

**RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV I
VELLYKKETE TILTAK MOT PROBLEMATFERD.**

Hovedfagsoppgave i pedagogikk

Torkjell Sollesnes

September 2004

**Det psykologiske fakultet
Seksjon for utdanningsvitenskap
Universitetet i Bergen**

FORORD

Det har vært en glede og en lærerik prosess å skrive hovedfagsoppgave i pedagogikk. Isolert sett. Sett i sammenheng med annet arbeid og forpliktelser, har det kanskje vært litt på grensen av det forsvarlige. Noen ganger var det vanskelig å finne balansen i hverdagen. Det har vært viktig å tenke mentalhygiene og å ta vare på seg selv.

Å skrive hovedfagsoppgave er aktiv læring. Jeg har bidratt til min egen læring, og jeg håper også at jeg i noen grad kan bidra til andres læring med oppgaven min.

Men der er også andre som har bidratt til at studiet ble lærerikt. Jeg vil takke Seksjon for utdanningsvitenskap ved Universitetet i Bergen for et meget godt studieopplegg! Der har jeg truffet mange hyggelige og flinke folk som har gitt praktiske og faglige råd.

Også medstudentene vil jeg nevne her. Utrolig hvor sammensveiset man kan bli når man har et felles mål. Dette til tross for at vi har vært spredd over det ganske land. Takk for berikende meningsutveksling, fagprat og støtte.

Den største takken går til Sølvi Lillejord. Hun har vært min veileder og dialogpartner gjennom prosessen, og for min del har det har vært et berikende samarbeid.

Takk!

September 2004

Torkjell Sollesnes

SAMMENDRAG

Min studie ser på hvilken rolle relasjonen mellom lærer og elev spiller i vellykkete tiltak mot problematferd i grunnskolen.

Jeg undersøker sider ved relasjonen som kan virke positivt på tiltaket mot problematferd. Jeg ser både på relasjonen som sådan ut fra ulike teoretiske vinklinger, og setter arbeidet med problematferd inn i et relasjonelt perspektiv. Jeg prøver i den sammenhengen å se på det som skjedde i tiltaket som elevens læring av sosiale ferdigheter. Det ser ut til å være en sammenheng mellom positivt klasse miljø, sosial læring og faglig læring.

I datainnsamlingen brukte jeg kvalitative forskningsintervju med lærer og elev i samme saker. Jeg hadde tre saker. Jeg intervjuet to lærere og en elev i den første saken, en lærer og en elev i de to neste. Lærernes erfaringsbakgrunn var ulik, og elevene varierte i alder fra 11 til 14 år. Jeg har analysert og drøftet hver sak for seg, for så å sammenlikne de tre sakene.

Sakene er ganske forskjellige av karakter, men har det felles at de er blitt vellykkete. Det var også visse arbeidsmåter eller bestemte pedagogiske handlinger som gikk igjen hos lærerne. De var alle villige til å bruke seg selv som instrument i tiltaket, de var oppriktig interessert i elevens ve og vel, de hadde stor utholdenhet og tro på det de drev med. De tok i bruk hele sitt pedagogiske handlingsrepertoar og sin handlingskunnskap til beste for eleven. Elevene nevnte at læreren var snill, kjekk og snakket *med* dem, ikke *til* dem. Lærernes temperament og arbeidsstil kunne ellers variere ganske mye. Alle nevnte at de hadde støtte fra administrasjonen, men samarbeidet i kollegiet varierte. Jeg har ikke fokusert spesielt på systemfaktorene som virker inn på arbeidet, men erkjenner at de nok kan ha hatt betydning i disse sakene som jeg har omtalt.

Alle tre sakene var kjennetegnet av å ha gode relasjoner. En god relasjon betyr i min sammenheng ikke at alt er ren harmoni, men at relasjonen tåler å håndtere problemer. Det så ut til å ta ulik lang tid å bygge disse relasjonene, fra et par måneder i en sak til flere år i en annen. Faktorer som ble identifisert i relasjonen var bruk av dialog, et godt intersubjektivt klima og til en viss grad profesjonell bruk av refleksjon hos lærer. Det gikk igjen i sakene at elevens livsverden ble tatt på alvor. Ingen ble diskvalifisert eller

devaluert selv om atferden hadde forbedringspotensial. Arbeidet har lært meg viktigheten av å vurdere hver sak for seg, og forme tiltaket ut fra dette. Lærerens handlingskunnskap må betraktes som en ressurs i tiltaket!

INNHold

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3	Problematferd.....	3
1.4	Vellykkete tiltak mot problematferd.....	5
1.5	Relasjon.....	6
1.6	Elevenes livsverden.....	8
1.7	Tidligere forskning.....	10
2	TEORI.....	12
2.1	Teori og praksis.....	12
2.2	Klassiske teorier om problematferd.....	13
2.3	Atferdsanalytisk teori.....	14
2.3.1	Relasjonen i atferdsanalytisk teori.....	15
2.4	Psykodynamiske teori.....	18
2.4.1	Relasjonen i psykodynamisk teori.....	20
2.5	Sosiologiske teorier.....	20
2.5.1	Relasjonen i sosiologiske teorier.....	21
2.6	Økologisk perspektiv.....	22
2.6.1	Relasjonen i økologisk perspektiv.....	24
2.7	Relasjonelt perspektiv på læring.....	25
2.7.1	Kunnskap i handling.....	29
2.7.2	Dialog.....	32
2.7.3	Intersubjektivitet.....	33
2.7.4	Refleksjon.....	36
2.8	Relasjonelt perspektiv på arbeidet med problematferd.....	38
3	METODE.....	43
3.1	Innledning.....	43
3.2	Eleven som informant.....	46
3.3	Læreren som informant.....	47
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	48
3.4.1	Forberedelsesfasen.....	49
3.4.2	Intervjuguide.....	53
3.4.3	Valg av informanter.....	53
3.4.4	Gjennomføringsfasen.....	55
3.4.5	Bearbeidingsfasen.....	57
3.5	Forskningsetikk.....	59
3.5.1	Informert samtykke.....	60
3.5.2	Anonymitet.....	60
3.6	Reliabilitet.....	60
3.7	Validitet.....	63

4	ANALYSE OG DRØFTING	65
4.1	Innledning.....	65
4.2	Presentasjon og analyse av sak 1.....	67
4.2.1	Drøfting av sak 1.....	71
4.3	Presentasjon og analyse av sak 2.....	73
4.3.1	Drøfting av sak 2	77
4.4	Presentasjon og analyse av sak 3.....	79
3.4.1	Drøfting av sak 3	87
4.5	Sammenliknende vurdering av sak 1, 2 og 3.....	92
5	AVSLUTNING.....	99
	Litteratur.....	103

Vedlegg:

1. Intervjuguide
2. Informert samtykke
3. Brev fra NSD

1 INNLEDNING

1.1 Valg av tema

Jeg har valgt relasjonens betydning i vellykkete tiltak mot problematferd som tema for hovedfagsoppgaven min. Dette er et tema som har opptatt meg i flere år gjennom mitt arbeid som lærer i grunnskolen og som spesialpedagog i PPT. Jeg har reflektert over hva som har skilt vellykkete tiltak fra mislykkete. Faktorer som ressurstilgang, teoristøtte, kvalitet på kartlegging, oppfølging og rådgivning har betydning. Likevel har jeg undret meg over at enkle tiltak noen ganger har lyktes, mens storslåtte, ressurskrevende tiltak andre ganger har falt til jorden. Jeg har spurt meg hvilke faktorer det da er som har vært avgjørende? Hvordan bidrar eleven i tiltaket? Hvorfor er vi ikke garantert suksess når en lærer ”overtar” et vellykket tiltak fra en annen? Og går det an å se på bedret atferd hos eleven som en form for sosial læring?

Som lærer har jeg prøvd å være meg bevisst hva jeg gjorde de gangene jeg lyktes i et tiltak mot problematferd. Dette tok jeg med meg som en del av erfaringsgrunnlaget til videre arbeid. Så måtte jeg noen ganger reflektere over hvorfor den tidligere suksessen ikke uten videre lot seg overføre til neste sak. Som spesialpedagog i PPT har jeg mange ganger hatt oppgaven med å gi råd til lærere i problematferdssaker. Da har det ofte vært påfallende hvor vanskelig det kan være for læreren å adoptere det jeg selv har hatt gode resultater med. Jeg har da reflektert over det rent rådgivningstekniske i mitt arbeid. På dette området er det selvsagt alltid rom for forbedringer, men jeg har også blitt mer og mer klar over at det som er ”rett” for en person, ikke nødvendigvis er det for en annen. Lærere er profesjonelle yrkesutøvere, men ivaretar arbeidet med en stor grad av individuelle egenskaper. Disse må vi ta hensyn til i lærerens arbeid generelt, men det kan se ut som det kommer spesielt til syne i arbeidet med problematferd. Jeg har reflektert over om dette blir spesielt sårbart fordi de to menneskene som møtes i tiltaket nettopp er sårbare individer. Eleven er den som skaper trøbbel, læreren er den som må ordne opp i noe som oppleves ubehagelig.

Arbeid med problematferd kan ofte være tungt. Lærere rapporterer om personlig sjikane, slag og spark. Det kan være vanskelig å ikke ta dette innover seg personlig. Noen beklager seg over manglende opplæring i emnet under grunnutdanningen. Alle møter jo

problematferd i større eller mindre grad gjennom yrkesutøvelsen, mens problematferd figurerer under spesialpedagogikk som faglig emne, og i skolesystemet som spesialpedagogiske tilleggsressurser. Det er trist at noen faktisk forlater yrket på grunn av slitasje som kan spores tilbake til uløste problematferdssaker. Samtidig må vi spørre oss om det faktisk er personer som ikke har de egenskapene som må til for å møte slike saker. Kan da arbeid med problematferd betraktes som noe av det læreren må se på som en vanlig utfordring, eller er dette et område for spesialister? I så fall; hva kreves av spesialistene?

Litteraturen på området er full av teoretiske betraktninger, statistiske dokumentasjoner av omfang, art og grad av ulike typer problematferd, og til en viss grad også gode forslag til arbeidsmåter. Mange kan dokumentere gode resultater. Likevel klarer ikke alle lærere å overta suksessoppskriften i de sakene de møter på sin vei. Jeg har bemerket meg at flere forslag til tiltak har en videre formulering i retning av ”for at dette skal lykkes er det viktig at det er en god relasjon mellom lærer og elev”. Hva denne relasjonen består i, og hvordan vi nyttiggjør oss den, er mindre belyst. Nordahl (2002) er et unntak her. Individuelle forskjeller fra sak til sak blir ofte ikke belyst. Forslag til tiltak mangler en vurdering av hva som faktisk har vært vesentlig for at tiltaket har blitt vellykket. Målet med studien min blir derfor å undersøke hva relasjonen mellom lærer og elev har å si for utfallet av problematferdstiltaket, hva denne relasjonen består i og hvilke personlige egenskaper som er framtrepende hos lærerne. Jeg håper ved dette å kunne bidra med innsikter som kan bringe det pedagogiske arbeidet med problematferd et stykke videre.

1.2 Presentasjon av problemstilling

De betraktningene jeg har gjort ovenfor har ført meg fram til følgende problemstilling:

Hvilke relasjonelle forhold bidrar positivt i lærerens arbeid overfor elever med problematferd?

For at dette skal kunne bli mest mulig konkret, stiller jeg følgende underspørsmål til problemstillingen:

Kan vi identifisere hva de relasjonelle forholdene består i, slik at aktørene kan uttale hvilken betydning de har hatt i tiltaket?

Med tanke på om det eventuelt er mulig å trekke ut visse generelle trekk og i noen grad generalisere, stiller jeg også dette spørsmålet:

Er det mulig å trekke forbindelseslinjer mellom de identifiserte relasjonelle forholdene med tanke på å kunne si noe mer generelt om relasjonens betydning i vellykkete tiltak mot problematferd?

For å belyse dette har jeg samlet data gjennom kvalitative forskningsintervju med lærere og elever i samme tiltak mot problematferd. Det har da vært vesentlig at de har kunnet definere tiltaket som vellykket, og jeg har villet ha tak i deres subjektive opplevelse av det som skjedde underveis. For bedre å forstå og danne oversikt over data, har jeg kategorisert informantenes uttalelser i elementer som jeg mener inngår i mellommenneskelige relasjoner. Dette er handlingskunnskap, dialog, intersubjektivitet og elevens livsverden. Dessuten har jeg sett på i hvor stor grad læreren har brukt refleksjon. Refleksjonen blir spesielt viktig fordi tiltak som teknikk eller metode blir mindre interessant når det relasjonelle blir belyst. Lærere og andre fagfolk definerer problematferd forskjellig, mye ut fra ulike individuelle og systemiske toleranseterskler.

1.3 Problematferd

Alle skoler og de fleste klasser har et visst omfang av det de vil kalle problematferd. Det er imidlertid stor forskjell på det omfanget av problematferd som blir rapportert. Dette avspeiler skolens eller lærernes evne til å takle vanskene før de har fått vokse seg til et definert problem, men det sier også noe om toleranseterskel for hva som for lov til å bli et problem.

Læreren opplever å stå i en handlingstvang i sitt møte med problematferd. Han eller hun er nødt til å reagere. Å la en episode passere er også en reaksjon. Uansett sender dette signaler til elevene om hvor læreren befinner seg i forhold til å håndtere vanskelig atferd. Dette drar læreren med seg til neste gang noe liknende oppstår. Videre avspeiler lærerens reaksjon at problematferd er noe som først og fremst hindrer læreren i det daglige arbeidet. Ellers kan man ha et perspektiv på problematferd der dette sees på som et problem den aktuelle eleven sliter med, og som denne må få hjelp med. Det første perspektivet kan kalles et akutfokus. Det andre ser jeg på som et læringsfokus på problematferd (Sollesnes 2003). Det er selvsagt mulig å kombinere de to fokusene, slik at det framtrede under den aktuelle episoden blir

akuttfokus, mens en tar læringsfokus med seg i det videre læringsarbeidet med eleven. Det siste vil jeg oppfatte som et relasjonelt perspektiv på problematferd.

Problematferd i skolen kan vi betegne som all den atferd som hindrer eleven i å lære, samt hindrer læreren i å undervise. Til ulike tider har problemområdet versert under ulike navn og begrepsbruk. Psykososiale problemer, disiplinproblemer, samhandlingsvansker har vært mye brukt. Hvert av begrepene avspeiler både en type vanske og en problemforståelse. Dette betyr at samlebegrepet problematferd kan inneholde ulike typer problem. Sørli og Nordahl (1998) har framsatt en inndeling av art og grad av problematferd som jeg finner nyttig å bruke; lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, isolasjon/innagerende atferd og alvorlig norm- og regelbrytende atferd.

I mitt prosjekt er ikke grad og art av problematferd viktig. Jeg ser på hvordan relasjonen mellom lærer og elev fungerer når tiltaket bærer frukter, men, som det vil framgå av kapittel 4, ville de aktuelle sakene jeg undersøkte plassere seg dels under lærings- og undervisningshemmende atferd og dels under utagerende atferd i Sørli og Nordahl (ibid.) sin kategorisering. Av rent metodiske hensyn måtte jeg finne sakene mine blant dem som var blitt meldt til PPT. Dette kan muligens si noe om alvorlighetsgraden. Det kan tyde på at problemene har overskredet lærerens eller skolens smertegrense, at de rett og slett ikke har maktet å komme videre med arbeidet uten ekstern assistanse. Min erfaring er imidlertid at skoler og lærere er ulike på dette området. Noen ser på det å melde problematferd til PPT som et nederlag, andre har resignert og ber om hjelp. Det er da vi kan møte holdninger som at ”nå kommer eksperten inn, så da trekker jeg (læreren) meg ut”. Den tredje kategorien er de som melder en sak først og fremst for å få saken belyst av en utenforstående fagperson, for så å reflektere sammen med denne, eventuelt også få råd og veiledning. Videre er de da gjerne sammen om selve tiltaket, eller læreren overtar det hele. Det er dette siste som har vært tilfelle i mine saker. På denne måten blir læreren en nøkkelperson i gjennomføringen av tiltaket, og det blir mulig å identifisere relasjonen mellom lærer og elev.

At en sak, uansett type, blir meldt til PPT avspeiler også en side ved ressurstildeling i norsk skole. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her, men peker likevel på at denne praksisen fører til at mange problematferdssaker per definisjon blir et spesialpedagogisk tiltak. Denne systemfaktoren kan dessuten føre med seg at tiltak mot problematferd, som ut fra de kriteriene

jeg har nevnt, kunne vært definert som vellykkete, og dermed kunne vært definert ut av PPT (og dermed spesialpedagogikken), likevel forblir innenfor for å sikre ressurstilgangen.

En del saker er gjenstand for medisinsk eller psykiatrisk behandling, eventuelt parallelt med pedagogisk arbeid. For meg har det vært viktig å se på problematferdssaker som har kunnet løse seg ved pedagogiske virkemidler. Jeg ser det som viktig at arbeidet med problematferd tar utgangspunkt i elevens opplevelse av problemet. Da blir en etisk holdning til eleven som et medmenneske som trenger hjelp viktigere enn klart definerte målsettinger innenfor gitte tidsrammer. Eleven kan oppleve 1) vansker i forhold til seg selv, 2) vansker i forhold til medelevene og/eller 3) vansker i forhold til skolesystemet (Sollesnes 2003). Tiltaket må utformes på denne bakgrunn.

1.4 Vellykkede tiltak mot problematferd

Tiltak mot problematferd kan være svært ulike i innhold og omfang. Noen er sentralt initiert, med flere fagfolk og store ressurser i sving. Andre kan ta utgangspunkt i den konkrete situasjonen som oppstår rundt en elev. Læreren (og eleven) kan da være alene om gjennomføringen, og tiltaket blir knapt definert som tiltak i det hele tatt. Felles for alle typer tiltak er at de har som mål å bedre elevens atferd, slik at vekst og læring kan videreutvikles.

Det finnes ikke objektive kriterier for når et tiltak mot problematferd er vellykket.

Jeg definerer et tiltak mot problematferd til å være vellykket når både lærer og elev har en subjektiv opplevelse av at det som var et definert problem er i klar bedring.

Dette betyr altså at det kan være forbedringspotensial i saker som er definerte som vellykkete. Det som har vært vellykket peker først og fremst på hvilke arbeidsformer som har fungert og hvilke problemområder som det har vært viktig for eleven å få hjelp med. Min erfaring er at tiltak mot problematferd må gå over lang tid. Alt for mange tiltak avsluttes for tidlig, med tilbakefall som resultat. Et kontinuerlig arbeid med vanskeområdet blir dermed en forebygging mot ny skjevutvikling. Jeg ser på bedret atferd som en læreprosess for eleven, jevnfør det som tidligere er sagt om akutfokus og læringsfokus ovenfor.

1.5 Relasjon

Begrepet relasjon blir brukt i logikk og matematikk om faktorer som står i et visst forhold til hverandre. Buber (1992) peker på at relasjonspartneren kan være både subjekt og objekt i relasjonen (Crossley 1995), og relasjon kan diskuteres i lys av ulike teoretiske overbygninger. Menneskelige relasjoner bør helst sees i sammenheng med intersubjektivitetsbegrepet (Mead 1974). Jeg vil i den videre framstillingen kort skissere kjennetegn ved relasjon med utgangspunkt i at den består av en lærer og en elev i et tiltak mot problematferd.

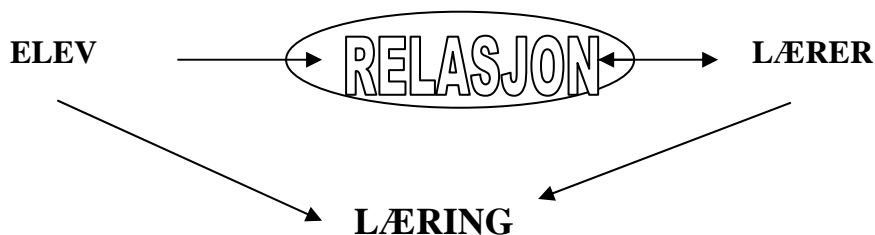
Den mellommenneskelige relasjonen eksisterer i en sosial kontekst, og jeg finner det nyttig å bruke begrepet i to nyanserte betydninger: Den ene betydningen er den jeg vil kalle den upersonlige eller formelle. Dette betegner det forhold vi har til mennesker der relasjonen ikke er i fokus, men som vi må, eller velger, å forholde oss til på en mer eller mindre overflatisk måte. Dette kan være bankfunksjonæren som vi treffer en gang imellom, eller den amerikanske president, som vi kun kjenner fra media. I den andre betydningen er relasjonen løftet fram som en viktig faktor i den sameksistensen to eller flere aktører befinner seg i. Dette vil jeg kalle den personlige relasjonsformen. Vi kan selv definere oss som underordnet, likestilt eller overordnet i relasjonsformene, selv om den andre part kan vurdere dette annerledes. Posisjonen påvirker kommunikasjonen (Bateson 1979). Lærer og elev kan opptre i begge disse relasjonsformene, men i min videre behandling av begrepet relasjon mener jeg den personlige interaksjon som to mennesker inngår i når de opptre i en felles handlingssammenheng, altså en personlig relasjonsform som her har form av dyade. Verken lærer eller elev har valgt hverandre som relasjonspartnere, men i kraft av sin rolle som nettopp lærer og elev tvinges de inn i en relasjon. Hver av deltakerne i relasjonen fører med seg en innstilling eller holdning som er med på å prege relasjonen. Relasjonen mellom lærer og elev kan aldri bli helt symmetrisk. Læreren har et overordnet ansvar for det som skal bibringe elevens læring, og dette vil være noe av det som er spesielt for denne relasjonen.

