

Under hele min forskningsprosess har jeg benyttet meg av retningslinjene til NESH (2011). NESH (2011) vektlegger anonymitet og konfidensialitet for forskningsdeltakerne. I denne studien har jeg vært bevisst på å anonymisere deltakerne ved å dem fiktive navn. Kommunen jeg har gjennomført studien i er heller ikke gjengitt ved navn. Anonymitet og konfidensialitet for forskningsdeltakerne er viktig. Under intervjuene med deltakere opplyste jeg om min taushetsplikt og at både skole og lærere ville bli anonymisert. I tillegg til dette fokuserte jeg på min subjektivitet slik at jeg ikke påvirket forskningsdeltakernes besvarelser. Mine båndopptak ble behandlet i samsvar med retningslinjer fra *Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste* (NSD). Jeg informerte mine forskningsdeltakere om at båndopptakene ville bli slettet etter endt oppgave. Etter å ha sendt en skriftlig søknad til NSD ble den godkjent, og min forskningsstudie kunne starte (Vedlegg 3).

2.2.7 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 redegjøres det for den metodiske tilnærmingen som er brukt i min studie med utgangspunkt i valg av forskningsdesign, forskningsprosessen med datainnsamling, kvalitet og etiske vurderinger. Kapittel 3 omhandler kontekstuelle forhold knyttet til skole- og barnehageprogrammet til DUÅ. Til slutt i kapitlet kommer relevante opplysninger om forskningsdeltakerne i min studie. I kapittel 4 presenteres opplevelsen og betydningen av en felles praksis i skolen. Kapittel 5 tar for seg opplevelsen av muligheter knyttet til relasjoner og relasjonsbygging. Kapittel 6 omhandler opplevelser ved bruk av anerkjennelse og ros i praksispedagogisk virksomhet i skolen. I kapittel 7 presenteres opplevelsen av å forebygge utagerende atferd og proaktiv klasseledelse. I kapittel 8 vil oppgaven oppsummeres i en avslutning.

Kapittel 3. Kontekstuelle forhold

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens kontekstuelle forhold. Først vil jeg gjøre rede for teori som omhandler skole- og barnehageprogrammet til ” De utrolige årene”. Deretter vil jeg gi en kort presentasjon av mine forskningsdeltakere, deres utdanning, arbeidserfaring og nåværende stillinger.

3.1 Skole- og barnehageprogrammet til DUÅ- De utrolige årene

Carolyn Webster-Stratton har utviklet programserien ” De utrolige årene”. Programserien har til hensikt å forebygge, redusere og håndtere atferdsproblemer hos barn og unge. I programserien er et av programmene et skole- og barnehageprogram som retter seg mot barn i alderen 1-12 år. Dette kunnskapsbaserte programmet har en teoretisk og empirisk forankring som er systematisk evaluert, og det gjennomføres etter klare implementeringsstrategier (Webster-Stratton, 2005).

Skole- og barnehageprogrammet til DUÅ har som fundament å skape en tillitsrelasjon mellom lærer, barn og foreldre. Det legges fokus og vekt på ulike strategier som kan bidra til å forebygge, redusere og håndtere problematferd hos barn. Gjennom disse strategiene og læringsfremmede aspektene får lærere, førskolelærere og SFO- personalet opplæring i strategier som de kan anvende for å redusere og forebygge problematferd hos barn (Webster-Stratton, 2005). Skole- og barnehageprogrammet lærer barn sosiale ferdigheter, problemløsning og kontroll av sinne. Programmet er basert på et «work- shop» kurs som strekker seg over seks dager, fordelt på seks måneder. I perioden mellom kursdagene er det lagt opp til planarbeid og praktiske øvelser i klasserommet eller på avdelingen. Noen av opplæringsprogrammene er spesielt rettet mot å hjelpe aggressive barn, og andre har vært forebyggende for å fremme elevens sosiale kompetanse. Programmet er strukturert oppbygd og manualbasert. Grunntankene og særpreget innenfor denne tenkningen er at atferdsendring og læring hos elevene skjer gjennom endring av de voksnes atferd. Programmet legger vekt på at skolens voksne får en felles opplæring gjennom skole- og barnehageprogrammet til DUÅ (Ibid).

3.2 Innholdet i programmet

Temaene i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ bygger på fem viktige punkter som er hensiktsmessige å lære for de som arbeider med barn og elever med problematferd. Disse fem punktene er:

1. Bygging av positive relasjoner – bruk av lek, ros og positiv oppmerksomhet.
2. Motivering ved bruk av ulike belønningssystemer.
3. Hvordan fremme barnets sosiale og emosjonelle kompetanse.
4. Forebygging av atferdsproblemer gjennom proaktiv læring.
5. Redusering og håndtering av atferdsproblemer.

I tillegg til disse fem punktene bygger programmet på to hovedprinsipper. Det ene fokuserer på positiv forsterkning og oppmerksomhet på atferd en vil ha mer av. Uønsket atferd i klasserommet får minimal oppmerksomhet og fokus. Det andre hovedprinsippet handler om at dersom barn og elever skal klare å endre sin problematferd må det først skje gjennom en endring av de voksnes atferd (Webster-Stratton 2005; Tveit 2012).

I dag rettes det fokus på forebyggende tiltak med vekt på endring eller restrukturering av undervisningspraksisen og den ordinære læringskonteksten i normalskolen (Sørli, 2000). Ved å ta i bruk programmets virkemidler vil de lavt presterende elevene og elever med atferdsvansker få større muligheter til mestring og læring, involvering og økt prososial atferd i skolen (Webster-Stratton, 2005).

Kjernepunktene i min studie bygger på tre av Webster-Stratton`s fem tema i skole- og barnehageprogrammet. Disse tre temaene er:

- Bygging av positive relasjoner – bruk av lek, ros og positiv oppmerksomhet.
- Hvordan fremme barnets sosiale og emosjonelle kompetanse.
- Forebygging av atferdsproblemer gjennom proaktiv læring.

I min studie er det disse tre temaene som er mest dekkende og mest hensiktsmessige å ha med i studien. Dette er på bakgrunn av at under samtalene med lærerne jeg har intervjuet, kom det

frem at det var disse tre punktene de hadde jobbet mest med innenfor skole- og barnehageprogrammet til DUÅ. Dette dokumenteres ut ifra analysen av datamaterialet.

3.3 Forskningsdeltakerne

Forskningsdeltakerne i min studie har vært tre lærere fra en distriktskommune i Norge. Alle tre forskningsdeltakerne arbeider som lærere på den samme skolen. De har alle meddelt sine opplevelser av deltakelsen i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ.

Alle tre lærere har flere felles erfaringer etter deltakelse på kurset, men det finnes også forskjeller. De har alle gitt uttrykk for forventningene de hadde til kurset, og hva de har lært og tatt med seg videre i yrkesrollen som lærere.

Lilly har en 2-årig lærerutdanning. I tillegg har hun grunnfag i pedagogikk, musikk og engelsk. Hun jobbet tolv år som lærer i ungdomsskolen før hun ble lærer på mellomtrinnet i barneskolen. Her har hun jobbet fra 1991 og frem til dags dato. Lilly har hatt flere elever med ulike diagnoser og atferdsproblemer.

Liss er den andre læreren som er intervjuet. Hun har en 3-årig lærerutdanning, 1 år med spesialpedagogikk og mellomfag i pedagogikk. Liss har jobbet ved samme skole i 32 år, og har som Lilly mye erfaring med elever med atferdsproblemer.

Den tredje og siste læreren jeg intervjuet er Bjarne. Bjarne er utdannet adjunkt med førskolelærerutdanning i bunn. Han har arbeidet et år i barnehage, 3 år på spesialskole, og har i tillegg erfaring fra SFO. Da han arbeidet innen SFO hadde han flere ansvarlige verv for dette i sin distriktskommune. Bjarne har jobbet innenfor barnevernet, og har fungert som avlastnings- og støttekontakt for barn på fritiden. Han arbeider nå som kontaktlærer ved sin barneskole, noe han har gjort siden midten av 1990-tallet.

Kapittel 4. Opplevelsen og betydningen av en felles praksis

I dette kapittelet presenteres lærernes opplevelse av at en felles visjon og en felles pedagogisk plattform er avgjørende for å nå frem til felles mål og ideologi i arbeidet med prosesser i felles praksis.

4.1 Teoretisk bakgrunn

En skole som bare er opptatt av elevenes læring og ikke legger vekt på at lærerne og også skoleledelsen må lære, vil møte utfordringer på å utvikle seg og bli bedre på sine kjerneoppgaver (Solem & Størkersen, 2010). En viktig kjerneoppgave til skolen er å være i stand til å møte barn med atferdsproblemer på en hensiktsmessig måte. Å møte disse barna med tilrettelegging og forståelse, kan gjøre skolen i stand til å avdekke forhold som kan endres og bidra til at atferdsproblemer reduseres eller opphører helt (Overland, 2006). Det relasjonelle perspektivet representerer et synspunkt hvor de fleste personlige problemer kan forklares med bakgrunn i samfunnets struktur og mellommenneskelige relasjoner. I det relasjonelle perspektivet er målet å inkludere et inkluderende fellesskap og et fokus som omhandler konteksten og sosiale prosesser. Det er flere ulike faktorer som spiller inn hvis eleven har atferdsproblemer, og det finnes ingen enkle forklaringer på årsaker og virkninger (Nordahl et al., 2011). Sørli (2000) beskriver hvordan det i dag rettes fokus på forebyggende tiltak med vektlegging på endring eller en restrukturering av undervisningspraksisen og ordinære læringskontekster i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2005) påpeker at læringsmiljøet på skolen har en sentral betydning for elevenes læring. Gjennom systematisk arbeid og tilrettelegging kan lærerne etablere gode adekvate læringsprosesser for elevene.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeker at en kunnskapsorganisasjon som kjennetegnes av mangfold, krever ulike former for organisasjons- og arbeidsformer. Samarbeidet mellom lærere og skoleledere må skje på mer fleksible måter. Arbeidets organisering vil variere, og opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev. En god skoleutvikling forutsetter nødvendig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem. Kontinuerlig utvikling innebærer endring som kommer fra skolen selv. En forutsetning for en god skoleutvikling innebærer samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaring som utveksles med andre skoler. Forutsetninger for en god skoleutvikling innebærer også samarbeid mellom skole og hjem, lokalt samfunns- og næringsliv, samt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner. Det er grunnleggende med en kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes er de riktige for skolen og veivalgene som gjøres underveis. Dette er kjerneegenskaper i skolen som

lærende organisasjon, og nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Det skolen tilbyr elevene er med på å avgjøre om elevene responderer på en ønsket eller uønsket måte (Sørli, 2000). Skolen er et komplekst system der ulike faktorer påvirker hverandre. Ved å se på skolen som en helhet kan man avdekke hvilke behov som finnes og hvordan avgjørelser virker (Solem & Størkersen, 2010).

Senge (1990) omtaler fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon. Den første disiplinen omhandler personlig mestring hvor den enkeltes evner og motivasjon til å tilegne seg individuelle kognitive strukturer fremheves. Denne første disiplinen betegnes som lærende organisasjonens åndelige fundament. Den andre disiplinen er mentale modeller. Den omhandler hvor åpen og mottakelig man er for påvirkning fra andre. De to neste disiplinene beskriver kollektiv atferd. Disiplinen felles visjoner handler om å binde sammen flere individers personlige visjoner, slik at de kan fremstå som en felles visjon. All læring i organisasjonen bør være styrt av en motivasjon for å arbeide mot en felles visjon. Den fjerde disiplinen, gruppelæring, beskriver hvordan man innenfor en felles visjon må arbeide med å sikre enighet om kollektive aktiviteter i organisasjonen. Hensikten med den femte og siste disiplinen, systemtenkning, er å skape forbindelse mellom de fire andre disiplinene og gi arbeidet i organisasjonen retning og mening. Det handler om at medlemmene i organisasjonen skal føle en forpliktelse og et ansvar for helheten. Samtidig skal det være dynamisk samspill mellom disiplinene.

For å avdekke hvilke muligheter og behov som finnes ved skolen, må en se på skolen som helhet og studere skolen som system. Multisystemiske tilnærminger handler om helhetlige og miljøovergripende nettverkspektiver som ser på flere systemer samtidig. De ulike perspektivene bygger på kravene til å finne effektive og gode metoder til tilnærming av atferdsproblemer (Tveit, 2012).

Systemteoretisk tilnærming er å forstå individets handlinger, muligheter og begrensninger i det systemet de er en del av. I sosial systemteori er det fellestrekk på at aktører som deltar i dette systemet påvirker helheten og at de selv blir påvirket av helheten (Nordahl et al., 2011). Når en skal forebygge, korrigere og redusere atferdsproblematikk hos barn og unge er det viktig å arbeide med systemforståelsen. Får vi en bedre forståelse på mønstrene og strukturen i et sosialt system, vil man også få en bredere forståelse og innblikk i handlingene til aktørene

i systemet. Gjennom å arbeide med å endre disse strukturene og mønstrene vil interaksjonen endres, som igjen vil påvirke atferden hos barn og unge i de sosiale systemene. De ulike systemene står i relasjon til hverandre og er med på å øke sannsynligheten for positiv atferdsendring hos barn, unge og de voksne (Ibid).

Gjennomføring og positive effekter av tiltak i skolen vil være lettere å få til dersom de baseres på endrings- og handlingsmotivasjon hos de som opplever problemet, det være seg lærere, elever og/eller foreldre. Sjansen for at tiltak skal lykkes avhenger i stor grad av motivasjon og eierforhold til de som verksetter tiltakene, og graden av implementering i det aktuelle miljøet hvor tiltaket skal gjennomføres (Sørli, 2010).

Bronfenbrenner (1979) har utviklet en utviklingsøkologisk modell, ”disturbed ecosystem”, som vektlegger det dynamiske vekselspillet mellom individ og miljøet i en sosialiseringssprosess. Bronfenbrenner deler sosialisering inn i fire ulike nivåer som mikronivået, mesonivået, eksonivået og makronivået. Mikronivået omhandler systemet barnet befinner seg i til daglig, mens mesonivået dreier seg om det systemet som forbinder samspill mellom mikrosystemer. Eksonivået er utenfor barnets rekkevidde, men blir påvirket av mikro- og mesosystemer. Det siste nivået i den økologiske modellen er makronivået. Det tar utgangspunkt i de politiske og kulturelle tradisjoner og endringer (Ibid).