En ny relasjon vil ha preg av en gi-og-ta-situasjon, der en utprøvningsfase vil føre til en ”kontrakt” om hvilke forventninger vi kan ha om relasjonen (Hundeide 2003). Relasjonen utvikler seg til et komplementært forhold. *”Det er det komplementære forholdet mellom de to partene i kontrakten, og de posisjoner som de inntar, som blir avgjørende for hvordan utviklingen vil skje, og hvor vidt den blir hemmet eller fremmet* (op.cit. s 52). Interaksjonen i relasjonen utvikler sin egen diskurs som også vil prege kommunikasjonen mellom partene.

Lærer og elev befinner seg i en relasjon, uansett om denne er god eller dårlig. En god relasjon betyr ikke nødvendigvis harmoni, men at relasjonen kan tåle konflikter og brytninger. Relasjoner kjennetegnes av at det foregår en samhandling med en viss målsetting over et gitt tidsrom. Dette betyr at relasjonen har en indre utvikling som endrer seg over tid. “...*the shape of what happened between you and me yesterday carries over to shape how we respond to each other today*” (Bateson 1979 s 15). Relasjoner gjør altså noe med menneskene som inngår i dem. Vi kan noen ganger overraske oss selv og andre med hvilken atferd vi kan ha sammen med spesielle mennesker. Menneskene i relasjonen gjør på sin side noe med relasjonen. Forholdet mellom hvordan partene i en relasjon ser på hverandre og på seg selv vil ha viktig innflytelse på utviklingen av relasjonen. Interaksjonen i relasjonen kan ha kvaliteter som aktørene ikke kan framvise hver for seg. Videre påvirker det som skjer i relasjonen det som vil skje innen relasjonen i framtiden. Relasjonen har både atferdsmessige, kognitive og affektive aspekter (Hinde 1979).

Relasjonen mellom lærer og elev i tiltaket mot problematferd vil kunne framstilles slik:

Fig. 1.



Figur 1 framstiller at lærer og elev går inn i relasjonen, påvirker denne og blir selv påvirket av relasjonen. Dette fører til læring for begge parter. Figuren greier ikke å vise at dette blir en kontinuerlig prosess, der relasjonen utvikler seg, elev og lærer utvikler seg, og ny læring blir resultatet. Forholdet mellom lærer og elev endrer seg, og potensialet for relasjonen som arena for læring med dette. Relasjonen som sådan kan også fortsette etter at et samhandlingsprosjekt er gjennomført, for eksempel kan klassekamerater ha en god relasjon lenge etter at den felles skolegangen er over, men da inntreer en gradvis overgang til den mer upersonlige varianten av relasjon.

1.6 Elevens livsverden

Habermas bruker begrepet livsverden om ”...*en horisont af kulturell viden, sociale normer og individuelle færdigheder...*” (Nørager 1995 s 31). Dette stiller han opp mot systemverden, som er preget av den mål-middel-rasjonalitet som det er naturlig å forholde seg til innenfor økonomi og administrasjon. Vi har altså alle vår livsverden, som vi tar for gitt, der vi ”er oss selv” og kan forholde oss til våre medmennesker på et ikke-formalisert plan. Samtidig må vi forholde oss til systemverden i større eller mindre grad. Når disse to ”verdener” fungerer hver for seg og sammen i den enkeltes liv, er det en form for balanse mellom nivåene. Dersom systemverden får innpass i våre individuelle liv, sier Habermas at systemet har kolonisert livsverden. Dette kan føre til sosiale og psykologiske kriser (op.cit.).

”*Handlungssituationen udgør for de involverede hele tiden centrum i deres livsverden*” (Habermas 1981, her i Nørager 1995 s 141). Livsverden er altså implisitt og danner plattformen for vår forståelse av verden. Den er således ikke gjenstand for refleksjon. Livsverden danner rammene for våre kommunikative handlinger (Lillejord 2000). Dette blir forutsetningene vi har for å gå inn i mellommenneskelig interaksjon (ibid.), og rasjonell kompetanse kan bare oppnås gjennom en språklig-sosial dimensjon (Guneriusen 1996). Innenfor en kommunikativ forståelseshorisont opererer Habermas med tre typer språkhandling; konstative, regulative og ekspressive. Alle disse tre kan trekkes inn i arbeidet med elever med problematferd, men i et relasjonelt pedagogisk perspektiv velger jeg å løfte fram den sistnevnte. Ekspressive handlinger uttrykker følelser, holdninger og meninger (op.cit.). Disse blir utfordret i de fleste saker som angår problematferd.

I tiltak mot problematferd kan dessuten normative oppfatninger bli utfordret. Vi kan ikke alltid forvente at elever skal kunne opptre rasjonelt, men vi bør forholde oss til dem som om de kan det (Lillejord 2000). Den kommunikative handlingen er forståelsesorientert. Idealet er ”... *at argumentenes innhold (min understrekning) skal fungere handlingskorrigerende og ligge til grunn for vedtak og handlinger, ikke manipulering, maktbruk og tvang* (op.cit. s 258). Dette refererer til den herredømmefrie samtalen, der det er full symmetri mellom deltakerne. Jeg har tidligere pekt på at relasjonen mellom lærer og elev aldri kan bli helt symmetrisk. Dette er likevel ikke til hinder for at idealet om en slik kommunikasjon kan brukes i tiltaket mot problematferd. Talehandling foregår i følge Habermas på to nivåer; det intersubjektive nivået, der vi snakker sammen, og objektnivået, der vi kommer til forståelse om noe i den

objektive, sosiale eller subjektive verden (Nørager 1995 s 99). Begge disse nivåene kommer til syne i mitt materiale.

På skolen generelt, og i tiltak mot problematferd spesielt, møtes systemverden og livsverden. Skolesystemets lover og regler om elevens retter og plikter legger formelle føringer for arbeidet. En sakkyndig vurdering kan konkludere med at eleven har rett på spesialpedagogiske tilleggsressurser etter § 5. Mer eller mindre formaliserte ordensregler sier noe om hva som er lov og ikke lov på skolen. Dersom eleven har forbrutt seg mot disse, blir det spørsmål om sanksjoner. Lærerne kan ha ulik grad av forpliktelse overfor disse. Systemfaktorene danner de ytre rammene for lærerens arbeid, men han eller hun står relativt fritt i forhold til hvordan oppgaven blir løst i praksis. I møte med disse systemfaktorene stiller eleven med sin virkelighetsoppfattelse, sin bakgrunn og sine erfaringer. Disse harmonerer ikke nødvendigvis med skolens virkelighetsoppfatning. På denne bakgrunn er relasjonen mellom eleven med problematferd og læreren som blir satt til å "tunkte" eleven potensielt problematisk. Det ligger i kortene at vi her kan få en konfrontasjon mellom ulike verdier og holdninger, mellom voksenverden og barnets verden, mellom rollen som den som forfekter det som er godtatt i vårt samfunn og rollen som avviker. Sagt på en annen måte; vi kan få en konflikt mellom skolen som systemverden og elevens livsverden. I Bronfenbrenners (1979) terminologi vil da relasjonen framstå som en "økologisk felle" for eleven. For at dette ikke skal skje, må læreren som første punkt i tiltaket, ta elevens livsverden på alvor. Tiden da det gikk an å true en problematisk elev til taushet er (heldigvis) forbi. Grunnen til dette ligger faktisk også implisitt i elevens livsverden. Elever har i større grad blitt inkludert i skolen og samfunnet generelt de siste tiårene. Vi kan si at det har skjedd en demokratiseringsprosess på flere nivåer. Derfor lar elevene seg heller ikke diktere i samme grad som for en generasjon eller to tilbake. Dette kan man like eller mislike, men læreren må ta dette med i sitt møte med eleven som en faktor man ikke kommer utenom. Og den eneste farbare veien jeg ser, er å akseptere elevens livsverden, godta ham eller henne som individ, men samtidig tilkjenne at sider ved atferden må gjøres til gjenstand for endring. Kunsten blir å få eleven til å oppleve at dette også er til det beste for ham selv. Det blir likevel viktig å ikke gå i den fellen at man tror det finnes en egen livsverden for elever med problematferd. Elever som har problematferd er like individuelt forskjellige som andre elever. Derfor blir det heller ikke riktig å generalisere for mange kvaliteter inn i det vi kaller elevens livsverden. Mye er felles for elevens livsverden, men noe er også enestående for den enkelte.

1.7 Tidligere forskning

Problematferd har vært gjenstand for forskning og er drøftet relativt hyppig de siste 20-30 årene. Det er ikke meningen å gi noe fyllestgjørende bilde av dette her. Jeg trekker kun fram eksempler. Rent historisk ser jeg en glidende overgang fra forskning på atferdsanalytiske teknikker generelt til etter hvert å bli mer skolerelevante. Bandura (1978, 1986) kan stå som et relativt tidlig eksempel på dette. Han trakk sosiale aspekter inn i atferdsmodifiserende teori. Dermed ble hans forskning interessant for skolen. En annen forsker, som kan stå som eksempel på den psykodynamiske tradisjonen, er Rutter (1979, 1983, 1997). Den humanistiske retningen av psykologien fikk en viss betydning i Norge på 1980- og 90 tallet. Den store bidragsyteren her var Rogers (1969, 1974), men i Norden var Nissen (1978) representant for denne retningen. Han vinklet de humanistiske tankene inn mot skolen. Durkheims (1978) filosofi har blitt brukt for å forklare visse sosiologiske prosesser som også finner sted i skolen. Bronfenbrenner (1979) og Bateson (1979) har gitt viktige bidrag til arbeidet med problematferd i skolen gjennom sine systemperspektiver, førstnevnte med et sosialøkologisk perspektiv, sistnevnte med et kommunikasjonsteoretisk perspektiv.

Norske forskere har bidratt relativt hyppig til arbeidet. Bø (1984, 1985) har mye av æren for at det økologiske perspektivet har fått fotfeste i Norge. Kauffman (1988) har forsket på den alvorligste siden av problematferd, den som blir betegnet som antisosial atferd. Befring (1983) bør nevnes fordi han er en av de første norske forskerne som belyser problematferd i skolen. Det er også interessant at han da inntar et omsorgsperspektiv i behandlingen av tema. Roland (1998) har gitt et viktig bidrag når det gjelder klasseledelsens betydning av å dempe og forebygge problematferd. Det er likevel Ogden (1987, 1995, 1998a og b, 2002), Sørli (2000) og Nordahl (2000, 2002) som tydeligst har frontet problematferdsområdet i norsk skole. Sørli og Nordahl (1998) figurerer dessuten sammen i en stor undersøkelse som forteller mye om omfanget og alvorlighetsgraden av problematferd slik vi finner den i norske skoler.

Nordahl (2002) er den eneste som trekker inn relasjonen mellom lærer og elev i forhold til problematferd. Han belyser relasjonens betydning for elevens læring og for arbeidet med problematferd, og hva dette har å si for elevens identitetsdanning. Spesielt interessant finner jeg hans drøfting av danningsbegrepet. Nordahl vektlegger litt ulikt meg når det gjelder hvilke

faktorer som virker i relasjonen. Dermed ønsker jeg å kunne gjøre et beskjedent, men, forhåpentlig vis, nyttig bidrag til arbeidet med å belyse relasjonens plass generelt i tiltak mot problematferd. Norske forskere som har trukket fram et sosiokulturelt, dialogisk og relasjonelt perspektiv på andre områder innen læring og undervisning, er Dysthe (1997, 2001), Fuglestad (1997) og Lillejord (2000, 2003). Jeg vil prøve å knytte relasjonelt perspektiv opp mot arbeidet med problematferd.

2 TEORI

2.1 Teori og praksis.

Uten å gå inn i hele den problematiske debatten om forholdet mellom teori og praksis, vil jeg legge til grunn at jeg oppfatter teori som en refleksjon over praksis. Teorien kan belyse det praktiske arbeidet, slik at aktøren har muligheten til å endre praksis. Dette forutsetter selvsagt at praktiseren har et forhold til teori. Jeg har lett etter teori som kan gjenspeile det som skjer i relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd. Jeg møter imidlertid på det problemet at noen teoretikere snakker om relasjonen, mens andre fokuserer på problematferd. Relasjon knyttet til arbeid med problematferd er ikke særlig belyst i litteraturen, så jeg må selv prøve å knytte dette sammen.

Det er mange teoretiske retninger å forholde seg til når en vil forklare problematferd, og når en vil ha støtte til praktiske tiltak. Når jeg nå velger å presentere forholdsvis mange teoretiske retninger, er det fordi de kan utfylle hverandre. Om man for eksempel velger å ha et økologisk metaperspektiv, kan atferdanalyse være nyttig i konkrete situasjoner i skolehverdagen. Ellers går det an å velge en teori som forklaringsgrunnlag for det meste man driver med i skolen generelt og i forholdet til problematferd spesielt. Valget bør likevel ha for øyet i hvilken sammenheng problematferden betraktes. Er det snakk om individuelle trekk, eller er det først og fremst kjennetegn ved relasjonen? Atferdsanalytiske retninger fokuserer på den synlige atferden, psykodynamisk teori på de underliggende vanskene for atferden og sosiologiske teorier på de sosiale og samfunnsmessige forklaringene og konsekvensene av atferden. Videre kan valg av teori gjenspeile faglig ståsted, menneskesyn og verdiforankring hos praktiseren. Man kan tenke seg en mer praktisk og pragmatisk bruk av teori, der ulike sider av forskjellige teorier blir brukt eklektisk. Opp mot dette vil jeg holde kunnskap i handling som en alternativ, ikke-teoretisk måte å forholde seg til det praktiske arbeidet med atferdstiltak i grunnskolen. Mange pedagogiske handlinger lar seg ikke forklare fyllestgjørende ved hjelp av teori. *Det er den momentante atferd, de handlinger som utføres på sparket i den uendelige strømmen av pedagogiske øyeblikk, som egentlig i liten grad er forstått i pedagogiske teorier* (van Manen 2001 s 98). Gjennomgangen av de aktuelle teoretiske retningene begrenser jeg til en kort introduksjon, samt fokusering på det de sier, mer eller mindre implisitt, om relasjon.

Teoretiske retninger har, i likhet med vitenskapelige metoder, utspring i ulike vitenskapelige retninger. Atferdsanalyse har røtter i naturvitenskapene. Den kan med sin behavioristiske forankring stå som eksponent for det positivistiske paradigmet. Sosiologiske retninger springer ut fra samfunnsfagene, psykodynamisk tradisjon kommer fra psykoanalysen og sosialøkologisk perspektiv bruker en modell av biologiens lære om samspillet i økosystemer overført til en samfunnsvitenskapelig sammenheng. Det relasjonelle perspektivet, derimot, kan plasseres inn i ulike paradigmer. Blant annet kan det stå som eksempel på et konstruktivistisk paradigme (Postholm 2004). Dette er det som har størst relevans i mitt prosjekt.

For meg personlig har denne ”vandringen” fra positivisme til konstruktivisme vært den veien jeg har gått i mitt eget virke når det gjelder praktisk bruk av teori. Når en ny teori åpner nye perspektiver for oss, er det viktig at vi ikke kaster vrak på ”det gamle”, men benytter anledningen til å utvide vår horisont og føye nye perspektiver til vårt ståsted. Derfor har jeg valgt å ta med flere av de teoretiske retningene som har ledet meg fram til et relasjonelt perspektiv. Jeg har da holdt fast ved de fire ”hjørnesteinsteoriene”, som hver på sin måte kan brukes rent praktisk, også i et relasjonelt perspektiv. For meg har det dessuten vært viktig at det nettopp er ”de klassiske teoriene” som har vært brukt til å belyse problematferdsområdet. Jeg har funnet svært lite litteratur på området der dette har vært behandlet i et relasjonelt perspektiv. Et unntak kan være Nordahl (2002).

2.2 Klassiske teorier om atferd.

Jeg velger å se på de fire ovenfor nevnte teoretiske tradisjoner (atferdsanalytisk teori, psykodynamisk teori, sosiologiske teorier og økologisk teori) som hjørnesteiner i det teoretiske byggverket. I tillegg til de ”rendyrkede” teoriene, har man da ulike ”kombinasjoner”, slik som sosial læringsteori og kognitiv atferdsterapi, som begge har sine utspring i atferdsanalytisk tradisjon. Ulike forskere har vektlagt forskjellige aspekter ved disse retningene, mye ut fra hvilke forskningsområder de har vært brukt på. For eksempel har sosialøkologisk perspektiv hatt et godt fotfeste innenfor familieterapi. Her får vi likevel et annet fokus enn når det samme perspektivet blir brukt på skoleelevers ”vandring” mellom fritidsmiljø, skole og hjem (Bronfenbrenner 1979). Jeg tillater meg å kalle de fire retningene for klassiske teorier om atferd.

Det jeg har kalt klassiske teorier om atferd, må forstås i den sammenheng de framtrer. Da tenker jeg både på forankring til vitenskapssyn og tradisjon, historisk og kulturell tilhørighet, og i forhold til de fag og praktiske anvendelsesområder de har videreutviklet seg i. Det blir ikke plass til videre gjennomgang av dette her.

Pedagogikkfaget har gjennom hele sin framvekst dradd veksler på andre fag, først og fremst psykologien. Forbindelsen til atferdsanalytisk og psykodynamisk teori er derfor åpenbar. De sosiologiske bidragene og det økologiske perspektivet har kommet til senere, men fungerer først og fremst som et supplement. Trekker vi denne linjen framover i tid, ser vi at et relasjonelt perspektiv i det siste har dukket opp som et mulig svar på noen av de pedagogiske spørsmålene psykologien ikke har kunnet besvare tilfredsstillende.

De to førstnevnte teoriene (atferdsanalytisk teori og psykodynamisk teori) har sterk tilknytning til psykologien, henholdsvis den behavioristiske og den psykoterapeutiske retning. Her har utøvelsen av teoriene en terapeutisk og behandlende effekt på eleven. Eleven selv er utgangspunktet for problemet, og dermed også gjenstand for tiltaket. Problematferden ligger så å si i eleven, og tiltaket retter seg mot endring av atferdsmønsteret, eventuelt å lindre indre uro. De to neste retningene (sosiologiske teorier og økologisk teori) tar begge hensyn til miljøet eleven er i, og endring av atferd kan skje ved miljømessige endringer. Det økologiske perspektivet, som ofte også kalles sosialøkologisk perspektiv, skiller seg ut ved nettopp å være et perspektiv, nærmere bestemt et systemperspektiv. Dermed er ikke dette en teori i mer snever forstand. Her ser vi på samspillet mellom de arenaene eleven beveger seg i og deres innbyrdes påvirkning. I dette perspektivet er det fullt mulig å trekke inn en av de andre teoriene som et praktisk hjelpemiddel i arbeidet med et spesielt tema, for eksempel problematferd. Ofte er dette nettopp atferdsanalytisk teori.

2.3 Atferdsanalytisk teori.

Retningen, som har sine opphavsmenn i bl.a. Skinner og Thorndike, går også under betegnelsen atferdsteorier eller atferdsmodifikasjon. Den teoretiske grunnpilaren finner vi i behaviorismen, og forklaringsmodellen i forhold til atferd er at diskriminante stimuli opptrer like før atferden og forsterkende stimuli kommer umiddelbart etter atferden. Ved å ta styring

over disse stimuli kan vi således endre atferden i ønsket retning. I skolen finner vi mange eksempler på teorien satt ut i livet, for eksempel ved bruk av karaktersystemet som belønnende og motiverende. Grunnlaget er, kort fortalt, at all atferd er lært. Dersom denne atferden, eller deler av den, er problematisk for eleven eller omgivelsene, kan den avlæres og erstattes med ny innlært atferd. I praksis velger man en målatferd, arbeider systematisk med å endre denne i retning av ønsket atferd, og verktøyet man bruker er forsterking av ønsket atferd vha. belønnende eller motiverende faktorer, eventuelt straff eller bortfall av goder ved uønsket atferd. Negativ forsterkning er fjerning av det eleven opplever som uønskete konsekvenser. Den atferden som skal avlæres bør velges på bakgrunn av en vurdering av hvilken atferd som hemmer eleven, medelever og/eller lærer mest. Det er praktisk å velge en atferd som er lett å endre, og som helst virker selvforsterkende, altså at det å mestre ønsket atferd i seg selv gir motivasjon til å greie dette flere ganger. Jo større mestringsfrekvens, jo større sjanse for at atferden går inn i et innarbeidet mønster og blir internalisert. Ved bruk av såkalt kunstig belønning, må man være oppmerksom på at eleven vil trenge fortsatt trening for å mestre atferden i naturlige situasjoner etter at den er mestret ved hjelp av kunstige forsterkere. Eksempler på kunstig belønning kan være rosiner, spill, lek, fristund til å få gjøre en annen, på forhånd avtalt aktivitet. Belønningen må tilpasses elevens alder og modenhetsnivå. Vi kan altså se for oss en situasjon der eleven kun viser ønsket atferd så lenge belønningen er innen rekkevidde. Ønsket atferd er da ikke internalisert, og vi vil mest sannsynlig oppleve tilbakefall så snart den kunstige belønningen fjernes.