Bronfenbrenner synliggjør gjennom modellen hvordan de ulike miljøene påvirker hverandre, og at vi må rette fokus på å forstå hvordan disse systemene må sees i kontekstuelle forhold til individets utvikling. I den økologiske modellen plasserer han barnet i kjernen av det helhetsskapelige miljøperspektivet. Utviklingen til barnet må sees i sammenheng med miljøet, og forståelsen for at barnets grunnleggende egenskaper er knyttet opp til den direkte og indirekte påvirkningen. Dette er elementer som bidrar til at barnet blir tilknyttet mennesker gjennom interaksjon og samspill i de ulike miljøene, og at barnet drar med seg erfaringer fra de miljøene som det blir påvirket av. Å legge vekt på barnets biologiske og psykologiske forutsetninger i et helhetlig miljøperspektiv, gir forståelse for hvor viktig samspillprosesser er for barnets utvikling. Det dynamisk vekslende spillet mellom individet og miljøet i sosialiseringssprosessen, påvirker og former atferden til individet (Bronfenbrenner 1979; Webster-Stratton 2005).

4.2 Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kommer det tidlig frem at lærerne vektlegger felles tenkning og mål i skolen som pedagogisk virksomhet.

LILLY(1): ”Jeg har jo vært lærer i 30 år, og det har alltid vært fokus på disiplin i skolen. Men vi må kunne holde samme ideologi og ha samme faglige plattform og elevsyn for å kunne utvikle en god relasjon på skolen vår”.

LISS (2): ”Hovedønsket mitt er at alle lærere og voksne ved skolen her skal tenke likt”.

LISS (3): ”Når jeg har lærere eller assistenter i klassen min, er det viktig at vi har en felles pedagogisk plattform. Alle må være konsekvente i sine handlinger slik at eleven vet hva som skjer til en hver tid”.

BJARNE (4): ”Nøkkelen til å lykkes med skole- og barnehageprogrammet til DUÅ er at hele skolen, inkludert alle lærere og assistenter, har deltatt på kurset og har et bevisst fokus på det i skolehverdagen”.

BJARNE (5): ”Vi må være reflekterende i det vi sier og gjør, og arbeide sammen som et team. Her på skolen opererer vi som et reflekterende team, og vi har fokus på kollegial veiledning når vi samles på våre møter”.

I uttalelsene til Lilly (1), Liss (2, 3) og Bjarne (4, 5) kommer det frem at lærerne ønsket å få en felles tenkning og pedagogisk plattform for å kunne fremme ønsket atferd hos elevene. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeker at samarbeidet mellom lærere og skoleledere må skje på en mer fleksibel måte. Opplæringen skal i størst mulig grad tilpasses hver enkelt elev. Videre krever en god skoleutvikling den nødvendige kompetansen og et godt nasjonalt styringssystem. En god skoleutvikling som er tilpasset hver enkelt elevs behov krever kompetanse av lærerne og et felles styringssystem hvor hele skolen har et bevisst fokus på systemet i skolehverdagen, som Lilly (1), Liss (2, 3) og Bjarne (4, 5) poengterer. For å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene i skolehverdagen, bør hele skolesystemet ved skolen ha samme pedagogisk grunnsyn og føre den samme praktiskpedagogiske ideologien i alle ledd i skolen. Senge (1990) beskriver fem kjernedisipliner som er sentral i en lærende organisasjon. De tre siste kjernedisiplinene, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning er i samsvar med det Lilly (1), Liss (2, 3) og Bjarne (4, 5) forteller. For å få frem en felles visjon må flere individers personlige visjoner bindes sammen. Organisasjonen av læring bør være styrt av en motivasjon for å arbeide mot en felles visjon. Gruppelæring beskriver hvordan man gjennom en felles visjon arbeider med å sikre enighet om kollektive aktiviteter i organisasjonen (Ibid).

Som Lilly (6) og Bjarne (7) påpeker er eleven et produkt av påvirkningen fra omgivelsene. Dette er noe de har erfaringer med og har opplevd i skolen

Lilly (6): ”Jeg mener at utviklingen av utagerende atferd og relasjoner handler om programmering og innputt fra omgivelsene i oppveksten. Barna blir jo påvirket av ulike miljøer. Etter å ha deltatt på kurset til DUÅ må også andre voksne som barna forholder seg til akseptere pedagogikken vi fører i skolen, og at det handler om relasjoner i bunnen”.

Bjarne (7): ” Min erfaring er at problematferd i skolen nesten alltid er miljørelatert hjemmefra. Barn som har det vanskelig hjemme får ofte vansker med å håndtere skolehverdagen”.

Liss (8): ” Jeg som lærer og foreldrene til mine elever må spille på samme lag. Det handler om å skape et godt forhold mellom foreldregruppa og klassen. Eleven får et lojalitetsproblem dersom han eller hun opplever at de voksne kritiserer skolen. Jeg som lærer jobber hele tiden med lojaliteten og relasjonen mellom foreldregruppa og klassen”.

Bjarne (9): ” Det handler også om å skape et godt forhold mellom oss lærere og foreldrene til elevene. Et slikt forhold er nødvendig for å oppnå relasjonsbygging og resultater for elever med problematferd. I samarbeid med foreldrene opplever jeg som lærere at jeg klarer å endre atferden til elever med problematferd ved at foreldrene og jeg arbeider i et samspill”.

Lilly (6) og Bjarne (7) påpeker at miljøene som eleven er en del av påvirker elevene, og hvordan de kontekstuelle forhold skaper en helhet. Dette er i henhold til det Bronfenbrenner (1979) beskriver i sin utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenners modell vektlegger det dynamiske vekselspillet mellom individ og miljø i sosialiseringprosessen. Synliggjøring gjennom denne modellen forklarer hvordan de ulike miljøene påvirker hverandre, og hvordan disse systemene må sees i kontekstuelle forhold til individets utvikling. Barna drar med seg erfaringer i sosialiseringprosessen, og denne prosessen påvirker og former atferden til individet. Lilly (6) sier at barna blir påvirket av ulike miljøer. Hun sier at utagerende atferd og relasjoner er et resultat av programmering og påvirkning fra omgivelsene. Tveit (2012) omtaler multisystemiske tilnærminger, og at de omhandler helhetlige og miljøovergrepene nettverkspektiver hvor det ses på flere systemer samtidig, og hvordan disse systemene sammen påvirker barnet i dets sosialiseringprosess. Perspektivene bygger på krav til å finne gode metoder til tilnærming av atferdsproblemer.

Bjarne (7) forteller at problematferd i skolen nesten alltid er miljørelatert hjemmefra. Liss (8) og Bjarne (9) poengterer hvor viktig det er å skape et godt forhold mellom lærere og foreldrene til elevene. Det handler om at eleven føler at lærere og elever spiller på samme lag, elevens lag. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vektlegger skoleutvikling gjennom

samarbeid mellom skole og hjem, lokalt samfunns- og næringsliv, samt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner.

I arbeid med en felles praksis forteller forskningsdeltakerne at det må være en systemforståelse i forhold til atferdsproblematikk i den pedagogiske plattformen i skolen.

LILLY (10): ”Det er viktig at kollegaene mine forstår strategiene vi bruker for å oppnå ønsket atferd i klassen”.

LILLY (11): ”I tillegg må vi lærere være enige om en felles strategi for å få frem ønsket atferd. Dette kan vi gjøre ved å tilføre det vi har lært når det gjelder mønster og struktur i klassen”.

LISS (12): ”Vi må ha et felles fokus på atferdproblematikken ved skolen og øke kompetansen til oss om jobber her. Da er det viktig at alle kommer inn i denne tenkningen”.

Lilly (10, 11) og Liss (12) forteller i samsvar med Nordahl et al., (2011) at dersom en får en bedre forståelse for mønstrene og strukturen i et sosialt system, vil en også få en bredere forståelse og innblikk i handlingene til aktørene i systemet. Å arbeide med systemforståelsen er vesentlig når en skal forebygge, korrigere og redusere atferdsproblematikk hos barn og unge (Ibid). Lilly, Liss og Bjarne forteller henhold til Sørli (2000) at det skolen tilbyr elevene er med på å avgjøre om elevene responderer på en ønsket eller uønsket måte.

4.3 Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på felles mål, tenkning og praksis hos lærerne. I analysen av datamaterialet kom det frem at alle tre forskningsdeltakerne er opptatte av dette. De legger alle vekt på å arbeide og tenke likt i skolen som en praktisk pedagogisk virksomhet. I intervjuene beskriver lærerne hvor viktig det er å arbeide mot samme mål og bruke felles virkemidler. Målet er å involvere hele skolesystemet samt foreldrene til å skape en felles forståelse av hvordan undervisning og miljø påvirker lærerens relasjon til eleven. En skoleutvikling som er tilpasset hver enkelt elevs behov krever kompetanse av lærerne, et felles styringssystem og samarbeid med foreldregruppen. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeker hvor viktig denne tilpassingen i skolehverdagen til hver enkelt elev er. Uttalelsene til lærerne viser at de er opptatte av å arbeide ut ifra en felles pedagogisk plattform, ideologi og visjon.

Både Lilly, Liss og Bjarne har en visjon og et ønske om å kunne møte barna med atferdsproblemer med tilrettelegging og forståelse. Dette kan gjøre skolen i stand til å avdekke forhold som kan avklare og bidra til endring slik at atferdsproblemer blant elevene reduseres eller opphører helt (Overland, 2006). Lærerne vektlegger at læringsmiljøet i skolen for elevene har en betydning for hvordan de systematisk arbeider med tilrettelegging for elever med og uten atferdsvansker. De er helt klart opptatte av forebygging for å utvikle og etablere gode læringsprosesser for elevene. Skaalvik & Skaalvik (2011) påpeker også at læringsmiljøet på skolen har en sentral betydning for elevenes læring. Systematisk arbeid og tilrettelegging gjør lærerne i stand til å etablere gode adekvate læringsprosesser for elevene. Innsamlet datamateriale tyder på at lærerne vektlegger påvirkningen av miljø og individets kontekster i sosiale prosesser. Dette er i samsvar med Bronfenbrenner (1979), som mener at det er viktig at skole og foreldre forstår hverandre. Bronfenbrenner plasserer barnet i kjernen av det helhetsskapelige miljøperspektivet. I mine samtaler med lærerne berettes det om hvordan barnet drar med seg erfaringer fra de miljøene som det blir påvirket av, og hvilke elementer som bidrar til at barnet blir tilknyttet mennesker gjennom interaksjon og samspill i de ulike miljøene. Både Bronfenbrenner (1979) og Webster-Stratton (2005) forklarer hvordan det dynamiske vekselspillet mellom individet og miljøet i sosialiseringprosessen påvirker og former atferden til individet.

I analysen av lærernes opplevelse og erfaringer i arbeidet med en felles praksis i skolen ble det gjort funn på viktigheten av å utarbeide en felles pedagogisk plattform og visjon.

Uttalelsen til Lilly, Liss og Bjarne viser at de har en felles tenkning for å fremme ønsket atferd hos elevene på skolen. Dette er i henhold til deres visjon og skolens pedagogiske plattform. Uttalelsen til Lilly uttrykker dette tydelig: ”Jeg har jo vært lærer i 30 år, og det har alltid vært fokus på disiplin i skolen. Men vi må kunne holde samme ideologien og ha samme faglige plattform og elevsyn for å kunne utvikle en god relasjon på skolen vår”. I samsvar med Senge (1990) arbeider lærerne frem en felles visjon ved at individers personlige visjoner bindes sammen. Lærerne jeg har intervjuet og Senge (1990) beskriver at læring bør være styrt av en motivasjon for å arbeide mot en felles visjon, og gjennom gruppelæring kan lærerne arbeide med enighet for å sikre kollektive aktiviteter i sin skoleorganisasjon. Bjarne sier; ”Vi må være reflekterende i det vi sier og gjør, og arbeide sammen som et team. Her på skolen opererer vi som et reflekterende team og har fokus på kollegial veiledning når vi samles på våre møter”.

Uttalelsene til lærerne tyder på at de er bevisste på systemtenkning i sin felles pedagogiske praksis. Systemforståelsen lærerne viser er i samsvar med atferdsproblematikken i skolen. Sørli (2000) beskriver hvordan det i dag rettes fokus på forebyggende tiltak med vektlegging på restrukturering eller endring av undervisning og ordinære læringskontekster i skolen. Lærerne jeg har intervjuet vektlegger et felles fokus på atferdsproblematikken i skolen og å øke kompetansen til de som jobber der. Dette er et riktig fokus for å bedre forståelsen for mønstrene på skolen som et sosialt system. Ved å endre disse strukturene kan det påvirke atferden til barna i en positiv retning, altså påvirke atferdsproblematikken i en positiv retning. Nordahl et al., (2011) beskriver i samsvar med lærerne at dersom en arbeider med systemforståelsen, vil aktører som deltar i dette systemet påvirker helheten og de selv bli påvirket av helheten.

Kapittel 5. Opplevelsen av muligheter knyttet til relasjoner og relasjonsbygging

I følgende kapittel presenteres den andre kategorien som kom frem i studien. Den omhandler bygging av relasjoner til elever i skolen. Det vektlegges hvordan forholdet mellom en lærer og elev kan utvikles og styrkes gjennom relasjonsbygging og relasjonskompetanse.

5.1 Teoretisk bakgrunn

Begrepet relasjon kommer av latin og betyr en forbindelse eller forhold mellom to eller flere individer som gjensidig påvirker hverandre (Bø & Helle, 2002). Schibbye (2009) beskriver dialektikkens betydning for relasjon. Dialektikk setter fokus det tosidige eller mangesidige i relasjoner, fordi individet ikke kan tenke enten- eller, men både- og. Dessuten er sider i relasjoner gjensidige, skaper forutsetninger for hverandre og viser til hverandre. I en gjensidig prosess fungerer individet som både subjekt og objekt. Det er altså en sammenheng, dialektikk, mellom objektsiden og subjektsiden.

I samhandling mellom mennesker er kvaliteten på relasjonen mellom voksne, barn og unge et fundamentalt menneskelig behov. Relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker. Grunnlaget for relasjoner skjer gjennom kommunikasjon og sosial samhandling. Opplevelse av atferdsproblemer viser at de voksne som klarer å skape en god relasjon til barn og unge, opplever mindre atferdsproblemer i sin kontakt med barn og unge enn voksne som ikke klarer å skape en slik god relasjon (Nordahl et al., 2011). Gjennom relasjoner forteller vi mennesker hvem vi er i forhold til hverandre. Vi er i utgangspunktet individuelle individ som er avhengig av relasjoner rundt oss i hverdagen. Positive relasjoner kjennetegnes ved at begge parter verdsetter samværet, omtaler hverandre positivt, ser fram til å møte hverandre igjen og styrker hverandres selvbilde (Spurkeland, 2011).

Det er vesentlig å skille mellom to nivåer av relasjoner. Det er primærrelasjon og sekundærrelasjon. Primærrelasjon er de mennesker som står oss nærmest. I skolen er elevens primærrelasjoner først og fremst kontaktlærer og medelever. Utenom skolen vil det for eksempel være foreldre, søsken, kamerater o.l. Primærrelasjon er den relasjonen som betyr mest for trivsel og læring. Sekundærrelasjoner handler om støtterelasjoner som er vesentlig for eleven. Denne relasjonen vil ikke ha så nærliggende betydning for trivsel og læringseffekt som ved primærrelasjon, men vil være sentral for sekundærrelasjonen til faglærere og skoleledelsen (Spurkeland, 2011).

DUÅ's skole- og barnehageprogram omhandler blant annet bygging av gode relasjoner. Lærere som arbeider med barn har ofte selv utviklet negative relasjoner eller vært vitne til kollegaers uhensiktsmessige håndtering av vanskelige elever. Relasjonskvaliteten mellom enkeltelev og lærer kan styrkes ved at læreren retter fokuset på å utvikle positive velfungerende relasjoner som grunnlag for påvirkning og læring (Spurkeland, 2011).

I følge Møller (2008) er den pedagogiske relasjonen asymmetrisk. Læreren har et overordnet ansvar for at den pedagogiske relasjonen skal være lærings- og utviklingsstøttende. I skolen er det sentrale aspekter og sammenhenger mellom elev-lærer-relasjoner og omfanget av problematferd. For å gi elevene en god skolestart er en god lærer-elev-relasjon viktig. Lærere som klarer å skape et godt forhold til sine elever er med på å styrke elevenes positive sosiale kompetanse og elevene trives bedre i sin skolehverdag (Nordahl et al., 2011). Når læreren går inn i en relasjon med eleven endrer læreren posisjon fra å være utenforstående til forstående. Alle elever skal bli møtt ut ifra sine egne forutsetninger og unike personlighet. Lærerens oppgave er å møte disse elevene med respekt og ha grundig kjennskap til hver enkelt elev. For å se på enkeltelevens forutsetninger, kartlegger læreren gjennom direkte dialog elevens motivasjon, emosjonelle og intellektuelle forutsetninger og historie. Eleven kan via dialogen bli bedre kjent med læreren og foreldrene kan gi en beskrivelse av sitt eget barn. Denne direkte dialogen er mest kartleggende for et relasjonsbyggende forhold mellom eleven, foreldrene eller andre foresatte og for læreren.

Positive interaksjoner og kommunikasjon mellom mennesker fører til positive følelser som igjen fører til tillit. Ved å ha gjensidig tillit til andre mennesker vil relasjonen til hverandre styrkes. (Spurkeland, 2011). Relasjoner bygger på å skape tillit til hverandre gjennom verdier, troverdighet og forutsigbarhet for et individ. Læreren er med på å bygge opp en grunnleggende "plattform" for elevene ved å vise tillit, omsorg og empati. Gjennom å skape gode relasjoner til sine elever kan en lærer fremme elevens motivasjon, samarbeidsevner og forsterke faglig kompetanse (Webster-Stratton, 2005). Selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet er lærer-elev-relasjonen. Det beste utgangspunktet for effektiv læring er tillitsfulle relasjoner (Sollesnes, 2008).

Kommunikasjon, samspill og dialog er avgjørende for en god relasjon mellom lærer og elev. Gode kommunikasjonsferdigheter hos læreren øker forståelsen av eleven, samt gjør det enklere å gi eleven den hjelp, omsorg og støtte som stimulerer elevens utvikling. Ferdigheter til å kommunisere kan få frem detaljer og helhetslinjer i elevens situasjon, og gjøre det mulig

å gjennomføre best mulige tiltak for å skape en god relasjon. En viktig forutsetning for en god kommunikasjon mellom lærer og elev er at læreren evner til å se hva eleven har behov for. Eleven skal føle seg sett, forstått og ivaretatt (Eide & Eide, 2004).

En av flere årsaker til problematferd kan være at eleven føler en motmakt mot skolen og representanter for skolen som system. Læreren må som den profesjonelle part i relasjonen med eleven både forholde seg til den aggressive eleven og til seg selv. I arbeid med elever med utagerende atferd er det viktig at læreren ”er i situasjonen”, altså tar situasjonen som oppstår på sparket. Derfor er det desto viktigere at læreren innehar handlingskompetansen til å håndtere slike situasjoner.

Handlingskompetansen består av personlige egenskaper, kunnskaper og erfaringer som er tillært. Læreren må kunne håndtere usammenhengende og avvekslende informasjon, inklusiv elevens kroppsspråk, og kunne samle trådene i det som kanskje oppleves kaotisk for eleven. Konkrete hverdagslige eksempler på at læreren kan vise styrke eller feilbarheter er nyttigere enn filosofiske betraktninger om eksistensielle spørsmål. I denne sammenhengen må læreren reflektere over hvilken rolle han eller hun vil bygge opp til i sin relasjon til eleven. For eleven kan kanskje læreren fremstå som en ufeilbar voksen. Ved å innrømme feil kan eleven utvide sitt bilde av voksne. Elever med utagerende atferd kan gjøre mer eller mindre bevisste forsøk på å teste lærerens tåleevne og grenser gjennom provokasjoner (Sollesnes, 2008). I yrkesrollen som lærer er det vesentlig å inneha god kompetanse når en bygger opp relasjoner. Relasjonskompetanse handler hovedsakelig om ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland 2011). Profesjonell relasjonskompetanse handler om å kommunisere på måter som gir mening, samtidig som den overordnede hensikten med samhandlingen blir ivaretatt. Kommunikasjonen skjer innenfor en gitt kontekst og på måter som ikke oppleves som krenkende. Relasjonskompetanse innebærer kunnskap om verdier og holdninger, og bevissthet rundt betydningen av personlig væremåte og egne erfaringer har for måten du trår inn i en yrkesrolle på (Røkenes & Hanssen, 2002). Relasjonskompetansen har som hovedmål å bygge opp kvaliteten i mellommenneskelige forhold gjennom samhandling mellom to mennesker, for så å utvikle dette videre i forhold til en gruppe. I skolen kan dette beskrives i form av at læreren først utvikler og fokuserer på relasjon til hver enkelt elev, før læreren videre vektlegger å utvide fokuset til hele klassen.

Profesjonell relasjonskompetanse er ikke en separat kvalifikasjon, men omhandler alle handlingselementene i lærerens yrkesutøvelse. Faglige kunnskaper og ferdigheter utgjør sammen med den profesjonelle relasjonskompetansen den samlede yrkeskompetansen læreren trenger for å utøve yrkesrollen sin. Læreren må ha faglig kunnskap og menneskelig innsikt som samhandler på måter som forsterker og utløser ressursene hos elevene. Dette er avgjørende for den enkelte elevs faglige og personlige utvikling. Lærere som innehar en god relasjonskompetanse innehar erfaringer og opplevelser fra ulike situasjoner som kan oppstå i skolemiljøet. Det dreier seg i stor grad om å kunne romme det unike og det som er annerledes hos hver enkelt elev. Det er følgelig en utfordring å være åpen for elevens ytringer samtidig som læreren er i stand til å kritisk granske sitt eget grunnlag for å forstå (Aubert & Bakke, 2008).

5.2 Empiri og analyse

I arbeid med å analysere datamaterialet kom det frem at en god relasjon og lærerens evne til å bygge relasjoner til sine elever er et av kjernepunktene i skolens virksomhet.

Lilly (13): ”For å skape en god relasjon til mine elever må jeg ha forventninger til dem og ikke sette begrensninger for deres ferdigheter. Hvis jeg viser respekt for eleven, hans eller hennes familie og bakgrunn, er det et godt utgangspunkt for en god relasjon mellom oss. Eleven må føle seg akseptert av meg, og jeg må vise interesse for det eleven gjør. Jeg må være et medmenneske og vise tillit og empati. Å vise positive forventninger og gi anerkjennelse viser at jeg ser hver enkelt elev. På denne måten vil eleven stole på meg og vise meg tillit”.

Liss (14): ”For meg er det viktig at vi ser barnet som subjekt. Ingen barn er like. Jeg må akseptere at eleven er sånn eller sånn. Dette er jo en del av jobben min. Jeg viser elevene at jeg setter pris på dem slik som de er, og at vi slik kan få en god relasjon som oppmuntrer til læring. Det å ha samme utgangspunktet hver dag er viktig for ungene og relasjonen. Jeg viser at jeg har følelser akkurat som dem. Jeg viser sinne, gleder og sorger. På denne måten lærer elevene og jeg å sette ord på ting, og skape forståelse og tillit til hverandre”.

Bjarne (15): ”Jeg føler at elevene er veldig trygge på meg, og jeg ser hvordan de responderer på det jeg sier og gjør. Elevsamtalene med en til en kontakt er helt grunnleggende. Jeg har avtale med mine elever om regelmessige dialoger, og møter elevene ut fra deres prinsipper. Slik bygger jeg opp tillit til elevene og møter dem med empati og omsorg”.

Lilly (13) og Liss (14) forteller at de har en gjensidig relasjon med sine elever. De mener at de klarer å se på eleven som subjekt, og forsøker å se hver enkelt elev ut fra hvilke forutsetninger eleven har. Liss (14) sier at hun i møte med eleven klarer å se hvilke behov hver enkelt elev

har for å kunne trives og utvikle seg i klassen, og gjennom det skape gode relasjoner. For å skape en trygg og god relasjon til sine elever avholder Bjarne (15) regelmessige elevsamtaler med sine elever.

Lilly (13) forteller at tillit og empati står sentralt for å bygge relasjoner til elevene. Ved å ha gjensidig tillit til andre mennesker vil relasjonen mellom menneskene styrkes (Spurkeland, 2011). Liss (14) vektlegger også behovet for å vise emosjoner, det gjelder både lærerne og elevene. Liss (14) sier at dette fører til at eleven ser på læreren som et medmenneske med samme ønsker og behov som ham eller hun selv. Videre utdyper Bjarne (15) at grunnleggende menneskelige behov er å skape en verdig og trygg relasjon. Bjarne forteller at han på denne måten bygger opp tillit og empati til sine elever. Dette er i tråd med det Webster –Stratton (2005) sier, at gjennom å skape gode relasjoner til sine elever fremmer læreren elevens motivasjon, samarbeidsevner og kompetanse. Bjarne (15) påpeker at dialog med sine elever er avgjørende for å komme nærmere enkelteleven. Han forteller at dialog og interaksjoner er avgjørende med tanke på elevens forståelse og åpenhet. Bjarne (15) sier at dette videre kan utvikle relasjonen dem i mellom. Liss (14) forklarer at positive interaksjoner og en god kommunikasjon mellom mennesker fører til positive følelser. Liss sier at hun i skolehverdagen viser følelser akkurat som elevene. Nordahl et al., (2011) beskriver i tråd med Lilly (15) sitt utsagn at positive følelser kan igjen føre til tillit. Ved å ha gjensidig tillit kan mennesker skape sterke relasjoner til hverandre.

For å bygge opp kvaliteten i mellommenneskelige forhold vektlegger alle tre lærerne relasjonskompetansens betydning for relasjonen mellom de som lærere og elevene.

LILLY (16): ”Jeg som lærer må bygge opp under eleven, og da blir min kompetanse avgjørende. Jeg må inneha den kompetansen som kreves for min yrkesrolle til å bygge opp eleven. I tillegg er det jo viktig at min kompetanse er så bra at den enkeltes elev kan utvikle seg faglig og personlig”.

LILLY (17): ”Jeg er blitt enda mer bevisst på min rolle som lærer når jeg bygger relasjoner til andre mennesker, selv om jeg ikke har hatt problemer med relasjonsbygging tidligere. Vi voksne må være bevisste på hva vi gjør til enhver tid. Jeg har jo til og med vært på hjemmebesøk til elever for å skape trygge rammer for eleven. Det har jeg gjort for å bygge opp relasjonen min til eleven ytterligere ved å vise eleven at jeg som lærer kan ha en god kjemi til foreldrene deres”.

LISS (18): ”Vi er jo hele tiden ute etter å bygge opp kompetansen vår som lærere. Jeg har med meg mange erfaringer gjennom de årene jeg har jobbet som lærer, så jeg har mye som ligger til grunn for forhold til min klasse”.

BJARNE (19): ”Jeg har jo en lang erfaring med å bygge relasjoner til elever med problematferd. Jeg har vært i mange ulike situasjoner der jeg ser hvordan elevene responderer på ulike tiltak jeg setter inn. Relasjonskompetanse er jo helt grunnleggende faktorer. Har jeg ikke som lærer evnen til å skape gode relasjoner til mine elever, da gjør jeg jo ikke jobben min godt nok. Så i bunn og grunn er min relasjonskompetanse avgjørende for relasjonen mellom meg og elevene mine”.

Lilly (16) påpeker at elevene må få utvikle seg faglig og personlig. Hun forteller videre at hun må inneha så god relasjonskompetanse som mulig for bygge opp under elevene sine i sin yrkesrolle. Videre vektlegger hun åpenhet i forhold til interaksjoner. Lilly (16) forteller at hun har vært på hjemmebesøk hos elever hun har hatt relasjonsvansker til. Hun uttaler at i møte med eleven og elevens foreldre fikk en bedre relasjon og at de fikk en felles forståelse av hva som måtte til for at eleven kunne klare å tilpasse seg skolens krav. Gjennom tidligere erfaringer sier Lilly (16) at hun har erfart at det å møte elevene i andre arenaer enn bare i klasserommet gjør at hun greier på bygge opp relasjonen ytterligere.