Det er vesentlig å reflektere over hvilken plass i en helhetsvurdering atferdsmodifikasjonen får. Sammen med andre tiltak kan dette ha mye for seg. Eleven vil raskt merke at han eller hun får en bedret situasjon og opplever mestring, men dersom man ikke "treffer" med målatferd og forsterkerne, kan eleven føle seg manipulert og tingliggjort. Atferdsmodifiserende tiltak som ikke lykkes kan faktisk ha en tendens til å forverre atferden.

2.3.1 Relasjonen i atferdsanalytisk teori.

Atferdsanalytisk teori har sin styrke i et direkte fokus på problematferden. Den framstår som meget effektiv, og ikke minst målbar, ved rett valg av målatferd og riktig gjennomføring av tiltaket. De fleste tiltak har derfor elementer av atferdsanalytiske del-tiltak. Nettopp dette blir en annen styrke ved retningen; den lar seg rimelig greit kombinere med andre typer

intervensjon. I sin rendyrkede form faller atferdsanalytisk teori helt utenfor et relasjonelt perspektiv fordi den forutsetter en asymmetrisk relasjon. Retningen framstår da som en teknisk mål-middel-teori, som mangler en hvert mellommenneskelig interaksjon i betydningen dialog og gjensidighet. Den står i fare for å kunne praktiseres som ”et instrumentalistisk mistak” (Skjervheim 1992), slik dette blir framstilt i kapittel 2.7.1. I slike tilfeller kommer det manipulerende og kontrollerende aspektet ved atferdsmodifikasjon til syne. Det er imidlertid fullt mulig både å inkorporere relasjonen mellom lærer og elev i atferdsanalytisk praksis og å koble atferdsanalyse til et relasjonelt perspektiv. I det første tilfellet blir relasjonen en viktig del av arbeidsprogrammet overfor eleven med problematferd. I det andre tilfellet kommer det relasjonelle aspektet først, og atferdsanalytiske elementer brukes som en del av det totale tiltaket. Også innenfor et ”rent” atferdsanalytisk ståsted har det vært en utvikling i retning av større vektlegging av sosiale forsterkere (Ogden 2002).

Uansett hvilket perspektiv man opererer ut fra, vil elevens behov for tiltak være avgjørende for i hvor stor grad man kan gjøre seg nytte av atferdsanalytiske prinsipper. Også innenfor et relasjonelt perspektiv vil vi kunne tenke oss at det i en periode kan være et sterkt innslag av atferdsanalytiske arbeidsmåter. Om en elevs problematferd for en periode er at han for eksempel stadig forlater pulten uten lov, kan registrering av dette, samt påfølgende forsterkende tiltak for å få ham til å endre handlingsmønster, forenes med relasjonelle prinsipper som dialog og felles refleksjon. Videre kan den valgte forsterkeren helt eller delvis være av relasjonell karakter, det vil si at det sosiale forholdet mellom lærer og elev blir en forsterkende verdi i seg selv. Litteraturen gir eksempler på at det er viktig med en god relasjon mellom lærer og elev for at atferdsterapeutiske tiltak skal virke (Nordahl 2002, Ogden 2002), og det hevdes at lærere med gode relasjoner til elevene har mindre problematferd å stri med.

En nærliggende form for belønning ligger i å systematisk bekrefte positiv atferd når den oppstår. Ros må være konkret, slik at eleven vet nøyaktig hva som er bra. Tilsvarende kan det å kritisere negativ atferd faktisk også virke belønnende for en kontaktsøkende elev. Snur vi dette i positiv retning, betyr det at å få oppmerksomhet og kontakt fra læreren kan være en effektiv forsterker (Ogden 2002). Belønnende sosialt samspill, styrt av læreren, vil kunne være en effektiv arbeidsform i et tiltak mot problematferd. I atferdanalytiske tiltak blir læreren den styrende part. Han håndterer ulike stimuli med tanke på målatferden som er valgt. Læreren må da være den som vet elevens beste, og må spille på de forsterkere som finnes naturlig i situasjonen, eller kunstige forsterkere som kan skaffes til veie. Medelevers aksept

blir ofte en utilsiktet forsterker for eleven med problematferd, nettopp fordi det i enda større grad blir viktig å få innpass i en sosial relasjon for elever som ikke ”når opp” i skolens tradisjonelle fordeling av ”de gode rollene”. Da er bajas- eller klovnerrollen mye brukt, men det er også mulig å bruke en god sosial relasjon som forsterker i et styrt tiltak. Dette må læreren arbeide med i kraft av klasseleder, og han må da ha inngående kjennskap til de konstellasjonene som er virksomme i klassen eller på skolen. Videre kan lærers positive oppmerksomhet, samtaler og hyggestunder fungere belønnende. Læreren blir da i større grad et instrument i tiltaket, samtidig som relasjonen mellom lærer og elev blir løftet fram som en viktig del av tiltaket. I forlengelsen av dette kan vi tenke oss mer forpliktende avtaler mellom lærer og elev, og utvalgte regler for hva som er akseptert atferd. Da ser vi en gradvis dreining i retning av at eleven blir deltagende i sitt eget tiltak, og relasjonen mellom lærer og elev framstår som en forsterker. Personlig tror jeg elevens deltagelse er vesentlig for varigheten av det vellykkete tiltaket. Slike, mer ”avanserte” forsterkere, ser ut til å være avhengig av at relasjonen mellom lærer og elev er god. Dersom tiltaket derimot er basert på mer materielle forsterkere, og positiv atferdsendring automatisk fører til bortfall av belønning, er det stor fare for tilbakefall, fordi den ”nye” atferden ikke er sterkt nok internalisert. Det er lett å glemme at eleven ofte har mange års erfaring med den uønskete atferden, og ofte er mangel på en god relasjon den utløsende faktoren for problematferden.

Oppsummert vil jeg si at atferdsanalysen fokuserer på elevens ytre atferd. Relasjonen til læreren kan derfor få et instrumentalistisk eller upersonlig preg. Læreren styrer prosessen. Eleven blir ikke delaktig i læringen, men gir responser som læreren i neste omgang bruker for å gå videre i tiltaket. Dette er likevel ikke til hinder for at relasjonen kan brukes positivt i et atferdsanalytisk tiltak. Læreren må da være villig til å gå inn i situasjonene, så å si som en del av de stimuli eleven må forholde seg til. Da må læreren by på seg selv, og det må oppleves som attraktivt for eleven å oppnå lærerens gunst. Å trekke inn kvaliteter ved relasjonen på denne måten kan sies å være mer på tross av enn på grunn av atferdanalytisk teoribruk. Læreren i et atferdsanalytisk tiltak kan velge å operere i et kontinuum mellom å være rendyrket administrator av aktuelle forsterkere og å være en tilnærmet likeverdig part i en relasjon, der denne fungerer som forsterker i tiltaket.

2.4 Psykodynamisk teori.

I gjennomgangen av denne teoretiske retningen velger jeg å presentere samlet både psykoterapeutisk teori, som danner det teoretiske grunnlaget for psykodynamikk, og den mer pedagogiske tilretteleggingen av dette, psykopedagogikk. Jeg registrerer en flytende overgang fra Freuds psykoanalyse på den ene siden, til den praktiske tilretteleggingen for samtaler mellom lærer og elev, slik for eksempel Brenner (1969, hos Ogden 2002) presenterer den. Videre har den pedagogiske tradisjonen som har vært tuftet på psykodynamisk tilnærming utviklet seg i retning av, eller blitt ”overtatt”, av humanistisk pedagogikk. Her har Maslows fokus på elevens behov blitt løftet fram, og Glassers klassemøter har hatt sin storhetstid også i norsk skole, først og fremst formidlet av Nissen (1978).

Mens atferdsmodifikasjon tar utgangspunkt i den synlige atferden, og handler direkte mot den, tar psykodynamisk teori fokus på elevens opplevelse av indre ubehag, gjerne med mistilpasning og problematferd som konsekvens. Freuds modell av ego, id og superego danner basis i denne tilnæringsformen. Elever kan vise problematferd på grunn av svak ego-funksjon. Det er disse elevene som ofte blir omtalt som impulsstyrte i skolehverdagen. Den teoretiske forklaringen er at ego ikke greier å demme opp for impulser fra det ubevisste. Dermed oppstår det problemsituasjoner i skolen som ikke uten videre kan knyttes til den observerbare situasjonen. Atferdsmodifikasjon ville i denne sammenhengen bli sett på som ren symptombehandling, og eleven vil ofte ikke kjenne seg igjen i lærerens forståelse av en konkret hendelse. Dette forklares med at elevens tilstand kan ha trekk av nevrose.

I pedagogisk bruk har tilnæringsmåten noen ganger blitt kalt ego-støttende pedagogikk, på grunn av sin åpenbare forbindelseslinje tilbake til den psykoanalytiske modellen. Her blir det lærers oppgave å støtte elevens følelsesmessige behov. Det å bli sett og hørt, forstått og akseptert blir vesentlig. Målet er å bygge et sterkere ego hos eleven. Med et sterkere ego er eleven i større grad i stand til å vurdere de ulike sosiale situasjonene som dukker opp i løpet av skolehverdagen. Videre utvikles så selvkontroll og selvinnsett (Ogden 1987).

Når tilnærmingen går over til å kalles psykopedagogikk, får den et mer ”allsidig” preg. Her blir det både tatt det hensyn til ytre faktorer så vel som de dypere liggende psykologiske. Tilnæringsformen stiller opp både kognitive, affektive og atferdsmessige mål for eleven (Ogden 2002). Trekk fra atferdsanalyse kan dermed bli en del av tiltaket. Ogden (op.cit.)

presenterer denne arbeidsformen i følgende seks punkter: 1: prosessorientert mer enn resultatorientert, 2: integrerer kognitive og affektive læreprosesser, 3: er eklektisk, men verdiorientert 4: gruppeorientert og 5: krise- og konfliktorientert. Ut fra disse punktene kan vi bl.a. konkludere med at mestringsopplevelse blir viktig, og at det sosiale læringsmiljøet må få en framskutt plass. Skoleopplevelsene genererer følelser hos eleven som kan brukes konstruktivt i læringsprosessen. Videre understrekes betydningen av indre motivasjon. Vi må akseptere eleven slik han er, og problematferd må frontes som et sosialt anliggende. Til sist må det gies intensiv hjelp ved krisesituasjoner.

I sum forteller disse oppsummerte punktene om en tilnæringsmåte der læreren tar elevens totale opplevelseregister med i arbeidet. Eleven får hjelp med emosjonell problemer, og han eller hun får lære om seg selv og sine vansker. Gjennom dette er det et mål at eleven skal kunne se sin egen atferd og hvordan den virker på andre. Ogden (2002) trekker fram Morse (1976a) sin situasjonssamtale. Dette er et program for samtale mellom lærer og elev, der målet er å arbeide seg fram til en løsning som forteller eleven hvordan han kan møte en vanskelig situasjon som måtte dukke opp. Den voksne må forholde seg på en respektfull, ikke-dømmende måte overfor eleven, og opprettelse av en god tone er viktig. Ogden (2002) viser til Brenner, som supplerer dette med bl.a. å understreke de rent tekniske forhold ved en slik samtale. I denne sammenhengen velger jeg imidlertid å la disse ligge.

Den psykodynamiske tilnæringsformen mot problematferd tar hensyn til elevens modenhetsnivå. Dette kan i praksis bety at læreren må vurdere hvilke former for atferd som skal aksepteres, til tross for at den kan være et problem i undervisningssituasjonen. I tråd med dette kan det være aktuelt å la være å gripe inn i en, isolert sett, uakseptabel situasjon, fordi skadevirkningene vurderes som større enn nytten. *"Lærerens oppgave er å finne den rette balansen mellom å tillate, tolerere, intervenere og forebygge"* (Ogden op.cit. s 93). Jeg finner at psykodynamisk teori kan støtte både et akuttperspektiv og et læringsperspektiv på arbeidet med problematferd, slik jeg har lansert disse begrepene ovenfor. Arbeidet krever at det etableres et godt forhold mellom lærer og elev. Relasjonen mellom lærer og elev blir flere ganger nevnt som vesentlig for at arbeidet skal lykkes.

2.4.1 Relasjonen i psykodynamisk teori.

Det ligger implisitt i praktisering av psykodynamisk teori at dette skjer i en relasjon mellom to parter. I skolen vil elevens problemer bli tatt hensyn til og forsøkt lindret og helbredet av læreren. Læreren balanserer således mellom å være terapeut, veileder og pedagog. I disse rollene er veien åpen for dialog og intersubjektivitet, så vel som refleksjon sammen med eleven. Slik sett kan det være nærliggende å raskt konkludere med at psykodynamisk teori åpner for en relasjonell praksis. Men at relasjonen er i øynefallende, er ikke det samme som at vi har inntatt et relasjonelt perspektiv. Det relasjonelle perspektivet vil kunne fungere som et metaperspektiv på arbeidet med eleven. Det betyr bl.a. at eleven blir trukket inn som en mer eller mindre aktiv aktør i læreprosessen. I en slik sammenheng er det klart at det terapeutiske aspektet må tones ned i forhold til læringsaspektet. Men noen direkte motsetning er det ikke her, det er snarere snakk om grad av ulikhet i fokus. I en praktisk prosess kan vi tenke oss at fokus endrer seg noe over tid. Eleven utvikler seg, og behovet for hjelp og støtte endres i takt med dette. Her ligger også noe av kjernepunktet i et relasjonelt perspektiv. Tiltaket har ikke et klart start- og slutt punkt som kan evalueres isolert. Prosessen går over tid, men kan i perioder ha sterke islett av psykodynamiske arbeidsformer i perioder. Psykodynamisk teori lar seg altså greit innpasse i et relasjonelt perspektiv.

2.5 Sosiologiske teorier

Sosiologiske teorier viser hvordan samfunnet bidrar til å forklare barn og voksnes atferd som et produkt av de forhold og prosesser de vokser opp under. Videre søker sosiologien å forklare mønstre for sosialt samspill. Den forklarer også hvordan sosiale mønstre oppstår, og den er opptatt av de miljømessige konsekvensene av disse mønstrene (Aasen 1995). Til bruk i skolen fungerer teoriene kanskje først og fremst som en nyttig bakgrunnskunnskap for læreren. Handlingsrepertoaret blir imidlertid begrenset. I en så kort gjennomgang som dette, vil jeg kun nevne Durkheims anomiteori og stemplingsteorien, slik den blir forklart med henvisning til Chicago-skolen og enkelte andre teoretikere, bl.a. G. H. Mead.

Anomi betyr "lovløs" i den forstand at lover (nomos) og regler for et godt liv i samfunnet har mistet sin kraft. Samfunnet er da kommet i en anomisk tilstand. *"En anomisk tilstand innebærer at det ikke finnes holdepunkter for dømmekraften"* (Aasen op.cit. s 100).

Anomistilstanden, eller normforvirringen, blir sett på som den direkte årsaken til problematferd. Motsetningsfulle normer og sviktende oppdragelse blir en del av det anomiske bildet. Et trist eksempel på hvordan dette kan arte seg, kan være foreldre som gjør sitt ytterste for å gi barna sine en god oppdragelse, men opplever at alt de gjør "faller på steingrunn" fordi normene foreldrene prøver å oppdra etter ikke lenger har oppslutning i det samfunnet barna deres ellers opplever. Lærere kan tilsvarende oppleve at forsøk på oppdragelse i skolen blir bortkastet fordi elevene ikke kjenner igjen normene som ligger til grunn for det læreren forfekter. En mulig konsekvens kan bli ettergivenhet fra lærerens side (Dale & Wærness 2003). Oppdragelse hjelper jo ikke likevel.

Stemplingsteorien er også et produkt av sosiologiske teorier, og denne kan være god å ha som referansepunkt i en del saker med problematferd. Stempling betyr at en person, i vår sammenheng en elev, blir utpekt som avviker. Ett av flere avvik kan være definert som problematferd. De sosiale prosessene som settes i sving ved en stemping, fører ofte til at eleven følger opp det som er forventet av ham. Stemplingen fungerer som en selvoppfyllende profeti. Over tid kan stemping føre til stigmatisering. Da er eleven nærmest blitt identisk med problematferden (Ogden 1987). Chicago-skolen er opptatt av aktørens rolletaking. Avvikende atferd kan forsterkes gjennom tilhørighet til en gruppe med tilsvarende avvik. Mead (1974) hevder at personen identifiserer seg med de tilbakemeldingene omgivelsene gir, såkalt symbolsk interaksjonisme. Om da omgivelsene sterkt nok signaliserer en avvikerrolle, vil aktøren etter hvert identifisere seg med denne. En sosial rolle som problematferdselev kan bli internalisert i tanke og handling. Skolen bør spesielt legge seg på minnet noe av det som Aasen sier: *"Den viktigste fasen i utviklingen av en avvikerrolle blir dermed reaksjonen fra andre"* (Aasen 1995 s 104). "De andre" representerer en del av elevens sosialøkologiske system.

2.5.1 Relasjonen i sosiologiske teorier

Jeg ser sosiologiske teorier som nyttige for det praktiske arbeidet i skolen i den grad vi klarer å gjøre dem relevante for praksis i skolesamfunnet og i klasserommet. Stempingsteorien og symbolsk interaksjonisme blir verdifulle teoretiske forklaringer på utviklingen av enkelte elevers problematferdskarrierer. Relasjonen mellom lærer og elev bør kunne bidra til å bryte den negative sirkelen som stemping er. Interaksjonen i relasjonen bør kunne styrke elevens opplevelse av seg selv gjennom det bildet læreren tegner av eleven. Fokus på endring ligger

på elevens rolletaking i skolesamfunnet og den subjektive opplevelsen av dette. Aktører i skolesamfunnet vil bare kunne bidra til endring på mikronivå. Det er til gjengjeld her læreren har innflytelse og kan bidra til å styre utviklingen i ønsket retning. Målet er sosial aksept. Endringsbidragene kan komme både fra skolen/klassen og fra eleven, men med læreren som ”dirigent” i bakgrunnen. Jeg velger å begrense bruken av sosiologiske teorier til bruk i mitt prosjekt til dette. Teorien som sådan er likevel ikke til særlig hjelp når det gjelder å håndtere den konkrete relasjonen. Den viser bare hvordan relasjoner får konsekvenser i en større sosial sammenheng. Denne sosiale sammenhengen er forklart i økologisk perspektiv.

2.6 Økologisk perspektiv

Økologisk perspektiv fokuserer på samspillet mellom de ulike miljøene aktøren beveger seg imellom. Bronfenbrenner (1979) har brukt et begrep fra biologien og satt dette inn i en samfunnsmessig sammenheng. Perspektivet forsøker å forene individualpsykologiske og sosiologiske tilnærminger. Aktørene påvirker og påvirkes av de ulike miljøene. Eleven beveger seg hovedsakelig mellom hjem, skole og ulike fritidsarenaer. Men også de mer perifere institusjonene har betydning for barnas liv og oppvekst. Dersom vi fokuserer utelukkende på skolen, kan denne også betraktes som et sett av ulike miljøer, som for eksempel gymsal, klasserom, rektors kontor og skoleplassen. Dette er den konteksten elevens liv utspiller seg i. Atferd kan forstås som en funksjon mellom aktøren og omgivelsene (Aasen 1995).

Økologisk perspektiv er en systemteori. Den tar i prinsippet med alt som kan påvirke aktøren direkte eller indirekte. Det kan være vanskelig å orientere seg i et system som tar hensyn til alle faktorer, fra de nærmeste til de mer perifere. Derfor har Bronfenbrenner laget en modell av de ulike systemene en aktør beveger seg mellom. Jeg vil nå helt kort vise hva dette kan bety for en skoleelev.

Mikrosystemet er elevens umiddelbare nærmiljø, for eksempel klasserommet eller skoleplassen medregnet de aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner eleven møter i disse miljøene. I mikrosystemet gjør eleven sine erfaringer. For Bronfenbrenner er det vesentlig hvordan barnet gjør sine subjektive erfaringer, altså rent fenomenologisk. Det er også i mikrosystemet eleven innehar ulike roller, som for eksempel nettopp elev. Eleven

vandrer mellom ulike mikrosystemer. Dette kan være idrettslaget, hjemmet eller helgebeseøk hos tante og onkel.

Mesosystemet er for eleven det nettverket av hjem, skole, naboer, venner, foredrenes arbeidsplass og lignende som han har større eller mindre tilknytning til, men som uansett er med på å danne rammene for sider ved elevens oppvekstmiljø (Bronfenbrenner op.cit.). En annen måte å forklare mesosystemet på er å si at det er relasjonene mellom et sett av mikrosystemer (Klefbeck & Ogden 2003).

Eksosystemet representerer de institusjoner, miljøstrukturer og personer som indirekte har innvirkning på elevens situasjon. Dette kan være både formelle og uformelle sosiale strukturer. For eksempel har det betydning for eleven om en av foreldrene er ukependler, om begge foreldrene er i arbeid, om nærmiljøet er urbant eller ruralt, om fritidstilbudet er rikelig eller helt fraværende.

Makrosystemet påvirker eksosystemet gjennom politiske vedtak, økonomisk styring, lovgiving og liknende. Fra makrosystemet får skolen læreplanen, som i neste instans er med på å prege elevens skolegang.

I et hvert økosystem foregår det en prosess for å opprettholde eller gjenskape balanse. Slik også i elevens økosystem. Problematferd kan være et symptom på at eleven befinner seg i en økologisk ubalanse. Ubalansen kan ha sin årsak i manglende kunnskaper, ulike normer eller interesser. *”Det er ikke barnet eller miljøet/sosialiseringsarenaen som skaper konflikter, men samspillet mellom dem”* (Aasen 1995 s 118). Typisk for arbeid med problematferd i et økologisk perspektiv, blir derfor å analysere elevens atferd i ulike settinger. Er atferden lik hjemme og på skolen, i gymtimene og i norsktimene? Støttende miljøer utenfor skolen kan i så måte bli brukt aktivt i et tiltak innenfor dette perspektivet. Ulike miljøer har ulik toleranseterskel for forskjellige typer atferd. I et økologisk perspektiv snakker man om at miljøet øver et visst press på den enkelte. Dette kan ha form av et konformitetspress som eleven må forholde seg til. Enkelt sagt har da eleven tre valgmuligheter: innordne seg normen, ta opp kampen eller forlate miljøet. Tar han opp kampen, kan dette bety problematferd.

Økologisk perspektiv har blitt kritisert for å mangle et metoderepertoar. Derfor ender man kanskje likevel opp med et enkelt belønningssystem etter atferdsanalytiske prinsipper, etter

først å ha kartlagt vidt og bredt for å få et bilde av elevens økosystem. Men perspektivet åpner likevel for å sette inn tiltak mot miljøet eller de mest sårbare situasjonene. Det er en styrke at skolen blir fokusert med et kritisk blikk, og at hjemmet blir trukket inn i undersøkelsesprosessen, eventuelt også i selve tiltaket. Bronfenbrenner (1979) hevder at det er viktigere hva som skjer *mellom* de ulike systemene enn hva som skjer i hvert enkelt av dem.

2.6.1 Relasjonen i økologisk perspektiv

Økologisk perspektiv sier mer om relasjonen mellom de ulike sosiale arenaene enn mellom to personer i en dyade, som for eksempel lærer og elev. Likevel kan man, ved å ha fokus på mikronivå, argumentere for at relasjonen mellom de to er et eksempel på sosialøkologi på mikronivå. Økologien i alle situasjoner og på alle arenaer, består av relasjoner, gode som dårlige. Likevel sier ikke det økologiske perspektivet noe om hvordan disse relasjonene skal behandles. Det sies bare at noe må endres for at økologien skal komme i balanse. Som nevnt ovenfor, er perspektivet blitt kritisert for å mangle metode i arbeidet med problematferd, men det er også interessant å høre lærere rapportere om at små justeringer i den daglige rutinen har gitt forbløffende resultater i forhold til problematferd. Noen ganger har ikke endringene en gang vært del av et definert tiltak. Ogden (2002) ber oss i denne sammenhengen om å være åpen for det uforutsette. Og nettopp dette blir, slik jeg ser det, beholdningen i relasjonen mellom lærer og elev i et økologisk perspektiv. Læreren må se etter endringsmuligheter i elevens situasjon, prøve dette ut og evaluere. Med fokus på relasjonen mellom lærer og elev, vil jeg også nevne at eksterne observatører som har kommet inn i klasser med en eller flere elever som har vist problematferd, har måtte konkludere med at det er den dårlige relasjonen mellom lærer og en eller flere av elevene som er mest i øynefallende. Det kan da være en stor utfordring å endre lærerens bidrag i relasjonen. Om problematferd er et resultat av ”mismatch” i forhold til skolen, må tiltaket være forskjellig fra om eleven har fått en lite egnet oppdragelse hjemmefra, og derfor ikke klarer å innordne seg regler og sosiale strukturer på skolen. I begge tilfellene opplever eleven en økologisk ubalanse i forholdet til skolen. I det sistnevnte tilfellet blir hjemmet trukket inn, direkte eller indirekte. I begge tilfeller kan en god relasjon til en lærer være av stor betydning.

En relasjon kan, som nevnt ovenfor, i seg selv betraktes som et sosialt økosystem. Dermed kan en god relasjon i seg selv fungere som et tiltak, men i de fleste tilfellene blir dessuten relasjonen ”verkstedet” der problemer av sosial karakter må forsøkes ordnet. Lærere kan ha

svært ulike arbeidsformer, men de vil stadig ha behov for å bruke seg selv som redskap i den direkte kontakten med eleven. Likevel blir det viktig for læreren å ikke miste de utenforliggende faktorene av syne. Justeringer kan i prinsippet settes inn hvor som helst der eleven er aktør. Alle endringer som fører til økt vekst og læring er viktige bidrag i arbeidet med problematferd.

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig i alle de fire ”hjørnesteins-teoriene”. Fokus blir likevel ulikt. Relasjonen får for eksempel en mye mer direkte plass i tiltaket i psykodynamisk teori enn i sosiologiske teorier. I de fire nevnte teoriområdene er det atferden som har fokus, mens relasjonen kommer inn i det konkrete arbeidet med tiltaket. Nå er det på sin plass å endre fokus, slik at det relasjonelle forholdet får en mer framskutt plass, og la denne danne utgangspunkt for de konkrete tiltakene. Da må vi se på hva som ligger i et relasjonelt perspektiv på læring.

2.7 Relasjonelt perspektiv på læring.

Først vil jeg avklare begrepsbruken. Sosiokulturelt- og relasjonelt perspektiv omtaler stort sett de samme forhold, og kan i praksis sies å representere sammenfallende perspektiver.

Tradisjonene bak de to perspektivene er likevel noe ulike. Mens et sosiokulturelt perspektiv har sine røtter tilbake til teoretikere som Vygotskij og Bakhtin, kan et relasjonelt perspektiv plasseres i en sosiologisk og antropologisk aktør- og handlingsorientert tradisjon. Teoretikere som kan nevnes i samband med et relasjonelt perspektiv er for eksempel Mead, Dewey og Habermas. Jeg tillater meg i den videre presentasjonen å hente teoritilfanget fritt fra begge tradisjoner, men velger å bruke begrepet relasjonelt perspektiv, fordi det rent språklig knytter an til nøkkelordet i mitt prosjekt, nemlig relasjon. Mens sosiokulturelt perspektiv har mange kilder innenfor språk og kommunikasjon, løfter det relasjonelle fram et meningstolkende aktørperspektiv. Når vi går i dybden her kan vi eksempelvis si at dialogen kan stå som eksponent for den sosiokulturelle retningen, mens intersubjektivitet kan stå som eksponent for relasjonelt perspektiv. Relasjonelle forklaringer innebærer, i følge Wadel (1991 s 69), at vi prøver å forklare atferd ut fra gjensidig påvirkning gjennom samhandling. Vi prøver å undersøke hvordan våre informanter handler overfor hverandre og med hensyn til hverandre. Det er likevel rett å si at det er små nyanser og glidende overganger mellom disse perspektivene.

Jeg betrakter tiltak mot problematferd som en læreprosess der eleven selv er med og gir sitt bidrag. Dette er et konstruktivistisk oppfatning av hvordan læring skjer. Det betyr at elevens kunnskap blir konstruert i den læringsprosessen han eller hun er en del av. Etter at jeg her har gitt en kort redegjørelse for hva jeg vektlegger innen et relasjonelt perspektiv i forhold til læring generelt, kommer jeg tilbake til hvilken betydning dette har for arbeidet med problematferd i kapittel 2.8.

Relasjonelt perspektiv på læring har flere aspekter. Først vil jeg belyse trekk ved det som kort kan sies å kjenne et relasjonelt perspektiv. Så ser jeg på relasjonen som sådan i dette læringsperspektivet. Deretter trekker jeg fram de ”supplerende” aspektene kunnskap i handling, dialog, intersubjektivitet og refleksjon, som best kan forklare arbeid med problematferd som læringstema i skolen. Det er en indre sammenheng mellom disse aspektene (Dysthe 2001). Derfor blir omtalen av enkelte elementer som går igjen i de nevnte aspektene noe overlappende. Jeg mener også at disse elementene ikke kan leve sitt eget liv, men må stå i et forhold til elevens livsverden. Dette ble behandlet i innledningskapitlet. Når vi diskuterer læring, må vi alltid ha i mente at det skjer en del metalæring i skolen. Metalæring er all den læring som skjer uten at det er tilsiktet fra skolens side. Læringen kan være konstruktiv eller destruktiv. Skolen må uansett være seg bevisst at den skjer. Metalæring kan taes til inntekt for det synet som kommer fram i relasjonelt perspektiv, nemlig at læring forutsetter påvirkning mellom mennesker.

Elever lærer til og fra hverandre, nær sagt enten man vil eller ikke. Dette blir ikke minst viktig når vi skal belyse problematferd ved hjelp av et relasjonelt perspektiv. Læringen blir konstruert i en sosial situasjon, der eleven er en mer eller mindre aktiv part, derfor betegnelsen konstruktivistisk læringssyn. Med henvisning til Solvang (1999) sier Nordahl (2002 s 32): *”Kjernen i konstruksjonisme handler om hvilken betydning det sosiale og subjektive har for fenomener vi vanligvis ser på som objektive realiteter.”* Dette står i motsetning til læring som blir overført fra lærer eller lærebok til eleven. Sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv har røtter tilbake til blant andre Vygotskij, Dewey og Mead, men har i sin nåværende form vært ”på markedet” bare de siste ti årene. Dysthe (2001) har laget denne oversikten for dette perspektivet:

1. *Læring er situert*
2. *Læring er grunnleggende sosial*

3. *Læring er distribuert*
4. *Læring er mediert*
5. *Språket er sentralt i læreprosesser*
6. *Læring er deltaking i praksisfellesskap (s.43).*

Læring står altså i sammenheng med alt hva eleven ellers foretar seg eller blir utsatt for, på eller utenfor skolen. At læring er sosial betyr at den forholder seg til vår kulturelle arv. Videre skjer den i samhandling med andre i tilsvarende læringssituasjon, både lærere og elever. Dette står i nær sammenheng med at læring blir distribuert mellom mennesker. Dysthe (op.cit.) peker på at forskjellige mennesker har ulike ferdigheter og kunnskaper, og at disse blir fordelt mellom deltakerne i et læringsfellesskap. Mediert refererer til hvordan læringen blir formidlet. Til sist blir det pekt på at læringen primært skjer i et praksisfellesskap. For meg er det viktig å peke på at flere av disse punktene kan sammenfattes med at de har en sosial forankring.

Dagliglivet i skolen er fullt av ulike relasjoner. Disse har i bare liten grad vært gjenstand for drøfting i forhold til pedagogisk betydning. van Manen (2001) vurderer relasjonen til blant andre læreren å være dyptfølt og til å få viktige følger for hver enkelt av oss. Han går enda lengre når han sier: *"I den pedagogiske relasjonen – i det å være far, mor eller lærer – finner en del av vårt liv sin fullbyrdelse"* (ibid. s 69). Vi kan altså vurdere det å være i en relasjon som et vesenlig element i en god oppvekst. Relasjonen får faktisk en egenverdi. Nordahl (2002 s 112) sier at *"Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre"*. I symbolsk interaksjonisme (Mead 1974) blir aktørens handlinger og væremåte påvirket av andre. Identitetsdanningen er etter Meads syn sosial og intersubjektiv. Påvirkningen blir gjensidig, og dette forutsetter en relasjon. Handlingene blir i praksis samhandlinger, og individueringen er i virkeligheten en sosialisering (Nørager 1995) .

Når vi snakker om "dårlige relasjoner", mener vi relasjoner som ikke fungerer etter intensjonene. Det er ofte dette som er tilfellet i forholdet når elever utvikler problematferd og oppleves som "vanskelige" av lærerne. Helt avgjørende for at en relasjon skal fungere, er at det er gjensidig tillit mellom partene (Nordahl 2002). I en elev/lærer-relasjon må eleven oppleve å bli sett, hørt, bli tatt på alvor og behandlet som et subjekt. Eleven må oppleve å få anerkjennelse og bli verdsatt som den han eller hun er. Dette utfordrer den enkelte lærer så vel som hele skolesystemet i en kultur der faglige prestasjoner er selve symbolet på vellykkethet.

Eleven med problematferd har gjerne lite å vise til på dette området, men har et desto større behov for ros og anerkjennelse.

Men enhver relasjon som har et mål for aktiviteten sin, må ha et innhold. Noen forfattere mener innholdet i en pedagogisk relasjon er faget eller lærestoffet (for eksempel van Manen 2001). Jeg vil utvide dette til å gjelde elevens vekst og sosiale læring. I et relasjonelt perspektiv på læring går man ut fra at kunnskapen dannes i samspillet mellom aktørene. Dette betyr at det foregår læring i de sosiale møtepunktene som finner sted i skolen, det være seg mellom elever, eller mellom elev og lærer. Fokus kommer da lett på den enkelte lærer. Det er etter min mening en overforenkling å knytte suksesser og fiaskoer direkte til læreren som person. Men vi kommer heller ikke bort fra at han eller hun har personlige egenskaper som blir sterkt medvirkende til resultatet av en læreprosess. I mitt prosjekt er jeg da interessert i de egenskapene som fremmer sosial læring og bidrar til å endre atferd til det bedre. Læreren er et instrument i sin egen pedagogiske virksomhet, og, for å holde meg til terminologien, han må spille på flere strenger. Lærerens bidrag blir nyttig i den grad det bidrar til å skape et relasjonelt rom mellom lærer og elev (Sollesnes 2003). I dette relasjonelle rommet utspilles den dynamiske prosessen som fører til at lærerens undervisning blir til elevens læring. Fuglestad (1997) hevder at det finnes tre sentrale aspekter ved undervisning; 1: det faglige innholdet, 2: kommunikasjon og samhandling og 3: mening. Dette gjelder generelt for det som foregår i skolen, og dersom vi skal bruke modellen i forhold til problematferd, må vi sette sosial læring i stedet for det faglige innholdet. Jeg nevnte læringsperspektivet på arbeid med problematferd i innledningskapitlet. Dette må vi holde fast ved når vi belyser relasjonelt perspektiv på læring.

Arbeidet med problematferd inneholder en undervisningsform der nettopp forholdet mellom lærer og elev blir vesentlig for utfallet av læreprosessen. Ingen kan forvente eller forlange at eleven med problematferd skal lære dersom de ikke får delta aktivt i sin egen læreprosess. En form for protest ligger implisitt i problematferden. Lærerens formidling av lærestoffet, som her er sosial læring, er avhengig av at eleven får lov til å ta imot i så store "doser" som han eller hun er i stand til, og læreprosessen må foregå i aktuelle settinger og settes inn i sammenhenger som er aktuelle for eleven. Dette forutsetter en form for dialog, der eleven føler seg fri til å melde tilbake hva han eller hun mener om det læreren kommer med, hvordan ting er forstått, hva en ikke er med på osv. Gjennom denne prosessen dannes den mening som lærestoffet gir eleven så langt. Her må det tas hensyn til elevens alder og modenhet. "Læring

er i siste instans en individuell prosess”, sier van Manen (2001 s 72). I denne prosessen oppstår det ulike former for møtepunkter mellom læreren og eleven. Disse ”møtene” bærer i seg mulighetene til å bli et pedagogisk møte (op.cit.), der læreren benytter situasjonen som oppstår til å formidle et læringstema til eleven. Lærerens evne til å oppfatte og gå inn i disse situasjonene er avhengig av vedkommendes kunnskap i handling.

2.7.1 Kunnskap i handling

Aristoteles delte kunnskap i tre former; episteme, techne og fronesis (Flyvbjerg 1991). Episteme referer til det vi i dag vil kalle den vitenskapelige, sikre kunnskapen, som ikke lar seg påvirke av tid og rom. Techne er den praktisk funderte kunnskapen som viser seg i håndverkeren eller ingeniørens arbeid. Mens episteme kan betegnes som *know why*, dekker techne begrepet *know how* (ibid.). Fronesis kjennetegnes ved praktisk anvendelse av etikk. Dette omtales noen ganger som ”hverdagskunnskap” eller som ”taus” kunnskap. For pedagoger er det kanskje mer dekkende å snakke om kunnskap i handling. Vi snakker altså om praktisk kunnskap til bruk i de daglige møtene med elevene. Det etiske handlingsaspektet betyr i vår sammenheng at læreren ikke kun handler i et dag-til-dag-perspektiv, men har et mer langsiktig mål med arbeidet sitt, der elevens vekst og utvikling står i fokus. De enkelte, daglige møtene mellom lærer og elev må danne et mønster som er til å kjenne igjen over tid (Sollesnes 2003). Molander (1996) hevder at sammenheng i handling gir sammenheng i mening. Dette betyr at læreren framstår som en konsistent person for eleven. Han eller hun står for noe, er forutsigbar og trygg. For læreren betyr det at han eller hun vet hva som bør gjøres for å fremme elevens vekst og utvikling. Læreren vet hva han gjør, men ikke nødvendigvis hvorfor (op.cit.). Fra van Manen (2001) vil jeg trekke fram et utdrag av det han sier kreves av en pedagog: ”...omsorg for barn, en sterk ansvarsfølelse, moralsk intuisjon, en åpen vilje til selvkritikk, omtanke og modenhet, takt og finfølelse overfor barnets subjektivitet, en fortolkende intelligens, en pedagogisk forståelse av barnets behov, bestemthet og evne til å ta ting på sparket i samvær med barn og unge...” (s 7). Dette betyr at handlingskunnskap i praksis alltid inngår i relasjonelle forhold.

Handlingskunnskapen er ikke bundet opp i en teoretisk overbygning. Teoretisk ballast kan berike og belyse handlingene, men den er ikke i fokus i denne sammenhengen. For den pedagogiske situasjonen er det viktig å se del-handlinger i en sammenheng. Hver enkelt situasjon krever sitt handlingsrepertoar, men hver handling danner et mønster sammen med

resten av lærerens handlinger i andre pedagogiske sammenhenger. Læreren har da ikke bare en metodikk tilpasset den enkelte situasjon eller det faglige tema, men har en oversikt som gjør at de ulike læringstemaene kan utfylle hverandre. Læreren bør altså tenke helhetlig i sin virksomhet. Læreren arbeider ikke for sin egen del, men for elevens beste. Fruktene av lærerens arbeid er elevens læring og utvikling. Læreren skal bidra til at elevene forløser kunnskap (Molander 1996), akkurat slik Sokrates gjorde det. Derfor må læreren hele tiden være i en form for dialog med eleven, også dette i Sokrates ånd. Dette er en dialog som ikke nødvendigvis inneholder en masse ord, men snarere en dialog som består i at læreren tolker elevens signaler og tar disse til følge i sitt videre arbeid. Kroppsspråk, mimikk, elevens arbeidsinnsats og faglige resultater kan være den tilbakemeldingen eleven gir. På denne måten bidrar også eleven til prosessen. Her ser vi altså at relasjonen får sin rettmessige plass. Lærerens handlingskunnskap må utspille seg i en relasjon til eleven. Det jeg har framsatt ovenfor må ikke forstås dit hen at en lærer med handlingskunnskap er en nærmere definert type lærer og mennesketype. Handlingskunnskap kan arte seg på forskjellige måter og ha ulike kvaliteter. Den enkelte må finne sin stil på grunnlag av refleksjon over egen praksis og egne sterke og svake sider. Ikke mist blir det viktig å reflektere over egne styrker og svakheter i arbeidet med problematferd.

Handlingskunnskap i forhold til å takle problematferd er i likhet med det som ovenfor er sagt, preget av individuelle forskjeller. Det finnes ikke en optimal måte å nærme seg problematferdsområdet på, heller ikke innenfor et relasjonelt perspektiv. Møtet med problematferd kan være svært krevende, fordi det er sterke følelser og kraftige verbale og fysiske utageringer i situasjonen. Noen lærere tåler dette bedre enn andre. At de tåler betyr ikke at de godtar eller tillater uakseptabel atferd, men at de orker å stå i situasjonen. Det vil være en styrke å kunne holde hodet kaldt og betrakte aggresjonsutbruddene som elevens rop om hjelp i stedet for å ta dem personlig. Rektor på en av skolene jeg tok kontakt med da jeg jaktet på informanter til prosjektet mitt sa: ”Vi vet hvilke lærere vi skal sette på slike saker.” Jeg fikk bekreftet at det var flere dyktige lærere med solid handlingskompetanse i forhold til problematferd på skolen, men du verden så ulike de var! Umiddelbart kunne jeg likevel kjenne igjen signalene på at de var tydelige voksne. De viste også tydelig hvor de hadde fokus i arbeidet med elevene med problematferd. Sagt på en annen måte: de brukte det Schon (1987) kaller *naming and framing* (s 4). Med dette forstår jeg evnen til å skille vesentlig fra uvesentlig, sette ord på og ”ramme inn” det problemet som det arbeides med til enhver tid. Schon (op.cit.) nevner bl.a. intuisjon og improvisasjon som redskap i denne prosessen.