Bjarne (19) uttrykker at en god relasjonskompetanse er selve grunnlaget for å skape en god relasjon. Han forteller at dersom han ikke klarer å skape gode relasjoner til sine elever, ser han heller ikke på seg selv som en god lærer. Han utdyper videre at for at han skal klare å gjøre en god jobb, er relasjonen mellom han som lærer og elevene avgjørende i hans yrkesrolle. Bjarne (19) tilføyer at relasjonskompetanse er helt grunnleggende faktorer som må være tilstede. Han forteller også at han har lang erfaring og flere opplevelser i arbeid med problematferd i skolen. Liss (18) og Bjarne (19) sier at de hele tiden forsøker å styrke sin kompetanse som lærere. De forteller at de har klart det gjennom mange års erfaringer og opplevelser ved å være kontaktlærere i ulike klassetrinn på skolen. Videre forteller de at de gjennom sin yrkesrolle har tilegnet seg kunnskap og erfaring i kompleksiteten som ligger i utviklingen av en god og profesjonell relasjonskompetanse. Både Lilly (16, 17), Liss (18) og Bjarne (19) forteller at den samlede yrkeskompetansen de innehar i sin yrkesrolle er summen av de faglige kunnskapene, ferdighetene og evnene de har tilegnet seg.

5.3 Drøfting

I min tolkning av datamaterialet ser jeg at Lilly, Liss og Bjarne vektlegger betydningen for gode relasjoner og relasjonsbygging som grunnleggende menneskelige behov for all læring. De styrker relasjonskvaliteten mellom seg selv som lærere og enkeltelevne ved å fokusere på å utvikle positive og velfungerende relasjoner gjennom grunnlaget for påvirkning og læring (Spurkland, 2011). I samsvar med Nordahl et al., (2011) påpeker lærerne at relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker. Alle lærerne beskriver at de skaper og utvikler relasjoner gjennom kommunikasjon og samhandling med sine elever.

Det er tydelig at alle de tre lærerne ser betydningen av å skape gode relasjoner til sine elever ved å se hver enkelt elev som subjekt. På denne måten klarer lærerne å se hvert enkelt individ ut ifra deres personlighet, forutsetninger og behov. Barn er jo nettopp subjekter helt fra begynnelsen av livet, ikke bare objekter som skal påvirkes og formes. Lilly, Liss og Bjarne uttaler at de forsøker å se barnet som subjekt, bli kjent med dem på deres premisser og som medmennesker. På den måten vet de hvordan de kan skape en god relasjon til sine elever. Det er meget sentralt at alle lærerne i møte med barn må betrakte dem som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva barnet en gang skal bli. I samsvar med det lærerne mener, påpeker også Spurkland (2011) at alle elever skal bli møtt ut ifra sine egne forutsetninger og unike personlighet.

Det at Bjarne skaper relasjon ved først å fokusere på dialogen mellom enkelteleven og så etter hvert vektlegger fokuset på hele klassen som gruppe, mener jeg er en vesentlig faktor i arbeid med å få grundig kjennskap til hver enkelt elev. Ved å møte enkelteleven slik klarer Bjarne å bli godt kjent med enkelteleven, og dialogen dem i mellom er med på å fremme og styrke en god relasjon. Den direkte dialogen Bjarne har med sine elever gjør at han kan se enkeltelevens forutsetninger, følelser og andre elementer som spiller inn i relasjonsbyggingen. I lys av Spurkland (2011) er direkte dialog hensiktsmessig for både elevens motivasjon, emosjonelle og intellektuelle forutsetninger. Ut fra uttalelsene til lærerne klarer de å skape en trygghetsfølelse hos elevene. Dette er spesielt viktig for barn med utagerende atferd. Via dialog blir elevene bedre kjent med lærerne, og foreldrene kan med dialog gi en beskrivelse av sine barn.

For å skape gode relasjoner og bygge opp relasjonen til elevene sine vektlegger både Lilly, Liss og Bjarne det å vise respekt, tillit og empati til eleven. Samtidig må læreren kunne

presentere seg som en potensiell likemann, men med et ansvar for å opprette relasjonen. Det handler om å vise positive forventninger og gi anerkjennelse til det eleven gjør. Men som Liss sier er det viktig for henne å vise at hun har akkurat samme følelser som elevene har. Hun kan på samme måte som elevene vise sinne, glede og sorger. Lærerne forteller i samsvar med det Spurkeland (2011) sier at positiv kommunikasjon og interaksjoner mellom mennesker fører til positive følelser som igjen fører til tillit. Når elevene opplever å få tillit til sine lærere opplever Lilly, Liss og Bjarne positiv utvikling i elevens atferd og i forhold til seg selv som lærere. For at Lilly, Liss og Bjarne skal opprettholde en positiv utvikling i relasjonen mellom de som lærere og elevene, er det sentralt at de inngår i en kontinuerlig prosess over tid for å styrke relasjonen ytterligere. Når en skal etablere tillit kan det ta tid, men det vil gi positive og hensiktsmessige resultater for tillitsfulle relasjoner.

Ved å skape tillit til sine elever er det positivt at alle tre lærerne reflekter over sin relasjonskompetanse. Liss, Lilly og Bjarne har alle lang erfaring i arbeidet med problematferd og det å skape gode relasjoner til elevene sine. Bjarne forteller under intervjuet hvor viktig og sentralt relasjonskompetansen er for å skape relasjoner til sine elever. Dette gir et innblikk i hvordan man bør tenke i relasjonsskapende arbeid med elever. Bjarne sier at han har en lang erfaring med å bygge relasjoner til elever med problematferd. Han beskriver videre betydningen av ulike tiltak han setter inn, og hvordan elevene responderer på dette. Bjarne vektlegger at relasjonskompetanse er en helt grunnleggende faktor for å skape gode relasjoner. Han forteller at dersom han ikke evner å skape gode relasjoner til elevene sine, gjør han ikke jobben sin godt nok.

Ut ifra datamaterialet tyder det på at lærerne har en lang erfaring i arbeidet med å bygge relasjoner til sine elever. Dette er avgjørende for den enkeltes elevs personlige og faglige utvikling. Alle de tre lærerne har kunnskap om hvilke verdier og holdninger som er betydningsfulle å ha med seg over i yrkesrollen som lærer. I samsvar med det Aubert & Bakke (2008) sier, viser lærerne at de har faglig kunnskap og menneskelig innsikt som samhandler på måter som forsterker og utløser ressursene hos elevene. I lys av Spurkelands (2011) definisjon av relasjonskompetanse, innehar de tre lærerne en betydelig relasjonskompetanse. Det handler i hovedsak om ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Ibid).

Bjarne er helt klar på at en utfordring er å klare å være åpen for elevens ytringer, samtidig som han er i stand til kritisk å kunne granske sitt eget grunnlag for å forstå. Med sin handlingskompetanse møter lærerne elevene ved å være bevisste på hva de til en hver tid gjør. Med dette skaper de trygge rammer for elevene og møter elevene ut ifra deres ståsted. I samsvar med Sollesnes (2008) klarer lærerne å bruke sin handlingskompetanse gjennom sine personlige egenskaper, kunnskaper og erfaringer som er tillært. Videre funn i min empiri viser at Lilly beskriver situasjoner som er sentrale funn i forhold til hennes handlingskompetanse når det gjelder å skape gode forhold til elever med atferdproblemer. Opplevelser hun forteller viser at hun gjennom sin kontakt med elevenes foreldre, utvikler sin handlingskompetanse og relasjonskompetanse videre ved å dra på hjemmebesøk til elevene sine og deres foreldre. Dette gjør Lilly dersom hun har vanskeligheter med å skape en god relasjon til enkelte elever. Gjennom det Lilly gjør gir hun et signalement til elever med problematferd at hun ”spiller på samme lag” med eleven og elevens foreldre. I samsvar med Eide & Eide (2004) vektlegger Lilly i denne situasjonen at hun som lærer har evnen til å se hva eleven har behov for. Eleven skal føle seg sett, forstått og ivaretatt. Dette funnet tyder på at Lilly bruker en hensiktsmessig handlingsmåte og møter foreldrene til elevene for å kunne etablere et bedre forhold til elever med atferdsproblemer. I samsvar med Nordahl et al., (2011) blir denne opplevelsen av atferdsproblemer møtt på en slik måte at den voksne som klarer å skape en god relasjon til barn og unge, opplever mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke klarer å skape en slik god relasjon. I analysen av mitt datamateriale og gjennom uttalelsene til forskningsdeltakerne synes det som om de hele tiden ser på helheten i prosessen med å skape relasjoner til sine elever. Dette gjør de gjennom faglig forståelse, personlige holdninger, erfaringer og handlingskompetanse. Men også gjennom en god kjennskap til relasjonelle prosesser klarer lærerne å bringe inn faktorer som er avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev. Jeg tolker at disse positive forutsetningene er grunnlaget for en vellykket relasjonsdannelse (Ibid).

Kapittel 6. Opplevelser ved bruk av anerkjennelse og ros

Denne delen av studien omhandler forskningsdeltakernes bruk av ros og anerkjennelse i undervisningen, og hvilken innvirkning dette har på relasjonsutviklingen mellom lærer og elev.

6.1 Teoretisk bakgrunn

I begrepet anerkjennelse ligger ideen om ”å se igjen”, gjenkjenne, erkjenne, befeste og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (Schibbye, 2009). Juul (1996) beskriver anerkjennelse basert ut ifra to prinsipper. Mennesket har en ukrenkelig verdi, og enhver person har et potensiale til utvikling og en egenverdi. Gjennom samspill med andre er anerkjennelse med på å skape tilknytning og felleskap med andre mennesker. Den vektlegger begge parters opplevelser og er med på å gi et godt fundament for mottaker og omsorgsgiver. Ros handler om å bygge selvtillit, mens anerkjennelse dreier seg om å bygge selvfølelse (Ibid)

Høilund & Juul (2005) beskriver tre nivåer for anerkjennelse. Det første nivået er anerkjennelse bygd på kjærlighet. Det er den anerkjennelsen som individet får fra sine nære relasjoner, først og fremst mellom foreldre og barn. Det andre nivået er anerkjennelse basert på samfunnets rettigheter og plikter. Individet blir møtt med tilregnelighet og likeverdighet. Det siste nivået av anerkjennelse er opplevelsen av å være en verdifull bidragsyter til samfunnet. Personlige evner har betydning og verdi for det sosiale fellesskapet. Schibbye (2009) har utviklet en teori hvor anerkjennelsens dialektikk står sentralt. Teorien kan hjelpe oss til å forstå hvordan samspill med andre påvirker oss. Å møte anerkjennelse er viktig fordi det skaper tilknytning og felleskap med andre. Den legger vekt på begge parters opplevelser, og gir på denne måten et godt fundament for både mottaker og omsorgsgiver. Uansett vektleggig eller bevisstgjøring av forholdet mellom mottaker og omsorgsgiver, vil vi alltid være i relasjon til andre mennesker vi møter (Ibid).

Schibbye (2009) beskriver innholdet i anerkjennelse som lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekræftelse og åpenhet.

”Disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: De er dialektiske” (Schibbye, 2009: 263).

Skole- og barnehageprogrammet til DUÅ vektlegger bruken av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros. En av de viktigste faktorene for å motivere elevene til å gjøre det bra på skolen er hvilken type oppmerksomhet læreren gir. Dersom læreren jevnlig roser og oppmuntrer eleven, bygger det opp elevens selvrespekt og det skapes et tillitsfullt forhold mellom elev og lærer. I tillegg vil konstruktiv ros og oppmerksomhet føre til at eleven får mestring for nye ferdigheter og forsterker den faglige og sosiale kompetansen (Webster-Stratton, 2005).

Et grunnleggende menneskelig behov er bruken av ros og anerkjennelse, og det er en nødvendig og viktig del av vår kultur og oppdragelse (Tveit, 2012). Selv om bruken av ros, oppmuntring og anerkjennelse blir brukt om hverandre er det forskjeller mellom dem. Primært er det tre sentrale aspekter som er viktig ved bruken av disse. De har viktige funksjoner som motivator, forsterker og relasjonsbygger. Ros og anerkjennelse motiverer og bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og mestringsevne. Spesielt når tilbakemeldingene er spesifikke og støttende, har de en stor effekt på elevenes evne til læring (Ibid). Ved å fremme bruken av ros og anerkjennelse vil elevenes mestringsevne og arbeidsinnsats virke motiverende for et godt læringsmiljø og læringsutbytte for elevene. Ros og oppmuntring er en av flere faktorer som fører og bidrar til dette. Når en lærer roser elevene er det vesentlig at rosen er konkret og spesifikk, det skal ikke være noe tvil om hva slags atferd eller handling som roses. Det blir derfor viktig at rosen kommer raskt etter ønsket atferd, og at en unngår å blande ros og kritikk. Samtidig kan det være effektivt å bruke kollektiv ros, samt å lære barna å rose seg selv. I læringsprosessen til elevene er det hensiktsmessig å ikke bare rose elevene ut ifra resultatene, men også selve lærings- og arbeidsprosessen. Dette kan føre til at elevene lærer seg gode arbeidsstrategier som vil bidra med å fremme elevens prestasjoner (Nordahl et al., 2011; Webster-Stratton 2005).

Webster-Stratton (2005) påpeker at lærerne ved å vie dårlig atferd liten oppmerksomhet, og samtidig gir god oppførsel mer oppmerksomhet, oppmuntring og ros, vil det føre til at elevene lærer hvilken oppførsel som er verdsatt. Rosen må være spesifikk og gis umiddelbart etter ønsket atferd. Samtidig må det utdypes hva konkret rosen er ment for slik at eleven har mulighet til å gjenta den positive atferden. Barn som har atferdproblemer kan ofte være vanskelig å rose, men det er de som trenger det mest. Barn som har atferdsproblemer får ofte mange negative tilbakemeldinger, korreksjon og kritikk for sin uhensiktsmessige atferd (Ibid). Forskning viser at lærere gir dårlig atferd tre til femten ganger så mye oppmerksomhet som akseptabel atferd (Nordahl et al., 2011; Webster-Stratton 2005).

Ros kan underbygges ved non- verbal formidling av entusiasme. Smil, varme blikk, eller et klapp på skulderen forsterker betydningen av et rosende utsagn. Læreren bør gi rosen på en variert, energisk, oppriktig og omsorgsfull måte. Gjennom språk eller kroppsspråk kan individer gi tilbakemelding på atferd. I arbeid med atferdskorrigerer forutsetter det at alle individ har behov for tilbakemelding fra miljøet rundt seg på sin atferd (Webster-Stratton, 2005).