Læreren skjønner hva som er det unike i problemsituasjonen og forsøker å løse vanskene fra den vinklingen. En rent teknisk tilnæringsmåte vil da sjelden være god nok. Pedagogikkens anvendelse i form av et middel for å nå et nærmere definert mål er blitt kritisert av Skjervheim (1992), og han støtter seg til filosofen Kant. Skjervheim peker på at pedagogikken, i likhet med mange andre vitenskaper, har blitt offer for den positivistiske vitenskapsforståelsen, og har dermed "glemte" at den har en egenart som tilsier at den bør ha en praktisk rasjonalitet som begrunner seg i handling som skal komme elevene til gode på det sosiale og allmenngyldige området. Dette feilgrepet kaller han "det instrumentalistiske mistaket". Lærere er avhengige av å oppnå tillit hos elevene for at disse skal ha utbytte av skolegangen. "*Kantiansk sagt kan ein berre handla slik at ein er verdig tillit, men ein er berre verdig tillit dersom ein ikkje absolutterer det instrumentalistiske perspektivet*" (op.cit. s 176).

Lærers fronesiske kunnskap tilsier at han må møte eleven også under og etter vanskeige episoder, og da må han være seg bevisst hvordan han møter eleven. Det er de uløste konfliktene som tærer på relasjonen (Fuglestad 1993). Signalet fra lærer om at han tar elevens situasjon på alvor, og ønsker å bistå eleven videre, er et ganske sterkt signal. I fortsettelsen vil forventninger om at eleven skal kunne utvikle sine positive egenskaper og redusere negativ atferd, utgjøre et positivt forventningspress på eleven. Motsatt vet vi at negative forventninger fort blir selvpoppfyllende profetier. Fra dyktige læreres handlingskunnskap kan vi finne eksempler på egenskaper som overvinner de fleste vansker. Dette har å gjøre med erfaring og, ikke minst, refleksjon over praksis. En lærers handlingskunnskap kan bare i liten grad læres på tradisjonell måte. Praksiserfaring må gå inn som en viktig del. Dewey (1997) sitt berømte uttrykk *learning by doing* kommer til sin rett her. I denne sammenhengen kan Lillejords (2003) formulering *handlingsrelevant* kunnskap bedre fortelle hva de besitter, de lærerne som takler vansker som for eksempel problematferd. Det faktum at noen har et spesielt talent som blir et vesentlig redskap i den daglige praksis, gjør at vi kan lære av disse. Schon (1987) snakker til og med om artisteri som enkelte besitter, og som andre kan lære av. "*Artistry is an exercise of intelligence...and we can learn a great deal about it...by carefully studying the performance of unusually competent performers*" (s 13). Men for at den enkelte skal kunne gjøre handlingskunnskapen til sin egen, kreves systematisk refleksjon over egen praksis. En praktisk side ved handlingskunnskap kan være evne til dialog.

2.7.2 Dialog

Dialog inngår i enhver relasjon. Omgangsformen og kommunikasjonen kan være dialogisk uten at en nødvendigvis tenker på det talte ord. Dysthe (2001) sier om dialog at den blir *”på den eine sida brukt deskriptivt munnlege, ansikt-til-ansikt, i samtalar mellom to personar. (...) På den andre sida blir dialog brukt normativt om samtaler som har visse kvalitetar som gjerne inkluderer symmetri mellom deltakarane, vilje til å lytte, vere open for andres argument og vilje til å endre standpunkt”* (s 13). Dialog betegner i min sammenheng noe om kvaliteten i samtalen og samhandlingen mellom lærer og elev (ibid.). Dermed går dialogen også inn som et element i relasjonen. Relasjonen mellom lærer og elev kan aldri bli helt symmetrisk, men dialogen kan sikre at begge parter tar den andre på alvor og er konstruktiv i læringsarbeidet. På denne måten blir den kommunikative handlingen forståelsesorientert (Lillejord 2000). Idealet er felles forståelse (Dysthe 2001), men jeg mener det må være realistisk å forvente en kvalitetsforskjell mellom lærerens og elevens forståelse. Felles forståelse er heller ikke det samme som enighet (Sollesnes 2003). I et dialogperspektiv kan respekt for den andres syn løftes fram som et læringsmål i seg selv. Å ta elevens utsagn og innspill på alvor kan bli et vesentlig element i elevens videre modning og læring. Dette åpner for et dialogisk syn på læring, og det er slik jeg vil bruke dialog-begrepet i forhold til relasjon. Bruk av dialog på denne måten forutsetter et semiotisk kommunikasjonssyn. Fuglestad (1997) definerer dette som *”produksjon og utveksling av mening”* (s 18). I et større perspektiv blir dette identitetsskapende for eleven. Dysthe stiller også spørsmål om det ikke er viktigere hva slags identitet vi utvikler gjennom læringaktivitetene enn hvilke kunnskaper vi tilegner oss. For meg blir det viktig hvilken identitet eleven med problematferd har utviklet, hvordan denne har festet seg, men viktigst; hvordan den kan utvikles den til noe bedre.

Dialog er altså noe mer enn samtale eller skriftlige meddelelser. I praksis vil en slik form for kommunikasjon likevel ha en bred plass i et dialogisk læringssyn. Muntlige og skriftlige meldinger og tilbakemeldinger kan også fungere noe ulikt, spesielt i forbindelse med problematferd. Det kan noen ganger være lettere for en elev som oftere enn andre er i hardt vær, å sette ord på sin opplevelse av ulike situasjoner i ro og mak ved en PC eller med papir og blyant, framfor å sette ord på tanker, følelser og situasjoner ved hjelp av det talte ord i en en-til-en-situasjon. Skriftligheten styrker dessuten læringseffekten. Elevens tanker og refleksjoner blir aktivisert bedre når få, men utvalgte ord, setninger og spørsmål settes ned på papiret, framfor å måtte forholde seg til en strøm av ord (Sollesnes 2003). Dialogen har et

kontinuerlig preg, den blir aldri helt avsluttet (Molander 1996). Derfor fortsetter læreprosessen over tid. Mange elever har erfaring med loggskrivning. Noe av styrken i denne metoden bygger nettopp på dialog-prinsippet. Lærerens tilbakemelding blir da vesentlig. Selv har jeg hatt god erfaring med å la elever med problematferd få skrive logg. Da kommer det fram sider ved deres opplevelse av skolehverdagen som læreren knapt ville fått innsyn i på annen måte. Mikkelsen (1999) har prøvd ut loggskrivning som tiltak for en elev med store atferdsvansker. Loggskrivningen gikk da inn i en sammenheng med samtale og tett voksenoppfølging. Eleven lærte da å ta imot og gi budskap. Læreren førte loggen i startfasen, eleven overtok så gradvis. Etter hvert kunne eleven gjøre greie for subjektive opplevelser og egne refleksjoner. Selvforståelsen økte gradvis. Jeg har erfaring fra liknende bruk av tegning for elever som ikke mestrer skrivekunsten. Smilefjes og sutrefjes kan være en enkel måte å kommunisere hvordan eleven har det. Enkle strektegninger kan klargjøre elevens oppfatning av hva som skjedde i en problemsituasjon.

Bakhtin har et dialog-begrep som går over i intersubjektivitets-begrepet (Børtnes 2001). Dette blir omtalt som en dialogisk tenkemåte og som dialogisk kommunikasjon. For Bakhtin er respekten for den andres uttalelser viktig (Dysthe 2001), og har således en sterk etisk forankring. Dysthe nevner videre... ”*vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt egne ord*” (s 14). Brukt i arbeidet med problematferd, kan dette bidra som verktøy for læreren. Vi kan ikke forvente at eleven kan gå inn i situasjonen med en så moden og etisk utviklet holdning. Derimot kan dette være et langsiktig læringsmål for eleven. Det ligger dessuten i sakens natur at lærerens bruk av dialogisk kommunikasjon bidrar til elevens læring av det samme. Veien er ikke lang fra Bakhtins dialogiske tenkemåte til Meads (1974) formulering om å ta den andres perspektiv. Med en noe mer allmenn bruk av begrepet dialog, ser jeg at dette er mer språkrelatert, mens intersubjektivitet er mer sosialt orientert. Ellers er det glidende overganger mellom disse begrepene.

2.7.3 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet kan som begrep være gjenstand for ganske dyptpløyende filosofiske betraktninger. Buber (1992) hevder at barnet er et kommuniserende vesen, selv før det blir sosialisert. Interaksjon er medfødt. Castoriadis hevder på sin side at barnet er grunnleggende ”lukket” for omverden, men blir tvunget inn i en sosialisert verden (Crossley 1996). Crossley

ber oss om å ta i betraktning den subjektive affektive komponenten som vesentlig i våre relasjoner. Dette er fraværende både hos Husserl og Habermas (op.cit.).

I en pedagogisk sammenheng betyr dette at læreren og hver enkelt elev skal føle seg som frie subjekter sammen, uten å måtte gå på akkord med egne tanker og følelser. Pedagogikk som tar hensyn til intersubjektivitet er en inkluderende pedagogikk. Læring blir en intersubjektiv prosess mellom lærer og elev (Sollesnes 2003). Intersubjektivitet har derfor også et element av interaksjon. Dette åpner for eleven som medprodusent i sin egen læring. Her ser vi også det tette forholdet mellom individuell og sosial utvikling (Vaage 1995). Persepsjon blir konstituert i handling, og mening blir skapt i kommunikasjonsfellesskapet. Eleven opplever ny mening når han eller hun møter konfliktsituasjoner med motstridende tendenser i sosiale handlinger. Dette åpner et perspektiv for eleven i retning av selvbevissthet og refleksjon (op.cit.). Nøkkelen til kommunikasjonsfellesskapet ligger i å kunne ta den andres perspektiv (Mead 1974). Å ta den andres perspektiv betyr å kunne objektivere en annen part, samtidig som man evner å holde fast ved sitt eget perspektiv. Ved økende modning evner barnet etter hvert å ta "den generaliserte andres" perspektiv (op.cit.). *"Individet oppdager seg selv gjennom interaksjon med andre* (op.cit. s 174). Da har eleven oppnådd en forståelse av den rådende kulturen i samfunnet, og dette danner så bakteppet i hans eller hennes sosiale utvikling. Barnet eller ungdommen blir så i stand til å handle etter forventninger fra grupper og systemer, som for eksempel skolesystemet. Læreren må også ta den andres perspektiv, altså elevens perspektiv. Hvordan opplever eleven sin situasjon, skolehverdagen, problematferden? Får læreren innpass i elevens forståelse åpner mulighetene seg for å hjelpe eleven videre i læringsarbeidet. Ved å være åpen for det som er elevens perspektiv, lærer også eleven noe om det som er lærerens perspektiv. Dette kan gi en kumulativ effekt på læringen. Lærer og elev får fra hverandre, får sitt eget perspektiv beriket, og gir så tilbake igjen (Sollesnes 2003).

Hundeide (2001) viser hvordan også svake elever kan utvikle seg optimalt i "det intersubjektive rommet", dersom læreren er bevisst på å bruke positive bekreftelser og oppmuntringer. Læreren har sin subjektive oppfatning av hver enkelt elev, og hver enkelt elev har sin subjektive oppfatning av læreren. Læreren har imidlertid, gjennom sin erfaring, modenhet og refleksjon, muligheten til å "velge" en positiv oppfatning av den enkelte elev. Om eleven, som tidligere nevnt, lever opp til positive forventninger, ligger det altså til rette for positiv vekst og læring. Hundeide (op.cit.) ser dette i sammenheng med bruk av

Vygotskijs sone for mulig utvikling. I dette ligger at man bevisst bygger på det som fungerer best hos eleven, og utvikler de mulighetene som finnes framfor å ”reparere” på svakheter.

I denne prosessen har læreren en avgjørende viktig rolle. Personlige kvaliteter blir helt avgjørende for utfallet. Om læreren greier å la den enkelte elevs subjektivitet få blomstre i et intersubjektivt mangfold, oppnår vi ”en ”metakontrakt” av gjensidige forventninger med hensyn til posisjon og ansvar, intimitet/distanse, hvilken sjanger, eller hvilke måter å snakke på, som er passende, samt hvilken stilling og rolle og hvilke rettigheter man antar eleven har innenfor klasseværelses kollektiv” (Hundeide 2001 s 158). Dermed har klassen kommet fram til en gjensidig definisjon av hvilken relasjon de har til hverandre.

Hvilken posisjon har så eleven med problematferd innenfor et intersubjektivt perspektiv? Noe av det som Hundeide ovenfor har sagt om den svake eleven, kan i noen sammenhenger gjelde for eleven med problematferd. Mange elever med problematferd har stor intellektuell kapasitet, og kan mange ganger vise til gode skoleresultater. Andre har gode evner, men får gradvis dårligere karakterer som følge av at de ikke vil, orker eller er motivert for skolearbeidet. Det rent skolefaglige lider da under ubearbeidet problematferd. Intellektuelt godt utrustete elever har den samme mentale kapasiteten til å gå inn i et intersubjektivt fellesskap, men det kan være store sosiale hindringer for at dette skjer. Å trå inn i det intersubjektive rommet sammen med en elev som har problematferd, byr derfor på andre utfordringer enn å gjøre det samme med en gruppe velfungerende elever eller en klasse. Det intersubjektive møtet med problematferdseleven blir enda mer individuelt preget enn i en klasse. Dette gjelder uansett om eleven har avsatt enetimer til samtale med læreren eller om han er en av mange i en klassesammenheng. Møtet må ta hensyn til at det er en elev som har trådt utenfor rammen av den framforhandlede ”metakontrakt” (Hundeide 2001) som gjelder for klassen. At eleven innenfor en intersubjektiv ramme må ha lov til å være subjektiv, er selvsagt, men det stiller visse krav til læreren som skal møte eleven. Hundeide (op.cit.) refererte til Feuersteins boktittel ”*Don`t accept me as I am*” for å poengtere viktigheten av å møte eleven med de forventningene som er realistiske innenfor rammen av elevens utviklingszone. Dette støtter jeg, men jeg vil hevde at elever med problematferd må møtes med et dobbelt blikk; ett på hvor de befinner seg nå, og ett på hva de har kapasitet til å oppnå. Her og nå er noen av dem bare i stand til å svare ”vet ikke” på de fleste spørsmål, men kan røpe kapasitet til langt mer utdypende kommunikasjon, for eksempel om man sammenlikner med det de er i stand til å uttrykke på en annen arena. Problematferden virker så å si

hemmende på det eleven er i stand til å vise av sin subjektivitet. Dette kan ha å gjøre med skyldfølelse, uavklarte forventninger, utrygghet i forhold til læreren osv. Om eleven er på ”vet-ikke-nivå” i dag, kan han være på ”tja, kanskje-nivå” om noen uker, på ”jeg-mener-bestemt-nivå” om to måneder og på et ”jeg-ser-hvordan-den-andre-har-det-nivå” om et halvt år. Dette må læreren ta på alvor. Verken i dialog-perspektivet eller innenfor pedagogisk intersubjektivitet er det rom for å si ”Eleven snakker jo ikke. Dette er håpløst”. Læreren må se på eleven som tenkende og anerkjenne det perspektivet eleven inntar som det aktuelle utgangspunkt for videre arbeid ((Nordahl 2002). Hvis vi holder fast ved at kunnskap skal være meningsdannende, er det klart at vi må trå varsomt i retning av det som blir elevens kunnskap om seg selv. Læreren må mestre balansegangen mellom å akseptere eleven som person, men ikke de problemdefinerte handlingene.

2.7.4 Refleksjon

Mead (1974) viser oss hvordan språket, knyttet sammen med de mentale prosessene ved utvelgelse blant aktuelle muligheter, gir oss refleksjon som redskap. Pedagogisk bruk av refleksjon innebærer i et relasjonelt perspektiv å mentalt gå gjennom elevens aktuelle ytringer og handlinger. Hva forteller disse oss om hvor eleven står og om veien videre i elevens utvikling? Vi foretar valg og prioriteringer som er med på å øke vår egen forståelse av det pedagogiske bildet, samtidig som det er et praktisk redskap for å hjelpe eleven videre. Refleksjon brukt forut for handling har sin styrke i at den tar tidligere erfaringer opp til vurdering, for så å se mulighetene for å gjenta suksesser og unngå fiaskoer. van Manen (2001) advarer mot en så nøye forutgående gjennomgang og planlegging av en forestående undervisningstime at vi stenger for det uventede øyeblikket med muligheter for nye pedagogiske møter. Refleksjon som verktøy i et relasjonelt perspektiv blir først og fremst anvendbart i selve den pedagogiske situasjonen og, ikke minst, i ettertid (op.cit.). Illeris (2000) sier i sin tredje kategori om læring at de ytre samspillsprosessene er forutsetninger for den indre læringen. For at den enkelte pedagogiske situasjonen skal kunne bli en byggestein i lærerens handlingskunnskap, kreves det at den er gjenstand for refleksjon (Molander 1996, van Manen 2001). Vi ser her at refleksjon både blir et verktøy som kommer eleven til gode i læreprosessen og læreren til gode i utviklingen av sin handlingskunnskap.

Dessverre blir refleksjon som pedagogisk redskap lite løftet fram i dagens skole. Teknisk målstyring seiler opp som middelet til å nå målet, som er bedre faglige prestasjoner. Da blir det lite aktuelt å sette av tid til felles refleksjon i lærerkollegiet. Dermed blir refleksjonen overlatt til den enkelte lærer. Dersom det først og fremst er faglige prestasjoner som står i fokus, får dessuten refleksjonen et mye smalere spekter enn om vi reflekterer over hvordan eleven opplever sin skolegang, eventuelt problematferd, og hvordan eleven i en slik situasjon kan øke sitt bidrag til egen læring.

van Manen (2001) deler systematisk refleksjon i fire nivåer. Først nevner han den vanemessige, rutinepregete refleksjonen som dels er intuitiv, dels prereflektert, dels halvreflektert. Deretter kommer den tilfeldige, avgrensede refleksjonen over dagligdagse erfaringer. Den tredje formen for refleksjon er mer systematisk og velbegrunnet, og har som mål å danne en teoretisk forståelse av våre handlinger i praksis. Til slutt har vi det nivået der vi reflekterer over måten vi reflekterer på. Her søker vi å nå fram til en selvreflektert forståelse av hva kunnskap er, og hvordan vi anvender denne kunnskapen. Til pedagogisk bruk er det viktig å ”gå gradene” i denne prosessen for å komme fram til en refleksjon som hjelper læreren i det praktiske arbeidet. Refleksjon og evaluering blir derfor vel så viktig som den tradisjonelle forberedelsen til lærerjobben (Lillejord 2000). Foregripende refleksjon inneholder i tillegg til tradisjonell planlegging, en tankemessig gjennomgang av hva den forestående undervisningen ville frambringe av opplevelser for elevene (van Manen 2001). *”Aktiv eller interaktiv refleksjon, av og til kalt refleksjon i handlingsøyeblikket, gjør det mulig å finne ut av situasjoner eller problemer vi står umiddelbart overfor. Denne formen for ”stoppe og tenke seg om”-refleksjon gjør det mulig å ta beslutninger praktisk talt på sparket”* (op.cit. s 92). Videre peker van Manen på at mye av vår pedagogiske samhandling med elevene består i en strøm av pedagogiske situasjoner som ikke tillater oss å reflektere fortløpende. *”Men denne interaktive ”strømmen” av situasjoner kan i seg selv være preget av påpasselighet og oppmerksomhet”* (s 93). Den siste formen for refleksjon van Manen nevner er den tilbakevendende refleksjonen som bringer klarhet i tidligere erfaringer, og derfor også gir oss økt innsikt i våre opplevelser i samspillet med elevene.

2.8 Relasjonelt perspektiv på arbeidet med problematferd

Først vil jeg bare minne om at relasjonen mellom lærer og elev kan være vesentlig for arbeidet med problematferd selv om det ikke er blitt brukt et relasjonelt perspektiv i tiltaket. På den annen side er det fullt mulig å arbeide etter prinsippene i relasjonelt perspektiv, uten faktisk å kjenne teorigrunnlaget for dette. Da arbeider læreren ut fra sin kunnskap i handling, sine personlige egenskaper og sine personlige egenskaper.

Jeg har kommet inn på hva de enkelte teoretiske områdene jeg har behandlet ovenfor har å si for relasjonen mellom lærer og elever i problematferdstiltak. Jeg vil avslutningsvis prøve å se dette samlet. Hva vil det si å arbeide med problematferd i et relasjonelt perspektiv?

Klasseromsforskning har vist at alle elever, også de flinke som strengt tatt ikke har behov for spesiell oppfølging, har behov for et minimum av en-til-en-relasjon til læreren (Fuglestad 1993). Da finner jeg det naturlig at elever som har problemer i forhold til seg selv, andre elever, eller skolen som sådan, vil ha et desto større behov for voksenkontakt. Fokus ved denne måten å arbeide med problematferd på, er å bruke elevens indirekte læring om seg selv, det sosiale liv han er en del av, forventninger fra skole, hjem og samfunn osv., slik at bedret atferd blir et "biprodukt" i den totale læreprosessen. Mange elever med en definert problematferd signaliserer at de ikke ønsker kontakt med læreren. Dette skal vi ikke ta som et signal på at læreren må holde seg vekke, men heller at han eller hun må gå varsomt fram. Jeg mener de fleste elever i denne kategorien har en mer eller mindre uavklart forståelse av sitt problem. De vet, føler eller registrerer via andre at "det er noe ved meg". Dette kan være et problem i seg selv for eleven, og læreren må ta hensyn til det i sin omgang med eleven. Disse elevene konstruerer sin egen forståelse av tiltaket slik at de ser på seg selv som problemet. Det blir da en utfordring å endre elevens syn på seg selv og sin situasjon ved å skape et kommunikasjonsklima som inviterer til konstruktive bidrag fra eleven. Andre elever kan være kontaktsøkende. For noen har behovet for voksenkontakt ført til det som blir definert som problematferd. Den tredje elevgruppen i denne kategorien er de som ikke aner at noe er galt. Elevene oppfatter seg selv altså ulikt i forhold til det som blir betegnet som problematferd. Elever reagerer også ulikt på mange av de kontekstuelle situasjonene som oppstår i skolen. Noen viser problematferd der andre forholder seg rolige og som forventet. Nordahl (2002) mener derfor at konteksten ikke kan betraktes som den direkte årsak til problematferden.

Elevens ytringer må med andre ord sees i en større sammenheng enn det her-og-nå-situasjonen gir inntrykk av. Dette står ikke i motsetning til at eleven lærer i kontekst.

Det kan foregå mye bra atferdspedagogikk fortløpende i en klassesituasjon, uansett om det står matematikk eller forming på timeplanen. Da må læreren bruke sine relasjonelle ferdigheter overfor hele klassen, og gjennomføringen avhenger av lærerens evner som klasseleder. Her er eleven med problematferd en blant mange, og de ulike situasjonene kan invitere til dialog og positiv samhandling. Jeg har nevnt bruk av ros. Å gi ros i andres påhør, er et sterkt virkemiddel for den som ikke er vant til det. Samtidig er klasseundervisning den situasjonen som ofte er vanskeligst for eleven, og mest uhåndterlig for læreren.

Uten å gjøre meg til talsmann for utstrakt bruk av individuelle timer, vil jeg understreke at mye av kommunikasjonen med elever med problematferd må foregå en-til-en. Helt konkret bør det finnes et forum der man kan følge opp det som gikk galt, og ikke minst det som gikk bra i fellesundervisningen eller friminuttet. Det må legges til rette for at dialogen kan gå uten å måtte ta hensyn til hva medelever måtte høre og muligens kommentere. *”Vi må ha en tilnærming til barn som uttrykker at barn også er i stand til å forstå sine erfaringer, tankeprosesser, oppfatninger og handlinger”* (Nordahl 2002 s 38). Han viser videre til Bruner (1997) som sier at vi må hjelpe barn til å tenke på hva de tenker. Skal vi hjelpe dem med dette, må det skje på alle arenaer, men hjelpen med å bevisstgjøre dem dette krever i praksis individuell tilnærming. Vi må arbeide med en gradvis bevisstgjøring av eleven, være åpne for gjensidighet i prosessen og være tålmodige nok til at eleven kan ”fordøye” dette i den farten han er i stand til. For elever som er lite meddelsomme kan arbeidsverktøyet i en periode være anerkjennelse og ordsetting. Da tar man alt (eller det lille) eleven kommer fram med opp positivt. Dette er ikke fasen der ”den hele og fulle sannhet” skal fram. Om eleven ikke selv setter ord på sin situasjon, sine tanker eller følelser, kan det være på sin plass at læreren ordsetter i en spørrende tone; ”Er det rett forstått at det var konflikter i friminuttet?” Denne typen spørsmål inviterer riktig nok til ja/nei-svar, men kan likevel brukes videre til en utdyping; ”Hva var problemet?”. Læreren kan vurdere om det er nyttig å bruke skriftlige meddelelser (Sollesnes 2003). I denne fasen er det et mål at eleven skal oppleve å bli tatt på alvor, få anledning til å komme med sine synspunkter og få kommunisere med en voksen uten at det er i en irettesettelsessammenheng. Det er også viktig at læreren føler når nok er nok. 45 minutter kan være altfor lang tid, dersom man blir sittende og ”trykke”. Gå heller en tur, kjøp bil, oppsøk sløydsal eller kjøkken. Det er viktig å oppnå en avslappet atmosfære. Elever med

utagerende atferd har ofte rikelig erfaring med å få kjeft. Dette sitter i ryggmargen hos dem, og mange må erfare for første gang at en lærer også kan opptre som en venn. Kan læreren vise at han faktisk er oppriktig interessert i noe av det eleven har som hobby, kanskje til og med lære noe av eleven, da er vi på rett spor. Da ser vi kimen til at eleven begynner å medvirke til sin nye læring om seg selv.

Etter hvert som eleven blir mer frimodig, er tiden kommet for felles refleksjon rundt hva som har vært og kanskje fremdeles er problemet, og hva som er blitt bedre i elevens situasjon. I løpet av denne prosessen bør eleven ha erfart at læreren godtar en som person, har forståelse for det eleven sliter med, men også står støtt på hvilken atferd som blir akseptert. Eleven vil nå kunne sette ord på flere sider av sin atferd og opplevelsen rundt denne. Læreren vil i større grad kunne utfordre eleven på hva som er rett og galt. Berettiget kritikk må alle lære seg til å ta imot. Relasjonen mellom lærer og elev er blitt til et forum der dagligdagse problemer kan tas opp. Her ser vi at relasjonen har fått tid til å bygge seg opp, og framstår som et forum som kan tåle å håndtere ubehagelige temaer. Som nevnt ovenfor, behøver ikke en god relasjon bety at alt er idyll. En god relasjon har i vår sammenheng de kvalitetene som skal til for å tåle påkjenningsene ved til tider å måtte fronte upopulære emner. Aggresjonen eleven noen ganger utviser, er ikke nødvendigvis myntet på læreren, men læreren er den som det er lettest å øse sin vrede ut mot. Slik vokser relasjonen seg sterkere. Det er, som nevnt, de uløste konfliktene som tærer på relasjonen (Fuglestad 1997). At elever som har en god relasjon til læreren sin, viser mindre problematferd enn andre, bekreftes også av Nordahls (2000, 2002) forskning. Dersom vi skal ta på alvor at elevens bidrag skal få komme fram, må vi ta det som måtte komme. Derimot er det ikke riktig å forvente at "ting" skal skje. Forventninger preger møtet. Som lærer kommer du tettere på elever som du må løse konflikter sammen med. Så lenge dette blir gjort på en respektfull måte, styrker dette båndene mellom partene over tid. Dette kan læreren bruke positivt i det videre arbeidet med klassen og den enkelte elev.

Ansikt til ansikt med eleven må læreren bruke redskapene som er tilgjengelig gjennom dialog, intersubjektivitet og refleksjon. I praktisk utføring blir dette lærerens handlingskunnskap. Det går an å mentalt forberede seg til møtet med eleven, men ikke på tradisjonelt vis, som om dette var en vanlig undervisningstime. Rent mentalt kan læreren innstille seg på at han eller hun møter eleven med redskapene dialog, intersubjektivitet og refleksjon. I denne rekkefølgen. Dette er i seg selv en forutgående refleksjon. Et for sterkt fokus på dette vil virke ødeleggende. Lærer må bruke seg selv som instrument, spille på sin erfaring, relasjons- og

menneskekunnskap. Improvisasjon og intuitive innspill må få sin plass dersom situasjonen tilsier det. Det blir viktig å ta i betraktning hva eleven bringer inn i relasjonen, og hvordan dette blir ”prosessert”. Læringen skjer ikke gjennom at læreren gjør og sier de riktige tingene, men at relasjonen har kvaliteter til å mediere læring for eleven. Derfor har det lite for seg å oppsummerte timen eller samtalen med hva vi har lært i dag. Om eleven forlater en samtaletime uten å ha samtalt i det hele tatt, fortsetter den indre dialogen hos eleven. Kanskje blir bidraget rikere ved neste korsvei. Noen elever med problematferd kan si usannheter eller de ”pynter på realitetene”. Dette må vi godta. Ikke fordi vi er godtroende, eller har en lettvint omgang med sannheten, men fordi vi må ha respekt for at eleven ikke er klar til å legge kortene på bordet ennå. Det kan tenkes at eleven ikke har erfaring i å bli møtt på en relasjonell måte. Kanskje har han eller hun langt mer erfaring med å få kjeft og straffetiltak. I en sak der jeg var PPTs utsendte, skulle jeg tidlig i prosessen snakke med hver enkelt elev i en klasse hver for seg. En gutt sa allerede før han var kommet innenfor døra at han ikke ville snakke med meg. ”Greit”, sa jeg, ”men kan jeg få stille deg noen spørsmål?” Ja, det fikk jeg, og denne gutten var vel den som pratet mest av alle. Hvilke forventninger og erfaringer han hadde, vet jeg ikke. Heller ikke vet jeg om han hadde dårlig samvittighet for noe, men jeg la vekt på å verken devaluere eller ekskludere ham. Seinere i tiltaket gikk praten fremdeles greit, og han hadde mye konstruktivt å komme med.

Også elever har behov for ettertanke. Dette blir deres form for refleksjon. Altfor ofte avkrever vi et svar av elever der og da. Elever som svarer *vet ikke* er ofte de ærligste. Spørsmålet vi stilte dem tar de likevel med seg i sin modningsprosess. Læreren skal følge eleven på veien i prosessen, men kan ikke overta elevens bidrag. Selve bearbeidingen må eleven gjøre selv. På denne måten blir eleven bidragsyter i sin egen læring om mellommenneskelige relasjoner og hvordan vi oppfører oss mot hverandre. Skjematisk kan dette oppsummeres slik: Læreren legger fram sine tanker om en problemhendelse eller noe som vedkommer eleven med problematferd, eleven får komme med innspill, kommentarer eller liknende, og elev og lærer går hver for seg videre med sin bearbeidelse eller refleksjon rundt dette (Sollesnes 2003). Elevens læring viser seg når tilstrekkelig mange brikker har falt på plass. Om dette skjer etter første samtale eller flere års møysommelig arbeid, er vanskelig å forutsi. Derfor vil også arbeid med problematferd i relasjonelt perspektiv skille seg fra intensive tiltak som noen ganger blir satt inn i en avgrenset periode.

Relasjonelt perspektiv mangler det vi tradisjonelt vil betrakte som et metoderepertoar i forhold til problematferd. Når jeg ovenfor har prøvd å vise konkret hva som kan gjøres i

arbeidet med problematferd, er det mine forslag, slik jeg oppfatter at de kan fungere i en relasjonell sammenheng. Jeg tror imidlertid at tiltak mot problematferd dels må utvikles i den konteksten de skal utprøves. Vi ser da at sider ved de klassiske teoriene om problematferd kan brukes som elementer i et relasjonelt perspektiv. I kapittel 2.3 nevnte jeg forsterkere av relasjonell karakter som kan brukes i et tiltak. Læreren som framstår som en trygg person vil kunne fungere som en forsterker i kraft av seg selv. Det er selvsagt heller ingen ting i veien for å bruke belønning og motiverende faktorer i tillegg til relasjonelt arbeid i et tiltak. I psykodynamisk teori kommer lærer og elev svært tett på hverandre i tiltaket. Det oppstår en relasjon, uten at tiltaket blir relasjonelt av den grunn. Med sin vektlegging av samtale og refleksjon kan psykodynamisk teori naturlig inkorporeres i et relasjonelt perspektiv. Sosiologiske teorier forklarer problematferden slik den framstår i et samfunnsperspektiv. Symbolsk interaksjonisme er trukket inn som en forklaringsmodell for hvordan vi danner vårt selvbilde. Dette er relevant også i et relasjonelt perspektiv, fordi vi danner vårt selvbilde i en relasjon. Både sosiologiske teorier og økologisk perspektiv mangler metoder i tiltak mot problematferd, og blir derfor helst å se på som supplerende perspektiver til det relasjonelle. I det praktiske arbeidet med tiltak mot problematferd må vi derfor også innenfor et relasjonelt perspektiv i noen grad trekke veksler på elementer fra atferdsteori og psykodynamisk teori. I hovedsak oppfatter jeg likevel relasjonelt perspektiv som en mer overordnet måte å arbeide på i forhold til de rent tekniske grepene en benytter seg av.

3. METODE

3.1 Innledning

I utgangspunktet kan forskning benytte seg av to typer metode, kvantitativ og kvalitativ. Innenfor hvert metodeområde finner vi så ulike fremgangsmåter og forskningsdesign. Den kvantitative metoden kjennetegnes, enkelt sagt, ved at man samler data etter utbredelse og forekomst, mengder og antall. Her tilstreber man objektive sannhetskriterier, og forskningsprosjektets reliabilitet og validitet måles opp mot dette. Metoden har sitt utspring i naturvitenskapelig forskning. Kvalitativ metode, derimot, har som mål å få tak i de ulike aktørenes subjektive opplevelse av det som er forskningstema. Et kriterium for sannhet blir i en slik sammenheng det informantene har opplevd som ”sant” i sine erfaringer. Dette valideres gjennom kommunikative prosesser, der våre funn blir holdt opp mot det andre har funnet innefor et tilsvarende felt (Kvale 2001). Kvalitative forskningsmetoder har kommet som et supplement og et alternativ innenfor samfunnsvitenskapelige områder. Metodene står ikke i noe motsetningsforhold til hverandre, men gir svar på ulike spørsmål (Brandsholm m.fl. 2001). Ideelt sett kunne begge metodene ha vært brukt for å få fram ulike aspekter ved samme forskningstema, men det ville sprengte rammene for mitt prosjekt.

Valg av metode må ta utgangspunkt i hvilken type data man er på jakt etter. I min undersøkelse er det såkalte myke data som er aktuelle. Disse gjengir hvilket innhold og betydning et problemområde har hatt for personene i undersøkelsen. I mitt materiale er dette de subjektive opplevelsene lærere og elever har hatt som aktører i et tiltak mot problematferd. Det er da klart at jeg opererer innenfor det kvalitative området, fordi informantene her får uttale seg med egne ord, og deres opplevelse får komme til uttrykk. Jeg vurderte mulighetene for å foreta en case-studie der jeg ville vært observatør i en klasse og på skolen der et lovende tiltak mot problematferd var i gang. Dette kunne vært interessant, og jeg ville fått sett aktørene i en naturlig situasjon, sett hva de gjorde og hørt hva de sa. På det praktiske plan ville det imidlertid være et problem at prosessen i et slikt tiltak ville kunne ta ganske lang tid, og at dette ville sprengte tidsrammen for mitt prosjekt. Rent forskningsmessig ville jeg også hatt problemer med å observere de rent subjektive opplevelsene lærer og elev hadde. Dessuten ville det være vanskelig å sette et start- og slutt punkt for en slik studie. Det er vel først i ettertid og etter en relativt lang prosess en kan evaluere et tiltak av denne typen. Jeg endte

derfor opp med at jeg måtte velge kvalitativt forskningsintervju. Dette utgjør de mer pragmatiske begrunnelsene for valg av metode, men metodevalget står også i et forhold til teorigrunnlaget mitt, slik jeg presenterte dette i kapittel 2. Mitt forskningsprosjekt befinner seg teoretisk innenfor et konstruktivistisk paradigme. Jeg tror ikke at det finnes en "sannhet" om det vellykkete tiltaket mot problematferd i form av et ideelt eksempel eller som tiltak som oppfyller bestemte kriterier. Tiltak blir vellykket i kraft av det som skjer underveis i prosessen. Jeg har ingen illusjoner om å fange inn det totale bildet av dette, men jeg håper å få fram noe vesentlig i relasjonen mellom lærer og elev. Jeg ønsket å finne kvaliteter hos læreren som forklarer hvorfor relasjonen fungerte bra. Jeg var også på jakt etter elevens opplevelse av tiltaket, hvordan han eller hun reagerte på relasjonen, og hva eleven eventuelt har bidratt med.

Befring sier: *"Ved kvalitative metodar bygger vi på eit kunnskapparadigme som tek utgangspunkt i den måten folk sjølv vurderer sine opplevingar og sosiale tilhøve på, og som er grunnleggande for å forstå deira handlingar"* (Befring 1998 s 58). En tilnærming som for eksempel går ut på å finne de beste resultatene i atferdstiltak, ville derimot blitt et kvantitativt opplegg. Men i tråd med det Befring her sier, avstedkommer tiltak mot problematferd opplevelser hos aktørene, kanskje først og fremst hos eleven. Ulike elever kan oppleve ytre sett helt like tiltak helt forskjellig. Dette understreker at vi har å gjøre med individers subjektive oppfatning. Dette må vi ta hensyn til i forskningen. De nevnte kjennetegnene ved data tilsier også at det ville være vanskelig å få data av denne typen presise nok til å kunne kvantifiseres på en valid måte. Jeg har vært ute etter den mening den enkelte aktør har tilskrevet de ulike naturlige situasjonene innefor tiltaket mot problematferd har gitt til den enkelte aktør, enten som lærer eller elev. I følge Denzin og Lincoln (1994b) må en slik forskningsinteresse ligge innenfor kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning kjennetegnes ellers ved at data har form av bilder og ord framfor tall, og at de representerer subjektiv mening framfor handling. Ryen (2002) mener at kvalitativ forskning er hypotesegenererende framfor hypotesetestende, mens Kvale (2001) har som utgangspunkt at forskning generelt er hypotesetestende. Jeg finner ikke noen avgjørende motsetning i dette. Jeg ser mulighetene for at det kvalitative forskningsintervjuet både kan teste ut mine hypoteser og generere nye. Jeg er forberedt på at det kan finnes mer enn *en* sannhet om hva det er i relasjonen mellom lærer og elev som kan føre til vellykkete tiltak mot problematferd.

Min undersøkelse går ut på å finne ut hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan ha bidratt til at tiltak mot problematferd har blitt vellykket. Da har jeg måttet snakke med både lærer og

elev i samme saker. Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju, og jeg mener at semistrukturerte intervju gir best rom for informantene til å snakke fritt, uten å bli bundet av ferdig formulerte spørsmål. Min intervjuguide tjener kun som en forsikring om at alle momenter jeg har tenkt ut på forhånd skal være dekket. Jeg har likevel forventet at det skulle komme fram momenter jeg selv ikke har forutsett, og var bevisst på å styre samtalen inn på det jeg oppfatter som vesentlig. Hovedområdene jeg har vært på jakt etter er trekk ved kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev, eventuelle bidrag fra elevens side, personlige egenskaper hos læreren, spesielle handlingskunnskaper hos læreren, hvordan intersubjektiviteten mellom de to har bidratt i tiltaket, og hva eleven eventuelt måtte ha lært under prosessen. I denne sammenheng vil jeg sitere hva Guneriussen (1999) sier i sin behandling av Popper: ”...å forstå handlingsmening har å gjøre med rasjonelle rekonstruksjoner av handlingen i lys av de objektive situasjoner den oppsto i” (s 118). Dette betyr at jeg må prøve å forstå det som læreren og eleven forstår hver for seg samtidig som jeg må få en klarhet i hva de har sammen i sin relasjon, og som gjør tiltaket mot problematferd vellykket. Eleven må først og fremst forstås ut fra sitt livsverdensperspektiv som barn/ungdom og skoleelev. Læreren har, på sin side, sin profesjonelle arbeidsmåte, men også personlige egenskaper som kan fungere positivt eller negativt i hans eller hennes arbeid. Lærer og elev møtes så i de prosessene som utspiller seg i det daglige livet i skolen. Dette siste representerer den systemverden som både lærer og elev må forholde seg til. Skolen som system bidrar indirekte i tiltaksprosessen, men får bare status som bakteppe i min undersøkelse. Jeg har vært ute etter en dybdeforståelse av elevens og lærerens respektive opplevelser, samt samspillet dem i mellom. Dette stiller krav til meg som forsker, både i valg av spørsmål jeg stiller, og når jeg skal tolke data. Jeg måtte ha styringen på samtalene, men jeg forsøkte å ikke bli *for* styrende.