Som relasjonsbygger har ros og anerkjennelse en vesentlig betydning for elevene. Når elever får positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og ros vil en lærer skape tillit og trygghet til sine elever, som igjen fører til at relasjonskvaliteten mellom elevene og lærer blir styrket. Elever som har atferdsproblemer i skolen har stor nytte av en lærer som jobber målrettet og systematisk, gjerne med en atferdskomponent om gangen (Webster-Stratton, 2005). I en målrettet jobb med elevens atferd må læreren utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å raskt oppdage elevens positive atferd. Ved positiv atferd fra elevens side blir det vesentlig å gi ros og positiv oppmuntring. For å oppdage elevens positive atferd kreves det at læreren planlegger nøye hvordan hun eller han skal møte eleven og fremme god oppførsel. Et eksempel på dette kan være bruk av ros til sidemannen. I stedet for å gi oppmerksomhet til eleven som har uønsket atferd, kan læreren gi ros til medeleven som stitter ved siden av og som er engasjert og i full gang med arbeidet som skal gjøres. Å rose sidemannen styrer og påminner den uoppmerksomme eleven inn på ønsket atferd uten å rette oppmerksomheten mot han eller henne. Det er også vesentlig at læreren ikke bare roser resultater av et arbeid, men hele prosessen. Dette kan føre til at eleven fokuserer på selve arbeidsprosessen og ikke bare resultatet (Ibid).

6.2 Empiri og analyse

Alle tre lærerne vektlegger å anerkjenne sine elever som de enkeltindivid de er, og bruker ros for å fremheve ønsket atferd.

Lilly (20): ”Anerkjennelse bruker vi mye av i klassen i forhold til fellesskapet mellom meg som kontaktlærer og elevene. Jeg prøver å være på plass med anerkjennelse og ros umiddelbart etter en ønsket atferd. Det er jo forskjell på ordenes betydning”.

Liss (21): ”Ros er en positiv feedback som jeg gir og forsterker når eleven gjør noe positivt. Anerkjennelse går på menneskeverdet. Jeg anerkjenner alle elevene mine uavhengig av hvilken atferd de har. De som har problematferd er jo kanskje de som trenger det mest”.

Bjarne (22): ”Jeg anerkjenner eleven som menneske. Men jeg har jo sjelden samme kjemien til alle elevene. Som pedagog og lærer har jeg ansvar for å bygge opp og gi alle elevene anerkjennelse”.

Lilly (20), Liss (21) og Bjarne (22) påpeker at det er viktig å anerkjenne elevene sine. De som lærere og pedagoger har ansvar for å gi elevene anerkjennelse, ikke bare på grunn av det de gjør, men også på bakgrunn av det enkelte mennesket og de særegne individ de er. Liss (21) sier at hun anerkjenner elevene sine uavhengig av hvilken atferd de har. Schibbye (2009) utdyper at anerkjennelsens innhold handler om lytting, forståelse, toleranse, aksept, bekræftelse og åpenhet.

Lilly (20) forteller at hun gir ros umiddelbart etter ønsket atferd. Da gir rosen best effekt. Liss (21) forteller videre at ros er en ”feedback” hun gir, og virker forsterkende når positive handlinger skjer i relasjonen mellom hun som lærer og eleven. Nordahl et al. (2011) og Webster-Stratton (2005) sier at når en lærer roser elevene er det viktig at rosen er konkret og spesifikk. Det blir da ingen tvil om hvilken atferd eller handling som roses. Rosen må komme umiddelbart etter ønsket atferd, og en bør unngå å blande ros og kritikk. Lilly (20) er oppmerksom på å gi ros tvert etter en ønsket atferd.

Liss (21) bemerker at det er et skille mellom betydningen av ordene ros og anerkjennelse. Juul (1996) påpeker at ros handler om å bygge selvtillit, mens anerkjennelse dreier seg om å bygge selvfølelse.

LILLY (23): ”I klassen forventer jeg at elevene oppfører seg. Jeg fremstår vel som konsekvent og troverdig ved at jeg er forutsigbar og ærlig med mine elever i skolehverdagen”.

LISS (24): ” Når jeg roser elevene er jeg opptatt av at de skal føle at den er troverdig og ekte fra min side. Det tror jeg at de føler i klassen min. Vi er så godt kjente og jeg har hatt elevene i så mange år nå. Jeg opplever at de stoler på meg, og vet at det jeg sier og mener er oppriktig ment fra meg. De stoler på meg”.

BJARNE (25): ” Det er alltid viktig å gi ros når det er rettferdig. Rosen må være konsekvent. Jeg prøver å være bevisst å dette. Ros er det jeg bruker mest av i klassen jeg har”.

Lilly (23), Liss (24) og Bjarne (25) omtaler videre hvor viktig det er at elevene stoler på de som lærere. Det at elever kan føle at lærerne er oppriktige er med på å skape en god relasjon. Webster-Stratton (2005) forteller at jevnlig oppmuntring og ros bygger opp barnas selvrespekt og relasjonen mellom læreren og eleven.

Naboros er et annet effektivt strategi for å fremme ønsket atferd hos eleven. De tre lærerne forteller følgende om bruken og nytten av naboros:

LILLY (26): ” I klassen min bruker vi veldig mye naboros. I tillegg gir jeg grupperos når hele klassen samarbeider som en hel gruppe”.

LISS (27): ” Jeg bruker mye naboros og ros til ønsket atferd. Når jeg roser har jeg blikkontakt med elevene mine og gir dem tommelen opp. Hver morgen står elevene og jeg og hilser på hverandre. Da tar jeg i bruk en teknikk som jeg ofte bruker: Jeg sier: Oi! Nå har tre elever allerede hentet bøkene sine og startet. Da kan du tro at de andre elevene ikke er sene om å hente sine bøker og starte arbeidet”.

BJARNE (28): ” Alle lærerne har arbeidet mye med å gi naboros. Generelt er vi flinke til å rose ønsket atferd. Jeg kan rose de få elevene om har hentet bøkene sine. Det smitter over på de andre elevene og blir til naboros. Da går som regel alle og henter sine bøker”.

Lilly (26), Liss (27) og Bjarne (28) sier alle at de bruker naboros for å fremme ønsket atferd i klasserommet. Liss (27) nevner et klassisk eksempel på naboros. Elevene står ved pultene sine om morgenen og skal hente frem bøkene sine. Noen av elevene vil være nølende eller ukonsentrerte og tar ikke frem bøkene sine. Da roser Liss de elevene som har tatt frem bøkene sine, og påpeker hvor flinke de er som har gjort det. De andre elevene hører dette og tar da også frem bøkene sine. I følge Webster- Stratton (2005) kan bruk av ros til sidemannen være virkningsfullt og effektivt for å fremme ønsket atferd. Ved å rose sidemannen kan læreren pendle den uoppmerksomme eleven inn på ønsket atferd.

6.3 Drøfting

I analysen av datamaterialet kommer det frem at alle tre lærerne arbeider med å fremme og bygge positive relasjoner til sine elever ved å gi anerkjennelse og ros. Lilly forteller at anerkjennelse er noe de benytter seg mye av i klassen i forhold til fellesskapet mellom henne som kontaktlærer og elevene sine. Med dette mener hun at en må vise anerkjennelse og respekt for eleven som det mennesket det er, uavhengig av handlinger de utfører. Selv om hun ikke gir anerkjennelse ved uønsket atferd, har hun likevel den bakenforliggende anerkjennelsen for menneskeverdet. Også Liss og Bjarne forteller at de anerkjenner elevene sine som de enkeltmenneskene de er, uavhengig av hvilken atferd de har. Uten en grunnleggende anerkjennelse for eleven som menneske vil det være vanskelig å skape en god og troverdig relasjon til eleven. I lys av Schibbye (2009) beskrives anerkjennelse som å være lyttende, forstående, aksepterende, vise toleranse, være bekreftende og å vise åpenhet. Anerkjennelse fra lærer til elev bygger opp relasjonen mellom dem. Jeg tolker det slikt at faktorene som lytting, forståelse, toleranse, aksept, bekreftelse og åpenhet er bakgrunnen for å se elevene som særegne individer og forstå dialektikkens sammenheng som anerkjennelse har. Dette forteller Lilly, Liss og Bjarne ved å vektlegge menneskeverdet og se eleven. Lærerne har en forståelse for potensialet til utvikling for eleven og skaper likeverd og tilregnelighet.

Både Lilly, Liss og Bjarne sier at de vektlegger at ros til eleven skal være konsekvent og troverdig. Jeg tolker det som at de tre lærerne bruker ros konsekvent i relasjonsbyggingen. Lærerne bygger opp elevens selvtillit og selvhevdelse gjennom ros og anerkjennelse. Når elevene vet at de kan stole på sin lærer vil de naturlig ta til seg det læreren sier. Når det gis ros på måten Lilly, Liss og Bjarne gir den, oppleves den som naturlig og ekte. Samtidig vil jeg påpeke at ros, kroppsspråk og ordbruk må være samstemte. Du roser med ord, gjerne med et smil, blikkontakt og ”trykk” på det verbale. Derimot er det vesentlig at det verbale eller kroppsspråket ikke overdrives, da det kan fremstå som unaturlig og kunstig. Da mister det sin effekt som ros til eleven. Det er faktisk slik at typen oppmerksomhet som læreren gir, er en av de viktigste faktorene for å motivere eleven til å gjøre en bra jobb på skolen. Webster-Stratton (2005) beskriver at ros kan underbygges ved non- verbal formidling av entusiasme. Smil, varme blikk, eller et klapp på skulderen forsterker betydningen av et rosende utsagn. Læreren bør gi rosen på en variert, energisk, oppriktig og omsorgsfull måte.

Lilly påpeker at dersom ros skal være effektivt, må den gis umiddelbart etter ønsket handling. Dette er meget sentralt for at rosen skal ha en hensiktsmessig effekt på eleven. Dersom rosen

kommer lenge etter den ønskede atferden vil eleven lett glemme at han eller hun har gjort noe bra som fortjente ros. Det er ikke bare tidspunktet for når rosen kommer, men også hvor hyppig den blir brukt som er vesentlig. Oppmerksomhet til uønsket atferd forsterker bare den dårlige oppførselen til eleven, og vil føre til flere problemer i klassen. Dette viser hvor hensiktsmessig ros er for fremme ønsket atferd i klassen, i motsetning til å slå ned på uønsket atferd. Relasjonen mellom lærer og elev vil ytterligere styrkes når fokuset på ros økes.

I analysen av datamaterialet er det funn som viser at alle tre forskningsdeltakerne bruker naboros som en effektiv strategi for å fremme ønsket atferd. Naborosen som lærerne benyttet seg av har en god virkning på å fremme ønsket atferd hos elevene. Effekten ved bruk av naboros er at virkningen av rosen ”smitter” over på medelevene. Medeleven ser at sidemannen får ros, noe som automatisk vil oppmuntre den andre eleven til å utføre samme handling fordi han eller hun vet at det er en roset handling. Et eksempel på dette forteller Liss om. Hver morgen gir hun ros til de elevene som har hentet frem bøkene sine. Når de andre elevene i klassen hører at denne atferden blir roset tolker jeg det i tråd med Liss sitt utsagn om at denne rosen smitter over på medelevene fordi de forstår at det er en ønsket handling fra lærerens side. I lys av Webster-Stratton (2005) er dette et eksempel på effektiv bruk av ros hvor oppmerksomheten ikke gis til eleven som har uønsket atferd, som i dette tilfellet lar være å hente bøkene sine, men gis til medeleven som sitter ved siden av og som er i gang med det som skal gjøres. Ved å bruke naboros klarer læreren å styre eleven med den uønskede atferden inn på ønsket atferd uten å rette oppmerksomheten mot han eller henne. Naboros er virkningsfullt for å redusere uønsket atferd gjennom å gi ros og oppmerksomhet til sidemannen. Lilly påpeker viktigheten av å ikke bare rose resultatet av et arbeid, men også å rose hele prosessen. Lilly bruker grupperos når hele klassen samarbeider som en hel gruppe. Men like viktig som å rose et samarbeid i hele klassen, er rosen som gis underveis i prosessen i arbeidet. På denne måten vil elevene føle glede ikke bare over det endelige sluttresultatet, men også gjennom oppmuntring og ros føle glede i selve arbeidsprosessen frem mot sluttresultatet.

Kapittel 7. Opplevelsen av å forebygge utagerende atferd og proaktiv klasseledelse

I dette kapittelet presenteres lærernes proaktive klasseledelse for å fremme ønsket atferd hos elevene. Gjennom forebygging av utagerende atferd trekker lærerne frem betydningen av å fremme sosial kompetanse og emosjonell kompetanse hos eleven, og de vektlegger mestring hos eleven som en sentral faktor.

7.1 Teoretisk bakgrunn

I skolen er det i hovedsak skolens ledelse og lærerne som avgjør hva som er sentrale aspekter for akseptabel atferd hos elevene. Dette handler om gjeldende normer, regler og forventninger i samfunnet og oppvekstmiljøet. Dersom denne atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel ved at den i stor grad hemmer og forstyrrer barnets egen utvikling og læring, samt forstyrrer eller skaper problemer for positiv sosial samhandling mellom mennesker, dreier det seg om problematferd. For å forstå problematferd må en vite noe om prosessene og mekanismene som er grunnlaget både for normalutvikling og skjevutvikling. Selv før en forstyrrelse har inntrådt, kan det forekomme tegn på forstyrrelser som befinner seg innenfor det som er normalt (Smith, 2004).

Det er vanskelig å definere hva atferdsproblemer er. Atferdsproblemer er et lite entydig begrep, og det finnes ikke bare en definisjon innen faglitteraturen. Ogden (2001) beskriver det slikt:

”Selv om ikke barns atferd kan observeres og registreres relativt objektivt, finnes det likevel ikke en allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd og avvikende atferd eller mellom normal oppdragelse og disiplinproblemer” (Nordahl et al., 2011, s.32).

Skinner (1953) påpeker at all atferd er tillært. Det innebærer at atferden kan avlæres eller læres på nytt. Manglende sosiale ferdigheter hos et individ forklarer Skinner som feillæring eller mangelfull læring, som igjen kan korrigeres. Responsen til andre gir oss en følelse av om vi har handlet riktig eller galt i en situasjon. Derfor kan vi gjennom et atferdsteoretisk perspektiv lære ved hjelp av konsekvensene av våre handlinger. Prinsippet om forsterkning som stimuli har en viktig rolle i Skinners – stimuli – respons og behaviorismens tankegang om at ytre påvirkning berører atferd.