Min undersøkelse kan plasseres under induktiv metode. Samtidig har den trekk av anvendt forskning, etter som jeg vender oppmerksomheten mot et praktisk formål, nemlig arbeidet med problematferd i skolen. Informantene i min undersøkelse snakket frimodig og åpent, kanskje også med en viss stolthet. De har vært gjennom et tiltak som har vært vellykket, og dermed var det lystbetont for dem å snakke om erfaringene derfra.

3.1 Eleven som informant.

Det er en stor utfordring å intervju barn i forskningsøyemed. De har sin særegne forståelse av hva som har skjedd i løpet av tiltaket, og det er ikke uten videre gitt for voksne å sette seg inn i denne forståelsen. Dette betyr imidlertid ikke at barn må oppfattes som dårlige informasjonskilder. Hvis vi er interessert i å vite hvordan elever har opplevd et tiltak, må vi nødvendigvis snakke med dem det gjelder. De inngår dessuten som den ene parten i en relasjon mellom to aktører, og deres opplevelse av dette kan ikke neglisjeres hvis vi skal kunne analysere kvaliteten i relasjonen. Utfordringen ble å trengte inn i deres opplevelse av det tema jeg undersøkte. Det er tross alt eleven som er ”målestokken” for hvor vidt tiltaket var vellykket. I min undersøkelse måtte jeg dessuten vurdere sammenhengen mellom elevens uttalelser og lærerens. Elever er en mangfoldig gruppe. Jeg måtte prøve å befri meg fra synet på elever som en homogen gruppe barn i en viss alder som har det felles at de går på skole. Jeg var ute etter å bli bedre kjent med den individuelle eleven. Dette stilte krav til meg om å oppnå tillit og fortrolighet hos elevene.

I teorikapitlet omtalte jeg symbolsk interaksjonisme som et hjelpemiddel til å forstå aktørers handlinger og begrunnelse for disse. Dette perspektivet vil jeg nå prøve å ta i praktisk bruk for å forstå elevenes perspektiv på sin egen situasjon i tiltaket mot problematferd. Ryen (2002) peker på at det interessante er å finne ut *”hvordan og hvorfor aktørene ser ting slik de gjør”* (s 50). Det de synes var viktig under tiltaksprosessen er viktig, uansett hva skolen eller læreren måtte ha ment om akkurat dette. I dette spørsmålet kan vi støtte oss på det såkalte Thomas-teoremet: *”If men define situations as real, they are real in their consequences”* (Ryen 2002 s 50)

Jeg har valgt å intervju elever som har nådd et visst modenhetsnivå. Den yngste var 11 år, en var 14 og den eldste 15 år. Alle var gutter. Jeg var avhengig av at de hadde et bevisst forhold til at de har vært gjennom et tiltak, og at de var taleføre nok til å kunne artikulere dette. Uttalelsene måtte være presise nok til å kunne stilles opp mot det læreren i det samme tiltaket uttalte. Om de har forstått tiltaket slik det i utgangspunktet var ment fra skolens side er mindre viktig i denne sammenhengen. Det er deres subjektive opplevelse som teller. Generelt må vi også være åpne for at tiltaket kan ha fått større eller mindre grad av utilsiktede positive og/eller negative effekter. Elevene i min undersøkelse har hatt helt ulike vansker forut for

tiltaket som ble satt inn, men de har det felles at vanskene kan kategoriseres som problematferd. Grad og art av problematferd er ikke viktig for min undersøkelse, kun at tiltaket blir betegnet som vellykket.

3.2 Læreren som informant.

I en skolekultur der den enkelte lærer er overlatt til seg selv i arbeidet, vil det være en belastning å ha ansvaret for elever med problematferd. Resultater, faglige så vel som disiplinrelaterte, blir da lærerens "karakterbok". Å lykkes med vanskelige elever kan dermed gi læreren et godt skussmål. Denne type pedagogisk praksis skal i prinsippet være en saga blott i norsk skole. Men er den det? Dette var ett av de spørsmålene jeg stiller meg selv før intervjurundene, og som jeg indirekte stilte lærerne. I dagens norske skole bør lærerne forvente støtte fra ledelse og kolleger. Dette er den direkte årsaken til at jeg valgte å intervju to lærere i en av sakene mine. Nå kan vi forvente at læreren som profesjonell person framstår som en som har hatt styring med tiltaket mot problematferd, og dermed har et bevisst forhold til gangen i og utfallet av dette. Planlegging og gjennomføring tilsier at han eller hun har reflektert, diskutert, og rådført seg underveis i prosessen. Medspillere kan ha vært representanter fra administrasjonen, kolleger eller fagfolk som er trukket inn i forhold til tiltaket, for eksempel fra PPT. Læreren som person har i større eller mindre grad engasjert seg følelsesmessig i elevens situasjon. Dette åpner for at også sider ved lærerens livsverden kan ha blitt berørt.

Jeg forventet at læreren kunne sette ord på både de profesjonelle sidene ved å gjennomføre et tiltak som dette og de mer subjektive opplevelsene av å være involvert. Jeg håpet også at de hadde reflektert over mulige uforutsette effekter av tiltaket, og over eventuelle effekter som har oppstått "utenfor" tiltaket.

Lærere er som yrkesgruppe taleføre. Da de snakket med meg, ble det et stykke på vei å betrakte som en samtale mellom to kolleger. Dette vurderte jeg som et godt utgangspunkt, men det kunne også likevel ligge en fare i at jeg med min forholdsvis brede erfaringsbakgrunn og relativt gode utdanning, kunne bli oppfattet som en ekspert som hadde større faglig kompetanse på området. I så måte var jeg redd for at informantene skulle komme til å "pøse

på” med alt de hadde av teori og alt de måtte vite om problematferd generelt for å ”bevise” at de kan noe viktig om emnet. Dette ville blitt en avsporing, og jeg fikk en utfordring i å snevre feltet inn til kun å gjelde dette tiltaket, og hva som faktisk ble gjort.

I min undersøkelse er det fire lærerinformanter. I den ene saken (sak 1) falt det seg naturlig å intervju to lærere, klassestyrer og en av faglærerne, fordi det i samtalen med klassestyrer kom fram at en av kollegene hadde hatt stor betydning for prosessen. Tre av informantene var menn, en kvinne. Det var aldersmessig bra spredning, fra en med tre-fire års praksis til en med rundt 30 års fartstid.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.

I det kvalitative forskningsintervjuet må vi gjerne ha den gode samtalen som ideal, men samtalen skal likevel ideelt sett holdes på et faglig nivå. I den gode samtalen er partene likeverdige, relasjonen er symmetrisk. I forskningssamtalen vil det ligge an til asymmetri, der forskeren er den med størst makt i relasjonen. Med det mener jeg at forskeren er den som kjenner tema, som er best forberedt til samtalen, og som styrer intervjuprosessen som sådan. Det blir da et poeng å få tonet denne ubalansen ned så godt som mulig, men det er likevel ikke ønskelig at forskeren gir fra seg styringen over samtalen. Det er informanten som sitter på de interessante opplysningene, og det blir forskerens oppgave å få løftet disse fram. I denne sammenhengen har det vært viktig å fokusere på informanten som den som har noe å lære bort til forskeren. Kvale (2001) siterer Spradley om nettopp dette: *Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?*

Innenfor mitt forskningsemne berører vi rent faglige og intellektuelle spørsmål så vel som personlige spørsmål av mer emosjonell karakter. Jeg fikk derfor et etisk ansvar for å balansere følelsesmessige og faglige faser i samtalen. På den følelsesmessige siden var det viktig at samtalen ikke utviklet seg i en terapeutisk retning. Jeg hadde bestemt meg for at dersom informanten viste den minste grad av motstand, måtte temaet droppes og jeg måtte lede intervjuet videre på en konstruktiv måte.

Jeg oppfatter det kvalitative forskningsintervjuet som vellykket når både forsker og informant føler at de har hatt et berikende utbytte av samtalen. Dette betyr at det har blitt produsert kunnskap i løpet av intervjuet (Kvale 2001). Begge parter bør ha lært noe. Forskeren har fått innblikk i og forståelse for de tanker informanten har gjort seg om handlinger på det aktuelle området. Forskerens spørsmål og problemstillinger har på sin side bidratt til refleksjon hos informanten. Det er forskerens ansvar at dette kan skje. I tillegg til å kunne holde de mer eller mindre løse trådene noenlunde samlet under selve samtalen, kommer det mye an på hvor godt forskeren er forberedt. Lillejord (2000 s 50) sier at ”...*forskningssamtalen er hermeneutisk i sitt vesen fordi den innebærer flere tolkningsprosesser som finner sted til forskjellig tid og på ulike nivåer, hvor målet hele tiden er å utvide eller søke å nå dypere forståelse av problemstillingen eller fenomenet som det forskes på*”. Det hermeneutiske perspektivet blir med i alle fasene av forskningsprosjektet.

3.3.1 Forberedelsesfasen.

I forberedelsesfasen måtte jeg klargjøre for meg selv *hva* jeg visste om tema for undersøkelsen, *hvorfor* jeg ønsket å gå inn i denne problematikken og *hvordan* jeg rent praktisk skulle gjennomføre undersøkelsen og analyser av data (Kvale 2001).

Det var mange praktiske ting å ordne med før jeg kom til selve intervjusituasjonen. Hvor og når samtalene finner sted kan være av betydning. Det bør herske en avslappet stemning, og jeg måtte legge til rette for at ikke informantene satt og så på klokken og synes dette tok for lang tid. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på den aktuelle skolen i skoletida, slik at elevene slapp å sitte og tenkte på at de heller skulle vært på fotballtrening. Det var også en fordel å gjennomføre intervjuene innenfor lærerens arbeidstid. Dette ble selvfølgelig klarert med administrasjonen først.

Forskeren må klargjøre for seg hva han vet om det aktuelle emnet, dernest oppdatere seg om nødvendig. I mitt tilfelle vil jeg påstå at jeg hadde relativt god kjennskap til problematferd i skolen, både teoretisk og praktisk. Likevel er det en del ting jeg *ikke* vet, og dette dannet utgangspunkt for hele mitt hovedfagsprosjekt. Jeg ønsket å få vite mer om hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan bidra i vellykkete tiltak mot problematferd. Jeg hadde ikke tro på at jeg kunne gå ut og spørre informantene direkte om dette. Det de kunne komme med av data,

måtte jeg bearbeide for at dette skulle kunne belyse min problemstilling. ”Når undersøkelsens mål er å belyse hvordan forskjellige informanter forstår, opplever og oppfatter noe som de tar del i og som kanskje opptar dem personlig, er det behov for data som ikke lar seg ”samle inn” i tradisjonell betydning” (Lillejord 2000 s 43). Den teoretiske rammen jeg setter mine data inn i forventet jeg ikke at lærerne skulle være oppdaterte på. I enda mindre grad elevene. Dette var heller ikke nødvendig for at jeg skulle kunne få noe konstruktivt ut av samtalene, men jeg regnet faktisk med at jeg måtte ”gå en omvei” for å komme fram til de aktuelle dataene. Jeg fant det lite tjenlig å anlegge en teoretisk vinkling på forskningsintervjuet. Fog (1998) mener at vi skal være teoriladet, ikke teoristyrte. I intervjusituasjonen betyr det at jeg måtte være bevisst på aktuell teori som både mine spørsmål og informantenes fortellinger kan plasseres inn under. Det ble min tause oppgave underveis i samtalene å holde styr på dette. Jeg unnlot å kommunisere mine antagelser og assosiasjoner til informantene, men det krevde at jeg var godt forberedt på å holde tråden i det som måtte komme. Klarte jeg denne jobben fortløpende, ville det lette etterarbeidet. Om jeg skulle falle for fristelsen å trekke teori inn i samtalen, ville dette kunne hemme informantenes frie ordsetting av tanker og erfaringer. Dersom lærerne, på sin side, skulle ønske å løfte fram teori som har hatt betydning i deres arbeid, var jeg selvsagt åpen for dette.

Jeg måtte ha fokus på mulige vinklinger samtalen kunne ta, alt etter hvilke valg lærerne hadde gjort i sine aktuelle tiltak, og hvilken forståelse de la for dagen. Ville jeg møte informanter som hadde en klar teoretisk forankring i tiltakene sine, eller ville de være basert på praktisk erfaring og menneskelige verdier? Jeg ville også måtte prøve å antesipere hva elevene i undersøkelsen vil kunne komme til å si som bekrefter eller avkreftet lærernes standpunkt. Mest av alt måtte jeg likevel forberede meg på det uforutsette. Nye, uventede vinklinger på arbeidet med problematferd, løsninger jeg ikke har tenkt på, kunnskaper jeg ikke har. Jo mer uforutsigbart, jo bedre. Eller var det tvert imot lærernes evne til å få noe vellykket ut av å trække i gamle spor som gjorde tiltaket til en suksess? Jeg måtte være åpen for ulike praktiske løsninger og eventuelle begrunnelser for disse.

Svaret på hvorfor jeg ønsket å gjøre nettopp denne undersøkelsen på nettopp denne måten, faller sammen med formuleringen i prosjektets problemstilling. Jeg vil finne ut hvordan relasjonen mellom lærer og elev er i vellykkete tiltak mot problematferd. Eller sagt på en annen måte; *hvorfor* blir enkelte tiltak mot problematferd vellykket, mens andre har liten eller ingen effekt? Kan dette ha med forholdet mellom lærer og elev å gjøre? Vi vet mye om

årsaker til problematferd, og vi vet mye om ulike tiltaksformer. Hvorfor tilsynelatende gode tiltak noen ganger mislykkes, og hvorfor enkle tiltak andre ganger ser ut til å lykkes før de egentlig er satt i gang, er det jeg ville vite mer om. Ligger svaret i lærerens kvaliteter, eller er det ”møtet” mellom lærer og elev som er det avgjørende? Eller er det andre faktorer som gjør susen? Jeg har uansett hatt som utgangspunkt at jeg måtte studere vellykkete tiltak for å få et mulig svar på disse spørsmålene (Schon 1987). Jeg måtte så vurdere om det jeg fant lar seg overføre til andre tiltak mot problematferd.

Hvordan skulle jeg finne svar på disse spørsmålene? Som allerede nevnt, ville jeg bruke semistrukturert intervju. Jeg har sagt litt om hvordan jeg la an strukturen i intervjuene, og nå vil jeg komme nærmere inn på de enkelte spørsmålene. Jeg ønsket å gå ”åpent” ut, legge til rette for at informanten, enten det var lærer eller elev, skulle få si det som lå ham/henne på hjertet. Ved å be læreren om å fortelle det han eller hun oppfattet som viktigst i sitt arbeid med problematferd i akkurat denne saken, håpte jeg å være minst mulig ”forstyrrende”. Til eleven ble det tilsvarende spørsmålet hvorfor han trodde at atferden endret seg til det bedre. Alt etter hvor ”flinke” informantene var til å fortelle på egen hånd, ble mine videre spørsmål kun oppfølging av åpningsspørsmålet. Dette kunne være alt fra et lite nikk som fortalte at jeg har forstått eller er enig, til et klargjørende spørsmål om hva som konkret skjedde i situasjonen som ble omtalt. Ledetråden var at det som er viktig for informanten er viktig for meg. Her måtte jeg være mentalt forberedt på at det utenkelige kunne skje; nemlig at læreren la fram holdninger og arbeidsmåter som jeg personlig ville ta avstand fra. Disse ville likevel være interessante, dersom de faktisk har bidratt til at tiltaket ble vellykket, eller om det var faktorer utenfor selve tiltaket som var av betydning for det positive utfallet. Jeg som forsker må passe meg for at jeg ikke hele tiden er ute etter å få bekreftet mine egne standpunkter.

Kvale (2001) nevner spesifiserende spørsmål som en naturlig fortsettelse på det jeg har sagt om gangen i intervjuet til nå. Eksempel på dette kan være spørsmål til læreren: ”Hva mener du når du sier at eleven ble bedre?”, eller til eleven: ”Kan du nevne eksempler på at du jobbet mer i timene?” Det har vært viktig for meg at innholdet i intervjuet ble mest mulig konkret. En generell holdning til arbeidet med problematferd, kan bli vel generell dersom det ikke finnes konkrete holdepunkter fra skolehverdagen. Derfor inviterte jeg til konkrete eksempler på hva lærer og elev faktisk hadde gjort.

Fra Kvaless (op.cit.) gjennomgang av intervju spørsmål, vil jeg også nevne strukturerende spørsmål. Dette er forskerens innspill når informantene har beveget seg vekk fra tema. Jeg gikk likevel rimelig langt i å la informantene snakke fritt. Det ville være synd å bryte en tankerekke som før eller siden ville komme til et verdifullt poeng. Jeg prøvde også være forsiktig med å bruke det Kvale kaller fortolkende spørsmål. Jeg prøvde den noe ”mildere” formuleringen ”Er det riktig forstått at...?” framfor den mer bastante ”Du mener altså at...” Den sistnevnte formuleringen kan, i en gitt sammenheng, oppfattes som belærende eller kritisk. Det er ikke min oppgave å stille kritiske spørsmål i denne undersøkelsen. Jeg måtte, tvert imot, beflitte meg på å skape og opprettholde en god og åpen atmosfære gjennom hele intervjuet. Kritikken fikk eventuelt vente til drøftingskapitlet. Det ble viktig for meg at informantene oppfattet meg som et menneske som har meninger om informasjonen de kom med. De skulle ikke føle at de ”snakker til en vegg”.

De ovenfor nevnte momentene bidrar til at forskningsintervjuet får et fenomenologisk preg. Det er informantens subjektive opplevelse, fortalt med egne ord, som danner den beste forståelsesrammen for min tolkning av kvaliteter i relasjonen mellom lærer og elev. Jeg ser at det kunne være vanskelig for informantene å snakke om relasjonen direkte, men de greide mye lettere å sette ord på innholdet i denne og beskrive konkrete hendelser og handlinger.

Jeg følte meg trygg på at jeg skulle klare å gjennomføre intervjuene med de intensjonene jeg hadde. Jeg støttet meg da til erfaring fra de mange rådgivningssituasjonene jeg har lagt bak meg. Dette har vært i forbindelse med problematferd så vel som ved andre pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. Situasjonene er forskjellige i at det blir forventet at jeg skal bidra med kunnskap som kan løse det aktuelle problemet når det er snakk om rådgivningen, mens jeg i intervjusituasjonen slipper dette, og kan utelukkende være ”tunet inn” på å lytte og lære. Rådgivning og intervju er sånn sett prosesser som ligner hverandre i og med at jeg må ha respekt for den andres synspunkter, være lyttende og jeg må forstå det han eller hun forstår før jeg kan utvide min egen forståelse (Johannessen m.fl. 1994, Kokkersvold & Vedeler 1995).

3.3.2 Intervjuguide.

Mine intervjuguider til henholdsvis lærerne og elevene er forholdsvis grove skisser over emner vi naturlig kan komme inn på. Dette er fordi jeg skal holde muligheten åpen for å la informantene snakke mest mulig fritt. Guiden skal likevel sikre at vi kommer inn på det som virker vesentlig for min undersøkelse. Jeg har satt opp tema i en rekkefølge som det vil være naturlig for meg å følge, men som jeg kan forandre, stilt overfor informantens spontane fortellerglede. I guiden til elevintervjuet satte jeg opp tema som skolestruktur og skolekultur, endringsbidrag fra eleven, lærervurdering, læring, kommunikasjon, relasjonsbygging og roller. For lærerintervjuene hadde guiden de tilsvarende temaene problematferd, aktuell elevatferd, tiltaksprogram, skolekultur, elevvurdering, relasjonsbygging, pedagogisk plattform, teoretisk plattform for tiltaket, metodikk, kunnskap i handling, egenvurdering, kommunikasjon, refleksjon, roller og elevens bidrag. For hvert tema hadde jeg underspørsmål som skulle hjelpe meg å holde tråden i samtalen. Se vedlegg nr. 1.

Ved siden av tematisk ordning av spørsmålene, prøvde jeg også å tenke på den dynamiske effekten spørsmålene kan ha (Kvale 2001). De skal bidra til å motivere informanten til å fortelle fritt og uhemmet. Den dynamiske dimensjonen blir likevel i stor grad ivaretatt gjennom noen av de momentene jeg nevnte ovenfor da jeg skrev om forberedelsesfasen. Jeg måtte være forberedt på å takle denne dimensjonen underveis i intervjuene. Men det er også av dynamiske hensyn jeg valgte å ikke stille enkelte spørsmål som det i utgangspunktet kunne være fristende å stille. For eksempel gikk jeg ikke direkte ut med spørsmål om elevens atferd, men så heller an om dette kom naturlig på banen i løpet av intervjuet.

Jeg gjorde ingen prøveintervju. Dette både fordi ulike saker er unike, og således har begrenset overføringsverdi, men også fordi jeg følte meg trygg nok til å ta intervjuene direkte.

3.3.3 Valg av informanter

Jeg måtte få tak i elever og lærere som hadde et vellykket tiltak mot problematferd bak seg. Grad og art av problematferd var ikke viktig for meg. Jeg var ute etter informanter som hadde

noe nytt å fortelle om hva som gjør tiltak mot problematferd vellykkete. At dette ligger i relasjonen mellom lærer og elev var inntill videre en antagelse fra min side.