Utagerende atferd kjennetegnes ved at den er aggressiv og preget av mye sinne. Eleven tar i bruk fysiske eller verbale angrep på personer. Eleven kan irettesette sine medelever, krangle og i verste fall være så dramatisk som å skade seg selv eller andre. For læreren er det irettesettelser eller krangling som ofte er mest utfordrende. De fleste lærerne vil oppleve at det er svært utfordrende og ødeleggende for undervisningen, og at det kan være en atferd som er vanskelig å endre. For å forhindre utagerende atferd i skolen, er proaktiv læring med på å hindre u hensiktsmessig atferd hos elever med slik atferd (Nordahl et al., 2011).

Proaktiv klasseledelse handler om å være i forkant og forebygge utvikling av atferdsproblematikk hos barn og unge. Ulikheten fra en reaktiv klasseledelse er at den proaktive klasseledelse hindrer og forebygger atferdsproblemer før de oppstår, og ikke reagere i etterkant på uønsket atferd. En lærer som vektlegger en proaktiv klasseledelse har kyndighet til å se framover, søke muligheter og snu det negative til det positive ved å være relasjonsorientert, observant og oppmerksom. En proaktiv klasseleder tenker over og planlegger nøye hvilke problemer som kan oppstå i klassen. En proaktiv tilnærming vil i motsetning til en reaktiv tilnærming fokuserer på å arbeide med problematferd ikke får for sterkt preg av "brannslukking" og forhindrer konflikter. En reaktiv klasseleder ordner opp i etterkant av problemet (Nordahl et al., 2011).

En proaktiv lærer gjør elevene trygge og rolige ved å lage rutiner, planer, konsekvente grenser og normer for atferd. Klasser hvor det er færre regler eller standarder har oftere barn som ikke klarer å tilpasse seg den forventede atferden. En lærer som tar i bruk proaktiv læring og strategier kan skape et trygt og forutsigbart miljø for elevene, hvor problematisk oppførsel i mindre grad oppstår (Webster-Stratton, 2005). Den proaktive læreren har kontroll over det som skjer i klasserommet, og han eller hun utvikler læringsmiljøet ved å 1.) Tilrettelegge og planlegge det fysiske læringsmiljøet, 2.) Iverksette innskolingsaktiviteter, 3.) Utarbeide regler og rutiner for klassen, 4.) Gi klare beskjeder og en effektiv bruk av ros og oppmuntring. Læreren følger hele tiden med på hva som skjer i klasserommet, samtidig som elevene er klare over dette. Den proaktive læreren er altså både oppservant, oppmerksom og relasjonsorientert (Nordahl et al., 2011).

Ogden (2009) påpeker at er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd. Barn og unge som viser mye problematferd og som har et utagerende atferdsmønster har som regel også ofte betydelig lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende. De har ofte dårlige

samarbeidsferdigheter og særlig mangelfull selvkontroll (Nordahl et al., 2011). Barn og unge som har mindre sosial kompetanse, trenger trygge relasjoner og kjente omgivelser for å kunne tilegne seg mer av denne kompetansen (Webster-Stratton, 2005).

Webster-Stratton (2005) bygger den proaktive læringen rundt ulike proaktive strategier som en kan ta i bruk for å utvikle relasjonskvaliteten og forhindre uhensiktsmessig problematferd i læringsmiljøet. Strategier som er forebyggende og hever elevenes sosiale kompetanse og emosjonell kompetanse er med på å løse konflikter, kontrollere sinne og hevde meninger på en konstruktiv og positiv måte. For elever med problematferd er det vesentlig at deres sosiale kompetanse og emosjonelle kompetanse fremmes gjennom proaktiv klasseledelse.

Sosial kompetanse defineres i følge Ogden (2009) som:

”Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap.”

Sosial kompetanse gjør det mulig for jevnaldrende så vel som voksne å etablere positive sosiale relasjoner. Det handler også om å kunne tilpasse seg samfunnets normer og leve opp til sosiale forventninger på skolen, hjemme eller på fritiden. Barn og unge som innehar sosial kompetanse uttrykker sine ønsker og behov samtidig som de hevder sine meninger på en klar måte. Slik bidrar sosial kompetanse til mestring av utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn, og forbereder barn og unge til mestring av utfordringer senere i livet (Nordahl et al., 2011).

Ogden (2009) påpeker at er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd. Barn og unge som viser mye problematferd og har et utagerende atferdsmønster har som regel også ofte betydelig lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende. De har ofte dårlige samarbeidsferdigheter og særlig mangelfull selvkontroll (Nordahl et al., 2011). Barn og unge som har mindre sosial kompetanse, trenger trygge relasjoner og kjente omgivelser for å kunne tilegne seg mer av denne kompetansen (Webster-Stratton, 2005).

Gresham & Elliot (1990) vektlegger at sosial kompetanse i skolen dreier seg som barnets evne til empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Empati dreier seg om å ha evnen til å sette seg inn i andres situasjon og kunne se ting fra andres synsvinkel. Barn og unges evne til samarbeid handler om å hjelpe andre, dele med andre, og barnet som elev har

evne til å følge regler og beskjeder i skolen. Selvhevdelse kommer til uttrykk når barnet tar ansvar for å formidle egne behov og meninger, det vil si å hevde sin rett når man opplever at den blir truet eller utfordret av andre. Barnets synspunkter kommer frem på en adekvat måte. Selvkontroll handler om å ta intellektuell kontroll over egne følelser, og om hvordan barnet kontrollerer sine impulsive sider og tenke seg om før det reagerer i henhold til ulike situasjoner. Den siste komponenten i sosial kompetanse er ansvarlighet. Ansvarlighet handler om forpliktelser og å holde avtaler, samt vise respekt for arbeid og eiendeler. Disse elementene handler om ferdighetsdimensjoner, og hvor viktig disse dimensjonene er for barnet som elev å mestre skolehverdagen (Ibid).

Emosjonell kompetanse er en sentral del i å kunne kommunisere sine følelser til andre, og å inneha evnen til å uttrykke sine følelser og håndtere dem på en konstruktiv måte. Å kommunisere sine følelser er viktig fordi vi bruker dem til å svare på mange forskjellige følelser som blant annet lykke, sinne, tristhet og frykt. Følelsene kan formidles verbalt eller fysisk. Aggresjon og manglende egenkontroll over impulser er ofte den største hindringen for utvikling av gode relasjoner og effektiv problemløsning i barndommen. Uten tidlig innsats fra lærer og foresatte kan barn som er utagerende stå i fare for å bli avvist av jevnaldrende. Elever som ikke har lært å håndtere følelser kan reagere fiendtlig på mellommenneskelige konflikter som i utgangspunktet kan løses på en ikke – aggressiv måte, eller gjennom prososiale løsninger og proaktiv læring i klasserommet. Aggressive elever misforstår i større grad og oppfatter tvetydige situasjoner som fiendtlige eller truende ved å feiltolke signaler og koder. En slik feiltolkning kan være en av årsakene til en aggressiv oppførsel. I løpet av skoleårene vil den emosjonelle reguleringen til eleven bli mer reflekterende og kompleks. Etter hvert som eleven utvikler sine egne evner til emosjonell regulering, vil følelsene eller det subjektive aspektet bli mer adskilt fra de ytre følelsesuttrykkende (Webster-Stratton, 2005).

Lærere kan ha stor innvirkning på elevenes evne til å regulere følelser gjennom sosialisering i et proaktivt klassemiljø. De lærerne som klarer å være konsekvente og skape et stabilt klassemiljø og en trygg atmosfære, støtter opp om utviklingen av emosjonell regulering til elevene. Lærerne må handle konsekvent i grensesetting, ha klare regler og forutsigbare rutiner. Når klasserommet oppleves som et kjent og trygt sted, og elevene føler at læreren viser en genuin interesse for dem, oppstår gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev. Et kjent og trygt sted kombinert med gode relasjoner er vesentlig for at elevene kan utvikle sine emosjonelle ressurser (Nordahl et al., 2011; Webster-Stratton 2005).

For individer med atferdsvansker legges det ofte vekt på forebygging gjennom å bedre sosial kompetanse, emosjonell kompetanse og faglig kompetanse. Proaktiv klasseledelse og læring innebærer at profesjonelle som daglig arbeider med barn får en mulighet til å øke sin kompetanse i å lede aktiviteter i grupper av barn og unge. I arbeid med alle elever vektlegges det å utvikle sosial kompetanse og emosjonell kompetanse ved å se barnet med dets evner og ressurser. Dette arbeidet bør ta utgangspunkt i et mestringsperspektiv, hvor det settes fokus på det individet mestrer og videreutvikler disse ressursen (Nordahl et al., 2011). Dersom det stilles for få krav til eleven i skolen, vil ikke mestringskompetansen og troen på egne ferdigheter utvikles maksimalt (Overland, 2006).

Bandura`s (1997) teori om self- efficacy vektlegger den indre motivasjonen til individet som svært avgjørende for dette individets forventninger om mestring. Definisjonen på self- efficacy er troen på evnen til å organisere og gjennomføre den nødvendige handlingen som kreves for å nå et ønsket mål. Teorien bygger på hvordan forventninger bygges opp og forsterkes i menneskets daglige liv. Self- efficacy handler ikke bare om å kontrollere egne handlinger og omgivelsene, men også det å kunne kontrollere egen motivasjon, tankeprosesser og fysiologiske emosjoner. Dette handler med andre ord om hvilken tro mennesket har på sine egne ferdigheter til å gjennomføre ulike handlinger i situasjoner som oppstår. Self-efficacy, mestringsstro, varierer fra individ til individ. Likevel er det noen mer fremtredende kjennetegn hos individ med god og dårlig self-efficacy. Mennesker med dårlig mestringsstro har for eksempel lett for å senke forventninger og innsats eller i verste fall gi opp aktiviteten de skal utføre i atferden. At andre mennesker lykkes kan være et positivt bidrag til at en selv også kan beherske samme utfordringer og oppgaver.

7.2 Empiri og analyse

I min analyse av datamaterialet kom det frem hvordan alle tre lærerne har opplevd utagerende atferd i sine klasser.

LILLY (29): ” Utagerende atferd i min klasse er som oftest at elevene er verbalt utagerende. Da går det i å svare frekt, være impulsiv, bli fort sint og ikke å klare å sitte i ro på plassen sin”.

LISS (30): ” Jeg har hatt ulike typer med utagerende atferd i klassen. Mest problematisk blir det når de er slemme med medelevene sine. Da kan de slå, klype, spytte eller si stygge ting. Og så har du de elevene som gjør alt for å få oppmerksomhet. Jeg kaller disse ”fighterbarna” Det er jo et uttrykk som ble brukt mye før i tiden. Disse elevene øker den negative atferden når de blir sett”.

BJARNE (31): ” Jeg har hatt både verbal utagerende og fysisk utagerende elever i klassen. Disse elevene har vært utagerende både mot medelever og delvis også voksne. For noen år siden forekom det også slåing og spytting. Jeg har også hatt elever med impulsive trekk, ofte med en tilknyttet diagnose”.

BJARNE (32): ” Det er noen år siden vi har opplevd fysisk utagering blant elevene. Vi har heller hatt mer av elever med impulsive trekk og disiplinvansker. Etter at vi innførte skole- og barnehageprogrammet her ved skolen har det vært en markant reduksjon i fysisk utagering”.

Lilly (29), Liss (30) og Bjarne (31) beskriver hvordan de opplever og har opplevd utagerende atferd i klassen. Alle beskriver at de har opplevd utagerende atferd som er verbal. Liss (30) påpeker at hun synes det blir mest problematisk når atferden fra eleven blir utagerende mot medelever i klassen. Bjarne (31) og Liss (30) har opplevd både verbal og fysisk utagering som klyping, slag og spytting, i skolen. Bjarne (32) påpeker at fysisk utagering var mer vanlig for noen år tilbake. Eleven kan bruke fysiske eller verbale angrep på medelever eller voksne. Både Liss (30) og Bjarne (31) mener at krangling og utagering mot medelever er den største utfordringen. Nordahl et al., (2011) beskriver at utagerende atferd kjennetegnes ved at atferden er aggressiv og preget av mye sinne. Det kan være fysiske eller verbale angrep på personer. Eleven kan irettesette sine medelever, krangle eller i verste fall gå til fysisk angrep. For lærerne er det irettesettelse og krangling som er mest utfordrende, og kan ødelegge for undervisningen.

Bjarne (32) forteller at etter at de innførte skole- og barnehageprogrammet til DUÅ ved skolen har det skjedd en markant nedgang i fysisk utagering. I henhold til Webster-Stratton (2005) kan en lærer som tar i bruk proaktiv læring og strategier skape et trygt og forutsigbart miljø for elevene hvor problematisk oppførsel i mindre grad oppstår. Læreren har kontroll over det som skjer i klasserommet. I henhold til Skinner (1953) påpeker han at all atferd er tillært. Det betyr at atferden kan avlæres og læres på nytt.

I min analyse av datamaterialet kom det frem at alle tre lærerne var opptatte av å være i forkant og fremme proaktiv læring gjennom proaktiv klasseledelse:

Lilly (33): ” Det viktigste for meg er å være i forkant og gi påminnelser til mine elever. Jeg gir skryt når vi ligger godt an, og bygger opp en positiv stemning i klassen. Vi på skolen har blitt flinkere til å gjøre hverdagen mer forutsigbar til elevene. Hvis elevene vet hva som skal skje i løpet av skolehverdagen vil de føle seg tryggere og mer inkluderte. Dette er jo spesielt viktig for elever som har problematferd”.

LISS (34): ” Som lærer bruker jeg mye tid på å være proaktiv, altså i forkant, slik at elevene vet hvordan skolehverdagen blir. Redskaper som jeg tar i bruk er en ukeplan og en dagsplan som henger på tavlen. Jeg bruker samtaler og dialoger med klassen og enkeltelever slik at de til en hver tid vet hva de holder på med og hva som skal skje”.

BJARNE (35): ” En god relasjon i bunnen er viktig for en velfungerende proaktiv klasseledelse, det at jeg som lærer er i forkant av det som skal skje”.

I følge Lilly (33), Liss (34) og Bjarne (35) vektlegger alle behovet for å fremme proaktiv klasseledelse. Bjarne (35) sier at en god relasjon i bunnen er nødvendig for å få til en fungerende proaktiv klasseledelse. Ifølge Webster-Stratton (2005) bygger den proaktive læringen på ulike proaktive strategier som tas i bruk for å utvikle relasjonskvaliteten og forhindre uhensiktsmessig problematferd i læringsmiljøet.

Lilly (33), Liss (34) og Bjarne (35) forsøker å være i forkant av det som skal skje. Lilly gir påminnelser til elevene og er slik i forkant av noe som skal skje eller gjøres blant elevene. Hun gir skryt til elevene når de ligger godt an, og skaper på den måten en god stemning i klassen. Nordahl et al.,(2011) beskriver at en lærer som legger vekt på en proaktiv klasseledelse har evnen til å se fremover, lete etter muligheter og snu negativt til positivt. Dette kan de klare ved å være oppservante, oppmerksomme og relasjonsorienterte. En proaktiv klasseledelse forebygger og hindrer problematferd før de oppstår, og trenger således ikke å reagere i etterkant på uønsket atferd. For eksempel bruker Liss (34) en ukeplan og en dagsplan som hun henger opp på tavla. Slik får elevene informasjon om hva som skal skje i løpet av skoledagen og resten av uken. Lilly (33) sier at dersom elevene vet hva som skal skje i løpet av skoledagen, føler de seg tryggere og mer inkluderende. Den proaktive læreren kan utvikle læringsmiljøet ved å tilrettelegge og planlegge et fysisk læringsmiljø, utarbeide regler og rutiner for klassen, gi klare beskjeder og ta i bruk ros og oppmuntring (Webster-Stratton, 2005).

Alle tre lærerne har ut ifra min analyse belyst betydningen av å styrke elevens sosiale kompetanse.

Lilly (36): ”I klassen hvor jeg er kontaktlærer, er jeg opptatt av å heve den sosiale kompetansen for at elevene skal bli flinkere til å knytte bånd til andre elever. Det vil jo føre til at dem klarer å bygge opp sin mestring ved å klare ting og etablere relasjoner ved å regulere sine følelser”.

Liss (37): ”Ja, som jeg har sagt tidligere så må man være i forkant for å forhindre uønsket atferd. For at eleven skal føle mestring både i det faglige og leve opp til det sosiale i skolen, vil jeg nå si at jeg som lærer må styrke elevens sosiale kompetanse og hjelpe dem til å håndtere følelsene deres”.

Bjarne (38): ”For å forebygge utagerende atferd, og i stedet få frem det positive elevene gjør, må også den sosiale kompetansen til barn med problematferd styrkes. Det gjelder jo ikke bare om de faglige prestasjonene i skolen, men også om å etablere positive sosiale relasjoner ved å bedre sin selvkontroll”.

Lilly (36), Liss (37) og Bjarne (38) forteller ut ifra sine uttalelser at sosial kompetanse er nødvendig for elever i skolen. Liss (37) beskriver at hun er i forkant for å forhindre uønsket atferd, og at hun som lærer må arbeide for at både den daglige og sosiale delene må være på plass for at elevene skal føle mestring og styrke elevens sosiale kompetanse og håndtering av følelser. Ogden (2009) definerer:

”Sosial kompetanse som kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap”.

Lilly (36) uttaler at hun er opptatt av å heve den sosiale kompetansen for at elever skal bli bedre til å knytte bånd til hverandre. Ogden (2009) påpeker at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd. Sosial kompetanse gjør det mulig for jevnaldrende og også voksne å etablere positive sosiale relasjoner. Bjarne (38) forteller at for å forebygge utagerende atferd og fremme det positive elevene gjør, må barn som har problematferd styrke sin sosiale kompetanse. Han forteller videre at det ikke bare er de faglige prestasjonene det legges vekt på, men også å utvikle positive sosiale relasjoner til eleven. Ogden (2009) beskriver at barn og unge som har utagerende atferd har som regel også en betydelig lavere kompetanse enn sine jevnaldrende. Nordahl et al., (2011) påpeker at for individer med atferdsvansker bør det legges vekt på forebygging og styrking av den faglige, emosjonelle og sosiale kompetansen.

Liss, Lilly og Bjarne vektlegger at elever med problematferd må få muligheten til å oppleve følelsen av mestring for å kunne bli bedre til å knytte sosial relasjoner. Bjarne og Liss forteller at det er særlig elever med problematferd som må få føle mestring og selvkontroll. Ifølge Bandura (1979) er det den indre motivasjonen til individet som er vesentlig avgjørende for individets forventninger og mestring. Det handler om å ha evnen til å organisere og gjennomføre den nødvendige handlingen som kreves for å nå et ønsket mål. Dette handler om hvilken tro individet har på sine egne ferdigheter til å gjennomføre ulike handlinger i situasjoner som oppstår.

7.3 Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på fremme proaktiv klasseledelse opp i mot elever med utagerende atferd i skolen. I analysen av datamaterialet kom det frem at alle de tre lærerne hadde opplevd en eller annen form for utagerende atferd i sine år som lærere. Lilly, Liss og Bjarne forteller at de har opplevd utagerende atferd i klassen. Liss synes det er mest problematisk når den utagerende atferden går ut over medelever i klassen. Når atferden blir så problematisk, må læreren være bevisst på å vite noe om prosessene som skjer slik at en kan forhindre en forstyrrelse. I lys av Smith (2004) må en forstå problematferd ved å vite noe om mekanismene og prosessene som er grunnlaget for normalutvikling og skjevutvikling. Bjarne og Liss har begge opplevd fysisk utagering i form av klyping, slag og spyting. I samsvar med Nordahl et al., (2011) kjennetegnes utagerende atferd med at utageringen er preget av mye sinne. Eleven kan bruke både fysiske og verbale angrep på sine medelever og lærere. I tillegg til dette kan eleven irettesette sine medelever, krangle og i verste fall være så dramatisk som å skade seg selv og andre. Dette kan medføre at undervisningen i klassen blir betydelig forstyrret. Bjarne uttaler at det er noen år siden de hadde opplevd fysisk utagering blant elevene i skolen. Han forteller videre at de i stedet har hatt flere elever med impulsive treff og disiplinvansker. Etter innføringen av skole- og barnehageprogrammet til DUÅ har de opplevd en markant reduksjon i fysisk utagering. Funn som dette tyder på at innføringen av DUÅ's skole- og barnehageprogram har hatt en positiv effekt på den fysiske utagerende atferden blant elevene. Spesielt den fysiske utagerende atferden har blitt redusert og forekommer nesten ikke lengre. Verbal utagering forekommer fortsatt, men dette er noe skolen forbebygger daglig gjennom å ta i bruk strategier fra DUÅ's skole- og barnehageprogram.

Ut ifra lærernes opplevelser kommer det frem at de er opptatte av å være i forkant og fremme proaktiv læring til elever med utagerende atferd. For elever med utagerende atferd beskriver alle lærerne at de gjør dette gjennom å drive proaktiv klasseledelse istedenfor å være reaktive i sin undervisning. I samsvar med Nordahl et al., (2011) tenker en proaktiv klasseleder over og planlegger nøye hvilke problemer som kan oppstå i klassen. En proaktiv tilnærming fokuserer på at arbeidet med problematferd ikke får for stor preg av ”brannslukking” og forhindrer konflikter. Dette er i motsetning til en reaktiv tilnærming hvor klasseleder ordner opp i etterkant av problemet. En proaktiv lærer fokuserer ikke like mye på å reagere riktig og forsøker heller å skape et læringsmiljø som engasjerer (Ibid). Ved å fremme, forsterke og være i forkant av at problemer oppstår, vil forekomsten av problematferd være under

kontrollerte forhold og lærerne er bevisste på sin handlingskompetanse i tråd med dere pedagogiske praksis. Dette er en prosess som skjer over et lengre tidsrom, men vil ha effekt for både elevene og lærerne som arbeider med undervisningen i skolen. I motsetning til reaktiv klasseledelse arbeider de med en langsiktig praktisk pedagogisk virksomhet som har som mål å forbygge problematferd gjennom langsiktige og systematiske tiltak. Jeg tolker det som at alle ved skolen jeg besøkte er bevisste på at det er slik de ønsker å arbeide, istedenfor å være reaktive og handle i etterkant.

I lys av Nordahl et al., (2011) handler proaktiv klasseledelse om å være i forkant og slik kunne forebygge utviklingen av atferdsproblemer hos barn og unge. En lærer som legger vekt på en proaktiv klasseledelse har evnen til å se fremover, lete etter muligheter og snu negativt til positivt ved å være oppservant, oppmerksom og relasjonsorientert. Lilly og Liss sier at de er i forkant av det som skal skje. Lilly er bevisst på å gi elevene påminnelser om hva ska skje og gjøre i løpet av skoledagen. Skryt er noe hun gir til eleven når de for eksempel ligger godt an i arbeidet. På denne måten er hun med på å skape god stemning i klassen. Liss bruker en ukeplan og en dagsplan for å forbedre elevene på hva som skal skje i løpet av dagen og uken. Dagsplanen til Liss henger oppe på tavlen. Lilly mener at dersom elevene får innblikk i hva som skal skje i løpet av skoledagen, vil de føle seg tryggere og inkluderte. Det er tydelig at både Lilly og Liss forstår betydningen av å informere og inkludere elevene i hva som skal gjøres. De tilrettelegger og planlegger skoledagen slik at elevene føler seg involverte og verdsatte. Med dette er de med på å utvikle læringsmiljøet på skolen. I lys av Webster-Stratton (2005) gjør en proaktiv lærer elevene rolige og trygge ved å lage rutiner, planer, konsekvente grenser og normer for atferd. Ved at en lærer tar i bruk proaktiv læring og strategier, er de med på å gjøre miljøet forutsigbart og trygt for elevene. Dette fører til at problematisk oppførsel kan reduseres.

I arbeidet med elever med utagerende atferd belyste alle tre lærerne betydningen av å styrke elevens sosiale kompetanse, emosjonell kompetanse og for å fremme elevenes mestringfølelse gjennom proaktiv læring. Lilly, Liss og Bjarne forteller alle at sosial kompetanse er nødvendig og viktig for elevene. De belyser betydningen av at ved å forsterke barns sosiale kompetanse vil gjøre det mulig for dem å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Liss beskriver at hun ønsker å heve den sosiale kompetansen for at elevene skal knytte bedre relasjoner til hverandre. I tråd med Ogden (2009) er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd. Jeg mener også at det er en klar sammenheng mellom

sosial kompetanse og problematferd. De elever som har en form for utagerende atferd har som regel ikke like høy sosial kompetanse som andre jevnaldrende. De kan ha vanskeligheter med å knytte relasjoner til andre mennesker og har liten tro på seg selv med å ha mindre selvfølelse og tro på egne evner. Derfor er det vesentlig at lærere som arbeider med å styrke elevers atferd gjennom sosiale kompetanse og emosjonell kompetanse er gode rollemodeller for elever slik at de arbeider med å fremme disse kompetansene til elevene. I samsvar med Webster-Stratton (2005) handler emosjonell kompetanse om å inneha evnen til uttrykke sine følelser og håndtere de ved å kommunisere med andre på en konstruktiv måte. Håndteringen av disse er betydningsfulle for utviklingen av sosial kompetanse. Elever som klarer å regulere og utvikle sine egne evner er bedre rustet til å øke sin sosiale kompetanse og relasjoner til andre mennesker. Hvis lærere er gode rollemodeller gjennom å fremme proaktiv læring og proaktiv klasseledelse, kan de med sin kunnskap og erfaring bidra til å øke emosjonell kompetanse og sosialkompetanse til elevene sine.

Bjarne mener at for å forebygge utagerende atferd hos eleven må elever som har problematferd styrke sin sosiale kompetanse. Han forteller at det ikke bare må legges vekt på de faglige prestasjonene, men også utviklingen av positive sosiale relasjoner til eleven og selvkontroll. I lys av Nordahl et al., (2011) legges det for individer med atferdsvansker ofte vekt på forebygging samtidig som den faglige og sosiale kompetansen styrkes. I arbeidet med elever med redusert utviklet sosial kompetanse vektlegges det å sette elevens evner og ressurser i sentrum. Også i tråd med Gresham & Elliot (1990) handler selvkontroll om å ta intellektuell kontroll over egne følelser. Jeg mener at lærere er ansvarlige for å forebygge atferdsvansker gjennom proaktiv læring, og at elevene får mulighet til å vise respekt, forpliktelser og holde avtaler ved å styrke elevens ansvarlighet, selvhevdelse og selvkontroll. Liss fremhever at elever må føle mestring i det de gjør. Elever med utagerende atferd må få muligheten til å føle mestring i sin skolehverdag. Det er vesentlig at de elever som har problemer med å tilegne seg sosial kompetanse gjennom mestring kan få økt selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. I tråd med Nordahl et al., (2011) og Webster-Stratton (2005) vil barn og unge som innehar sosial kompetanse gi uttrykk for sine ønsker og behov samtidig som de hevder sine meninger. På denne måten bidrar sosial kompetanse til mestring av utviklingsoppgaver, og forbereder barn og unge til mestring av utfordringer senere i livet. Bandura (1997) vektlegger gjennom sin teori om self- efficacy at den indre motivasjonen er avgjørende for personens forventninger og mestring, i dette tilfellet eleven. Han påpeker at troen på egne evner er med på å gjennomføre og organisere de handlingene som kreves for å

nå et ønsket mål, og kunne kontrollere egen motivasjon, tankeprosesser og fysiologiske emosjoner. Mennesker med dårlig mestringstro har for eksempel lettere for å senke forventninger og innsats eller i verste fall gi opp aktiviteten de skal utføre i atferden. I tråd med det Bandura (1997) sier tolker jeg lærernes uttalelser som at betydningen av at elever med utagerende atferd får muligheter til å få troen på egne evner og realisere dette gjennom å nå ønskede mål. Mestringstroen er vesentlig for elever med problematferd. Det er særlig viktig at disse elevene ikke får dårlig mestringstro, men at de får tilrettelegging på skolen til å mestre sine arbeidsoppgaver og få delta i det sosiale miljø gjennom proaktiv læring.

Kapittel 8. Avslutning

I avslutningen av denne studien vil jeg oppsummere mine funn der jeg gir svar på min problemstilling. Kjernepunktene i min studie bygger på tre av Webster-Stratton`s fem tema i skole- og barnehageprogrammet. Disse tre temaene er bygging av positive relasjoner, bruk av lek, ros og positiv oppmerksomhet, hvordan fremme barnets sosiale og emosjonelle kompetanse og forebygging av atferdsproblemer gjennom proaktiv læring.

Studien er basert på min problemstilling som er:

”Hvordan opplever lærere som har deltatt i DUÅ’s skole- og barnehageprogram at de utvikler relasjoner til sine elever med utagerende atferdsproblemer?”

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* beskriver at en forutsetning for en god skoleutvikling handler om samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringer. Lærerne forteller at de fokuserer på en felles visjon og ideologi ved å tenke likt i skolen som en praktisk pedagogisk virksomhet. Ved å samarbeide som et reflekterende team og gi hverandre kollegial veiledning forebygger og bedrer de relasjonen mellom lærer og elever med utagerende atferdsproblemer. Lærerne er bevisste på hvordan eleven drar med seg erfaringer fra de miljøene som han eller hun blir påvirket av, og hvilke elementer som bidrar til at eleven blir tilknyttet mennesker gjennom interaksjon og samspill i de ulike miljøene. Både Bronfenbrenner (1979) og Webster-Stratton (2005) beskriver hvordan det dynamiske vekselspillet mellom individet og miljøet i sosialiseringprosessen påvirker og former atferden til individet. Lærerne forteller at de ser viktigheten av å opparbeide en kollektiv forståelse gjennom diskusjon og refleksjon. Dette gjør de for å skape en felles visjon og ideologi i arbeidet med DUÅ’s skole- og barnehageprogram. Funnene i studien tyder på at dette er avgjørende for å styrke relasjonen mellom lærer og elev og forebygge utagerende atferdsproblemer.

Nordahl et al., (2011) beskriver at relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker. Lærernes uttalelser forteller meg at de vektlegger betydningen for gode relasjoner og ser på relasjonsbygging som grunnleggende menneskelige behov for all læring. Alle tre lærerne innehar lang erfaring i arbeidet med å bygge relasjoner til sine elever. Lærerne skaper gode relasjoner til sine elever ved å se hver enkelt elev som subjekt. Spurkeland (2011) belyser at positiv kommunikasjon og interaksjoner mellom mennesker fører til positive følelser som

igjen fører til tillit. Jeg mener at lærerne klarer å se betydningen av å skape gode og trygge relasjoner til elevene i forhold til utagerende atferd. Lærerne fortalte at gjennom deltakelse på DUÅ's skole- og barnehageprogram har sett betydningen av å bygge gode relasjoner til elevene sine. Gjennom gode relasjoner klarer de å skape gjensidig respekt, tillit og empati mellom seg selv som lærer og elevene. Å skape gode relasjoner er sentralt i arbeidet med elever med utagerende atferd. Lærerne mener at en kontinuerlig prosess over tid står sentralt for å skape tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev, og for å styrke relasjonen ytterligere. En av lærerne sier at etter innførelsen av DUÅ's skole- og barnehageprogram i deres skole har det blitt en markant reduksjon i utagerende atferd hos elevene.

Jeg fikk en forståelse for at alle tre lærerne vektla relasjonskompetansens betydning i arbeidet med DUÅ's skole- og barnehageprogram. Spurkeland (2011) beskriver at relasjonskompetanse innebærer de ferdigheter, evner og holdninger som etablerer og utvikler relasjoner mellom mennesker. Lærerne gir uttrykk for at de innehar en god kompetanse til å fremme hver enkeltes elevs personlige og faglige utvikling ved å inneha betydningsfull relasjonskompetanse i sine yrkesroller som lærere.

Nordahl et al., (2011) beskriver at proaktiv klasseledelse handler om å være i forkant og forebygge utviklingen av atferdsproblematikk hos barn og unge. Alle tre lærerne er opptatte av å være i forkant og fremme proaktiv læring til elever med utagerende atferd. Jeg ser at lærerne tar i bruk proaktiv læring og strategier for å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene.

Jeg fikk en forståelse av at lærernes deltakelse i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ har økt bevissthet i bruken av hensiktsmessig ros og anerkjennelse til elevene. Alle lærerne gir uttrykk for hvor hensiktsmessig ros er for fremme ønsket atferd i klassen og roser sine elever jevnlig. Det handler om å vise positive forventninger og gi anerkjennelse til det eleven gjør. Anerkjennelsen og respekten må gis til eleven som det mennesket det er, uavhengig av handlinger eleven utfører (Schibbye, 2009). Jeg fikk forståelsen av at alle lærerne er opptatte av å vektlegge menneskeverdet, se elevene som særegne individer og skape likeverd.

Webster-Stratton (2005) bygger den proaktive læringen på ulike proaktive strategier. For å redusere problematferd blant elevene er det vesentlig at deres sosiale kompetanse og emosjonelle kompetanse fremmes gjennom proaktiv klasseledelse. Nordahl et al., (2011) beskriver hvordan sosial kompetanse gjør det mulig å etablere positive sosiale relasjoner. Det handler også om å kunne tilpasse seg samfunnets normer og leve opp til sosiale forventninger.

Jeg ser at lærerne bevisst bruker strategier som forebygger problematferd og som hever elevenes sosiale og emosjonell kompetanse. Dette er med på å løse konflikter, kontrollere sinne og hevde meninger på en konstruktiv og positiv måte. Alle tre lærerne påpeker betydningen av å forsterke barns sosiale kompetanse og gjøre det mulig for dem å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Jeg ser hvilken innvirkning lærerne har ved å styrke elevenes selvfølelse og tro på egne evner. De arbeider alle med å styrke elevenes atferd. Derfor er det vesentlig at lærere som arbeider med å styrke elevers atferd gjennom sosiale kompetanse og emosjonell kompetanse er gode rollemodeller for elever slik at de arbeider med å fremme disse kompetansene til elevene. Alle tre lærerne er bevisste på at elevene skal klare å utvikle og regulere sine evner for å øke sin sosiale kompetanse og relasjoner til andre mennesker. Webster-Stratton (2005) beskriver at barn og unge som innehar sosial kompetanse gir uttrykk for sine ønsker og behov. På denne måten bidrar sosial kompetanse til mestring av utviklingsoppgaver. Alle tre lærerne mener at mestring er sentralt for å forebygge utagerende atferd hos elevene. De vektlegger tilrettelegging for mestringstro for elever med utagerende atferd slik at de kan mestre arbeidsoppgaver og være deltakende i det sosiale miljøet.

Referanseliste

- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M.(2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Eide, H. & Eide, T. (2004). *Kommunikasjon i praksis*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Høilund, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Reitzel.
- Juul, J. (1996). *Dit kompetente barn*. Garamond hos AN:SATS, Espergærde. Clemensstrykkeriet, Århus. 1. udgave.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9-47). Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Møller, L. (2008). *Anerkendelse i praksis- om utviklingsstøttende relasjoner*. København: Akademisk Forlag.

- NESH. (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske Komiteer.
- Nordahl, T, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. Larsen og K. Rørnes (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli, M.- A., Manger, T., Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2006). *Skole og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.- H. (2002). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner – Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. (1990): *The fifth Discipline; The art & practice of the learning organizations*. New York: Doubleday Currency.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker; en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Caspar forlag AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: John Grieg AS.
- Størkersen, K.V. og Solem, A.(2010). *Skoler som lærer. Bedre skole* nr. 3,/2010. S. 24-28. Utdanningsforbundet.

Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal.

Vedlegg 1. Samtykkeerklæring

Brev til informantene

Trondheim, februar 2013

Jeg studerer spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Siste semester inneværende år skal jeg skrive en masteroppgave. Jeg henvender meg til deg i denne forbindelse fordi jeg har fått opplyst at du som lærer har deltatt på DUÅ's skole- og barnehageprogram.

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke om du som lærer har opplevd at din relasjon med elever med utagerende adferd har hatt innvirkning etter gjennomføringen av DUÅ's skole- og barnehageprogram.

I forbindelse med at jeg forespør deg om å gjennomføre et kvalitativt intervju, har jeg vært i kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysninger. Jeg vil gjøre deg oppmerksom på at du frivillig kan trekke deg fra undersøkelsen uten å begrunne dette frem til datamaterialet makuleres 30. november 2013. Du skal verken opplyse ditt navn eller navn på skolen du arbeider ved. Ingen enkeltpersoner skal kunne bli gjenkjent i min masteroppgave.

Dette brevet er ment som et informasjonsskriv. Jeg vil foreta et kvalitativt intervju som vil vare i omtrent 45 minutter. I intervjuet vil jeg benytte meg av lydbåndopptaker.

Ta gjerne kontakt med meg dersom du har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

Terese Thorsø, student i spesialpedagogikk ved NTNU.

Du kan kontakte meg på: Tlf: 92451959

E-mail: teresethor79@hotmail.com

Min biveileder: Arne Tveit, Tlf. 92667968, E-mail: arne.tveit@svt.ntnu.no

Vedlegg 2. Intervjuguide

Introduksjon av meg selv:

- Hvem jeg er, min bakgrunn som spesialpedagogstudent og førskolelærer.
- Hvorfor jeg vil skrive om valgt tema for masteroppgaven.
- Hva jeg ønsker å stille spørsmål om.
- Praktisk informasjon om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og vil bli slettet etter oppgaveskriving.
- Informasjon om min taushetsplikt.

Hva min problemstilling handler om:

”Hvordan opplever lærere som har deltatt i DUÅ’s skole- og barnehageprogram at de utvikler relasjoner til sine elever med utagerende atferdsproblemer?”

1.0 Utdanning og kompetanse

1.1) Kan du fortelle litt om dine faglige bakgrunn som lærer?

1.2) Hvilken kompetanse har du i forhold til håndtering av utagerende adferd?

2.0 Deltakelse på skole- og barnehageprogrammet til DUÅ

2.1) Hva fikk deg til å delta på dette kurset?

- Tilbud fra ledelse?
- Pålagt fra ledelse?
- Eget initiativ?
- Annet?

2.2) Hva ønsket du å oppnå med å delta på dette kurset?

2.3) Hvilke implementeringsstrategier benytter du deg av i skole- og

barnehageprogrammet til DUÅ med henhold til barn med utagerende adferd?

- Grensetting
- Belønningssystemer
- Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros
- Ignorering
- Anerkjennelse

2.4) Hvordan praktiserer du disse ulike implementeringsstrategiene i dine daglige møter med elevene? Og kan du utdype hvor bevisst du er i bruken av implementeringsstrategiene i din undervisning med elever med utagerende adferd?

3.0 Utagerende problemadferd

3.1) Kan du definere begrepet utagerende problemadferd, og hva som kjennetegner denne typen adferd hos elever?

3.2) Har du arbeidet med elever med utagerende adferd de siste 2-3 årene?

3.3) Har du gjort deg opp noen tanker og opplevelser rundt hvilke faktorer som kan være opphav til utvikling av aggressiv atferd hos elever?

3.4) Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon? Og hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?

(Jeg vil jeg gi ut definisjonene på reaktiv og proaktiv aggresjon dersom respondenten ikke kan svare på punkt 3.4).

3.5) Hva opplever du er mest ufordrende i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon?

3.6) Hvilke perspektiver for forståelse av adferdsvansker kjenner du til? Kan du utdype de ulike perspektivene ut ifra dine opplevelser og relasjoner med elevene?

- Individperspektivet
- Aktørperspektivet
- Mestringsperspektivet
- Det sosialøkologiske perspektivet
- Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet

(Jeg vil jeg gi ut definisjonene på perspektiver på forståelse av adferdsvansker dersom respondenten ikke kan svare på punkt 3.6).

4.0 Relasjonsbygging mellom lærer og elev

4.1) Hvilke faktorer mener du kan skape en god relasjon mellom lærer og elev med utagerende problemadferd? Hvordan bygger du en god relasjon til dine elever?

- 4.2) Hvilke ulike kontekster kan påvirke elevens bidrag til relasjonen mellom elev og deg som lærer? Opplever du som lærer at relasjonen påvirker utviklingen til en ny kontekst?
- 4.3) Hva mener du som lærer kan være spesielt krevende ved å bygge en god relasjon til elever med utagerende problemadferd? Hvilken kompetanse mener du som lærer at du bør sitte inne med for å kunne bygge en god relasjon til eleven?
- 4.4) Hvordan kan du som lærer fremstå som konsekvent og troverdig for eleven?
- 4.5) Hva mener du er forskjellen på bruk av ros, positiv oppmerksomhet, oppmuntring og anerkjennelse i skolen? Hvordan opplever du som lærer at disse implementeringsstrategiene kan virke som motivator, forsterker og relasjonsbygger i henhold til skole- og barnehageprogrammet til DUÅ?
- 4.4) Hvilke former for grensesetting, ignorering og belønningssystem opplever du som lærer kan være med på å skape en god relasjon til elevene med utagerende problemadferd?
- 4.5) Opplever du at relasjonsbyggingen mellom deg som lærer og elever med utagerende adferd har ført til økt tillit og trygghet mellom deg og elevene etter din deltagelse på DUÅ's skole- og barnehageprogram?
- 4.6) Hvordan opplever du at relasjonen mellom deg og eleven får verdi for eleven?
- 4.7) Har du som lærer opplevd endringer i adferdsmønsteret til utagerende elever etter innføringen av DUÅ's implementeringsstrategier i skole- og barnehageprogrammet? Hvilke endringer har eventuelt skjedd sammenlignet med før innføringen?
- 4.8) Føler du at du har fått økt kvalitet og struktur i relasjonen til elever med utagerende adferd etter deltagelsen på DUÅ's skole- og barnehageprogram?

Tilleggsspørsmål:

- Er det noe mer du vil legge til? Noe som vi ikke har pratet om? Hvis jeg kommer på flere relevante spørsmål kan jeg ta kontakt?

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.04.2013

Vår ref:33787 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33787

Hvordan opplever lærere som har fått kompetanse gjennom deltakelse i Webster-Stratton's skole- og barnebøye-program at dette programmet kan utvikle lærernes relasjoner mellom lærerne og sine elever med utagerende adferdsproblemer?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student


NTNU, ved institusjonens øverste leder
Torill Moen
Terese Thorsø

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Terese Thorsø, Brundalsgrenda 7, 7058 JAKOBSLI

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33787

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.