Av rent praktiske årsaker, ønsket jeg meg elever som var gamle nok til å kunne sette ord på sine erfaringer. I praksis ville dette si ca. 12-14 år. Når det gjaldt lærerne, tenkte jeg faktisk at de som er villige til å stille opp som informanter sannsynligvis er engasjerte, og dermed også reflekterte nok til å kunne belyse mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde som utgangspunkt at alle som har vært gjennom et vellykket tiltak mot problematferd har noe interessant å fortelle. Jeg håpte i det lengste at det ikke skulle by på problem å få samtykke fra elever og lærere som ”hørte sammen”. Av praktiske årsaker burde ikke sakene være eldre enn at elevene fremdeles var elev ved skolen. Derfor tenkte jeg at kombinerte barne- og ungdomsskoler ville være de mest egnete. Her ville jeg ha muligheter for å fange opp saker der for eksempel læreren på barnetrinnet hadde gjennomført tiltaket, mens eleven nå gikk på ungdomstrinnet. Likevel ville begge parter være å treffe under samme tak. Min erfaring fra PP-tjenesten fortalte meg at dersom jeg jaktet på tiltak som hadde mottatt spesialpedagogisk tilleggsressurs, ville jeg kunne finne disse gjennom ulike PP-kontor. Velvillige kolleger kunne da spore opp saker for meg og først overlate dem til meg etter at et foreløpig samtykke var gitt. Da måtte jeg være litt nøye med å forklare lederne på PP-kontorene hva jeg la i vellykkete tiltak. Alle kontorer har jo arkivet fylt opp med atferdssaker, men vellykkete...? Jeg møtte velvilje, men prosessen gikk for tregt til at jeg kunne vente og håpe. Derfor tok jeg også direkte kontakt med en udelt ungdomsskole. Her fikk jeg innpass med en gang, og det slo meg at administrasjonen hadde et meget bevisst forhold til arbeid med problematferd. Faktisk måtte jeg forberede meg spesielt på å skille mellom systemrelaterte tiltakseffekter og de mer personrelaterte som jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Jeg fant to av sakene som omtales i denne oppgaven på denne skolen.

Å treffe blink første gangen betyr ikke at du treffer hver gang. Jeg hadde flere direkte henvendelser til ulike skoler, uten å få innpass. Jeg lot det gå litt tid mens jeg arbeidet med de intervjuene jeg hadde fått. Omsider fikk jeg da napp på to saker gjennom et PP-kontor, slik jeg hadde startet søkeprosessen. Jeg valgt den som befant seg på en kombinert skole.

I denne fasen reflekterte jeg rundt sårbarheten i jakten på informanter. Jeg kunne synes det var skremmende at interessen og engasjementet hos dem jeg tok kontakt med skulle være så avgjørende for om jeg ”fikk saken”. Jeg forventer selvsagt ikke at alle dører skal åpne seg automatisk, men jeg tenker på de aktuelle sakene som lever sitt liv ”i det skjulte”, og som vi

sikkert har mye å lære av. Samtidig ble jeg vel minnet om at både lærere og administrasjon i skolen har svært travle hverdager, og følgelig må prioritere beinhardt. Likevel tenkte jeg mest på hva systemfaktorene har å si i forhold til mitt forskningsfelt.

I alle de tre sakene var foreldrene velvillige til at deres barn ble brukt som informanter. Jeg har erfart at om skolen eller læreren vinkler dette positivt, er det også stor mulighet for at foreldrene er trygge på at de kan fortelle sine historier.

3.3.4 Gjennomføringsfasen

Både lærere og elever ble intervjuet i skoletiden og på skolen. Vi brukte små grupperom som administrasjonen tildelte oss. Jeg ønsket å snakke med eleven først, og deretter læreren i samme sak. Jeg ville helst ikke ha lærerens uttalelser friskt i minne mens jeg snakket med eleven. Dersom jeg hadde snakket med læreren først kunne jeg komme i skade for å ”legge ordene i munnen” på eleven. Denne framgangsmåten holdt jeg fast ved i sak 1 og 2. I sak 3 lot den seg ikke gjennomføre fordi den aktuelle eleven hadde flyttet, og læreren var den som måtte gå ærend for meg for å få lokalisert eleven. I sak 1 fant jeg ut under intervjuet med læreren i saken at jeg også burde snakke med en av de andre lærerne, kanskje den som hadde den tetteste relasjonen til eleven. Ettersom alle parter var svært velvillige, bød ikke dette på noe problem. Derimot var det kanskje noe betenkelig å ha til sammen fem intervjuer å gå igjennom fortløpende. Det hadde vært enklere å hatt bare en sak å forholde seg til ad gangen.

Sak 3 var spesiell på den måten at jeg faktisk ikke visste om jeg ville komme til å få intervjuet eleven i den aktuelle saken da jeg gikk i gang med å forberede lærerintervjuet. Jeg bestemte meg for å be om et intervju med denne læreren ut fra omtalen det lokale PP-kontoret ga, og en telefonsamtale med læreren forsterket bare mitt ønske om å få snakke nærmere med vedkommende. Det ordnet seg likevel med et elevintervju. Det var spesielt spennende å snakke med eleven, etter som det nå var ett og et halvt år siden han hadde hatt denne læreren. Også her foregikk samtalen på et grupperom/kontor. Det var nødvendig å reise et stykke for å få gjennomført intervjuene i sak 3.

Jeg gjennomførte alle intervjuene med en kort runde med ”oppvarmingsprat”. I alle tilfellene følte jeg at jeg møtte åpne, engasjerte mennesker som gav inntrykk av at de hadde visse

forventninger til å snakke med meg også. Dette gjaldt elevene så vel som lærerne. Alle var blitt forespurt på forhånd om hvor vidt det var i orden for dem at jeg brukte kassettspiller til å ta opp intervjuene. Ingen hadde innvendinger mot dette. Jeg minnet dem også om at de hadde rett til å trekke seg når som helst i prosessen. Generelt vil jeg si at informantene snakket om helt relevante saker det aller meste av tiden. Jeg tror nok også at mine innspill bidro til dette.

Jeg var bevisst på at mine fortløpende refleksjoner underveis i intervjuet var det første nivået av analyse. Tanker jeg gjorde meg, utdypende spørsmål jeg stilte og responser jeg fikk, ble førende for den videre gangen i arbeidet. Jeg prøvde fortløpende å verifisere mine tolkninger av det informanten sa (Kvale 2001).

Det ligger implisitt i mitt tema at jeg vil berøre informantenes livsverden i større eller mindre grad. Jeg har prøvd å være bevisst på at det er informantene som bestemmer hvor langt de er villig til å la meg komme inn på deres private område. Her balanserer jeg mellom min forhåndoppfatning om at noen av svarene jeg er ute etter befinner seg innenfor informantenes private sfære og de rent praktiske og tekniske grepene som har ført til at tiltaket ble vellykket. Jeg forsøkte å ha fokus på å være saksorientert framfor å bli for personorientert (op.cit.). Her må jeg trekke fram igjen noe av det jeg var inne på da jeg omtalte eleven som informant. Elevene vektla ulike hendelser ulikt, og noe av det læreren i samme sak hadde løftet fram som helt avgjørende, hadde kanskje eleven ikke festet seg ved i det hele tatt, eller til og med glemt. Jeg oppfatter ikke dette som en brist mellom de to partene i tiltaket. Derfor måtte jeg la slike episoder passere, i den forstand at jeg ikke forfulgte en uttalelse som jeg fikk inntrykk av ikke stemte med det den andre hadde sagt. Jeg forsøkte å holde fast ved at aktørene oppfatter og tolker hendelser forskjellig, og på den måten viser de ulike sider av samspillet. Derfor unngikk jeg å stille spørsmålet *hvorfor*, men kom heller inn på *hva* informanten hadde oppfattet som konkret skjedde i de aktuelle situasjonene. Hvorfor-spørsmål, spesielt til elever, setter dem i en situasjon der de må svare på noe de kanskje ikke har reflektert over, men de gir et svar "for høflighets skyld". Ellers kan jo "vet ikke" være et mye brukt svar fra elevens side, men i en intervjusituasjon er det viktig å ikke stille dem i forlegenhet. Jeg tror at de ønsker å ha et svar parat når de har rollen som intervjuobjekt. Her ble det en utfordring å være sensitiv for hva som var viktig for informantene og ikke først og fremst for meg som intervjuer.

Jeg måtte være på vakt mot signaler på at informantene ble usikre på om det de ville si var interessant nok. Jeg følte dette gikk greit. Et par av lærerne begynte å trekke inn noe perifere sider av saken da de ”gikk tom” for relevant stoff. Jeg lot dette skje uten å stoppe dem. Der og da lurte jeg på om dette var noe som var viktig for dem, men ved analysen tolket jeg det som ”tomprat” og valgte å se vekk fra noe av stoffet. Elevene, på sin side, ble helt stille når de følte at de ikke hadde mer å si. Dette oppfattet jeg som et signal på at vi kunne gå videre til andre spørsmål eller avslutte.

En av elevene ga meg et klart inntrykk av at han ikke hadde oppfattet at han hadde vært gjennom et tiltak mot problematferd. Riktignok var han klar over at han hadde gjort dumme ting tidligere, og at dette nå var et tilbakelagt stadium, men bevisstheten rundt prosessen var heller lav. Under samtalen kunne jeg få følelsen av at dette intervjuet var fånyttet, men da jeg etterpå snakket med læreren i tiltaket, skjønnte jeg at elevens uttalelser hadde vært rasjonelle nok ut fra situasjonen han befant seg i da det stormet som verst. Uten lærerens langt mer presise framlegginger om hva gutten hadde vært gjennom, ville jeg imidlertid ikke fått noe særlig ut av dette elevintervjuet. Guttens situasjon hadde vært så turbulent at han rett og slett ikke hadde vært i stand til å reflektere rundt den. Han visste likevel at han hadde det bra nå, og hvorfor. Mer om dette i analysekapitlet. Jeg måtte omstrukturere litt på mine spørsmål, improvisere og trekke inn noe utenomprat for at ikke denne informanten skulle få en negativ opplevelse av å hele tiden bli svar skyldig.

3.3.5 Bearbeidingsfasen

Kvale (2001) sier at tolkningsfasen og hypotesetestingen ideelt sett bør være overstått når intervjuet er over. For min del stemte dette stort sett. Jeg hadde en umiddelbar, klar oppfatning av dataene jeg hadde fått og i hvor stor grad disse bekreftet mine hypoteser eller hadde bidratt til å generere nye. Flere av intervjuene kunne stått på egne bein og gitt mening for folk med kjennskap til tema. Intervjuene var likevel innbyrdes ulike. Selv om min subjektive oppfatning av det jeg hadde fått ut av samtalene var relativt klar, måtte jeg nå starte bearbeidningen for å gjøre materialet tilgjengelig også for andre. Jeg var nå på jakt etter et eventuelt mønster i de tre sakene. Var det mulig å finne likhetstrekk eller viktige momenter i de ulike tiltakene som kunne anspore til ny kunnskap på området? Er det lærerens personlige

kompetanse som er avgjørende for om tiltaket blir vellykket? Denne prosessen gav meg en noe endret eller dypere forståelse av data.

Jeg skrev først ut hvert intervju tilnærmet ordrett, men uten å bruke informantens dialekt. Jeg vurderte det slik at dialektbruken ikke tilførte den skriftlige utgaven av intervjuet noe særlig av verdi. Dessuten vurderte jeg det slik at dialektene kunne bidra negativt med tanke på anonymiteten. Da jeg så hadde fått transkribert de fem intervjuene, gikk jeg tilbake til hvert enkelt av dem og streket ut det jeg oppfattet som mest vesentlig for mitt forskningsprosjekt. Etter noen runder med dette arbeidet var jeg klar for å skrive ut en redigert utgave av hvert enkelt intervju. Dette arbeidet representerer det andre stadiet i analysearbeidet.

I denne runden la jeg vekt på å få et mer sammenhengende språk i informantenes fortellinger. Pauser, gjentakelser, leiting etter det rette ordet osv. ble erstattet av mer "korrekte" setninger, der jeg formet språket slik jeg hadde forstått informantens intensjon gjennom de gjentatte avspillingene av båndet. Det er meningen at denne bearbejdede utskriften skal yte mer rettferdighet til informanten enn den ordrette transkripsjonen. Da må vi ikke glemme at det opprinnelige intervjuet nå er blitt dekontekstualisert. Informantens muligheter til å uttrykke seg ved hjelp av gester og mimikk i tillegg til det verbale, er ikke lenger til stedet, og jeg som forsker må prøve å yte dataene mest mulig rettferdighet. Kvale (2001) sier: *"Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlig diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon - hvor det som ble sagt var rettet til en bestemt person som var til stede – og en skriftlig tekst som er ment for et allment, fjernt publikum"* (s 116). Mitt verktøy for å bevare mest mulig av det kontekstuelle ble i så måte å prøve å huske mest mulig fra den aktuelle intervjusituasjonen. De mange avspillingene av tapen hjalp til å friske opp hukommelsen. Generelt vil jeg si at intervjuene mine var relativt lette å bearbeide. Informantene hadde stort sett et ryddig språk, som sjelden var til å misforstå.

Ingen av informantene hadde bedt om å få lese gjennom det utskrevne intervjuet. Jeg forholdt meg derfor til avtalen om at om noe var uklart skulle jeg ta kontakt. Dette syntes seg ikke nødvendig.

Nå prøvde jeg å finne måter å systematisere data med tanke på videre tolkning. Det overordnede spørsmålet var da: Hva har de ulike informantene egentlig sagt om relasjonens betydning mellom lærer og elev i tiltak mot problematferd? De sa faktisk ganske mye, men

formuleringene var ofte indirekte i forhold til begrepet relasjon. Derfor måtte jeg finne måter å operasjonalisere relasjonsbegrepet, slik at ulike sider ved det kom tydeligere fram, og lot seg sammenligne fra sak til sak. Jeg brukte da hovedkategoriene a) Lærers handlingskunnskap og b) Intersubjektivitet mellom lærer og elev. Jeg rubriserte så ulike informantuttalelser under disse kategoriene, og jeg lagde meg en matrise for å gjøre det hele mer oversiktlig. Denne presenterer jeg i drøftingsdelen. Jeg fant uttalelser som pekte på *det å ha tålmodighet, være opptatt av elevens livsverden, bruk av dialog, og det å være tydelig i voksenrollen*. Videre var det en del uttalelser som ikke lar seg rubrisere på denne måten, men som likevel kaster lys over kvaliteter ved relasjonen mellom lærer og elev. Jeg må innrømme at det noen ganger var vanskelig å lage et tydelig skille mellom de to hovedgruppene. Noen uttalelser lar seg derfor plassere begge steder. Videre så jeg etter om elev- og læreruttalelser innenfor samme sak harmonerte og om det var likhetstrekk mellom de ulike menneskelige kvalitetene. Min analysemetode kan plasseres under det Kvale (2001 s 135) kaller ad hoc meningsgenerering.

3.4 Forskningsetikk

De etiske sidene ved å gjennomføre en undersøkelse slik jeg har gjort det, følger forskeren gjennom hele prosessen. Problematferd i skolen er i seg selv et belastende emne for dem det gjelder. I min undersøkelse trekker jeg fram vellykkete saker, og regner da faktisk med at belastningen i større eller mindre grad blir snudd til en styrke. Likevel må aktørene blottstille seg på et avgrenset område. Det skal, som sagt, være informantene selv som avgjør hvor mye de er villige til å gi innsyn i. Det blir i denne sammenhengen viktig å ha syn for at den kunnskapen som produseres gjennom undersøkelsen kan bidra til en bedre skolesituasjon for både lærere og elever i grunnskolen.

Under kapitlet om gjennomføringsfasen pekte jeg på at jeg valgte å ikke bruke dialektuttrykk i transkriberingsfasen. Dette var for å redusere faren for å kunne kjenne igjen noen av informantene. Noen av opplysningene var ellers også av en slik karakter at de i en gitt situasjon kunne brukes til å spore opp skolen eller eleven. Dette har jeg tonet ned, gitt steder og informanter fiktive navn, og holdt fokus på andre, faglig mer interessante, områder.

3.4.1 Informert samtykke

Før jeg gikk i gang med å søke etter informanter måtte jeg få mitt forskningsprosjekt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Hovedhensikten med dette er å sikre informantenes rettigheter. Skrivet som gikk ut til aktuelle informanter inneholdt de nødvendige formelle retningslinjer, som for eksempel hvem som hadde det formelle ansvaret for prosjektet. I elevenes tilfeller, gikk samtykkeerklæringen til foreldrene. I skrivet poengterte jeg at jeg ikke ville komme inn på sensitive forhold, at anonymiteten ville bli ivarettatt og at de hadde rett til å trekke seg når som helst i prosessen. Videre fortalte jeg litt om hensikten med mitt forskningsprosjekt, intervjuformen jeg ville benytte og hvilke data jeg var på jakt etter. Brevet inneholdt en svarslipp som bekreftet at de godtok premissene. Se vedlegg nr. 2.

3.4.2 Anonymitet

For å sikre anonymiteten til informantene og de skolene de er knyttet til, er alle personnavn, skoler og geografiske steder som blir nevnt i undersøkelsen utstyrt med kodete navn. Videre har jeg, som allerede nevnt, unnlatt å bruke informantenes dialekt i transkripsjonene. Lydkassetene blir oppbevart på forskriftsmessig måte under oppgaveskrivingen, og de blir destruert når oppgaven blir innlevert.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsdataenes troverdighet. Kan vi stole på at det jeg bruker som grunnlag for mine tolkninger er det informantene virkelig sa og mente under intervjuet? Men det må også kunne stilles spørsmål om dataene er til å stole på med tanke på å produsere ny kunnskap om tiltak mot problematferd. Brandsholm m.fl. (2001) viser til Kvale (1997) som sier at denne typen forskning er reliabel om ulike forskere bruker samme intervjuguide og kommer til noen lunde samme resultat ved å intervjuer ulike informanter om samme tema.

Jeg nevnte under kapitlet om utvelgelse av informanter at det var noen skoler som var lettere å få tilgang til enn andre. Jeg stilte meg straks spørsmålet om disse da var representative eller om de var imøtekommende fordi de hadde arbeidet spesielt med problematferd, og eventuelt var interessert i å få dette belyst. Det samme spørsmål kan trekkes ned på lærer-, elev og foreldrenivå. Hvor representative er de som sier seg villige til å være med i denne typen intervju? Alle hadde hatt befatning med et vellykket tiltak mot problematferd. Det er grunn nok til å være stolt av dette. Da er det kanskje naturlig at man ønsker å dele litt av sine erfaringer, eller kanskje hadde noen et underliggende ønske om å bli vurdert? Andre skoler, som også kunne vise til vellykkete tiltak mot problematferd, sa likevel nei. Jeg velger å tillegge de ulike skolers ønsker om å delta eller ikke til mer hverdagslige, praktiske forhold, som hvor travel akkurat den aktuelle uken eller dagen faktisk var. For meg var det vesentlig å få lært av de som har fått noe til og som var interessert i å snakke om sine erfaringer. Altså er alle som har erfaringer fra vellykkete tiltak mot problematferd representative i min undersøkelse. Se ellers teorikapitlet.

Reliabiliteten i et kvalitativt forskningsintervju må vurderes fortløpende under arbeidet med datainnsamlingen. Kvale (2001) ser på reliabilitet som en del av de tre stadiene intervju, transkripsjon og analyse. Jeg har ovenfor gjort rede for mine tanker rundt samtalene med informantene. Reliabiliteten på dette området er knyttet til om jeg har greid å holde den linjen som jeg tenkte gjennom hvert enkelt intervju, uten å påvirke besvarelsene på en uheldig måte. Det er her å bemerke at det ikke er mulig å få svar som er direkte feil så lenge informantene er seriøse. Intervjuene stilte krav til min evne til fortløpende refleksjon rundt de svarene som kom fram. Elevintervjuene var nok de vanskeligste i så måte. Jeg forventer ikke at eleven har fått en fullstendig forståelse av hva mitt prosjekt innebærer. Likevel prøvde jeg å være tydelig i mine spørsmål, og viderebehandlingen av svarene. Det kunne noen ganger virke som de mest åpne spørsmålsformuleringene ble for lite spesifisert i forhold til elevenes forståelse. Da jeg så gikk inn med en viss forklarende hjelp, balanserer jeg på en grense der jeg kan komme til å legge ordene i munnen på elevene. Som nevnt ovenfor, prøvde jeg å unngå disse fallgruvene ved å være mest mulig konkret i mine spørsmål. Kvale (2001) åpner for at intervjueren likevel i en viss forstand kan stille ledende spørsmål: *"Det avgjørende spørsmål er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap"* (s 98). Sitatet fra Kvale tar tak i den reelle samtalesituasjonen, og minner oss om at forskeren alltid ønsker å komme ett skritt eller flere videre på en kunnskapsvei, og at denne

nødvendigvis må ha en retning. Dataene skal kunne brukes kreativt for å kaste fram ny kunnskap eller nye hypoteser. Problemet oppstår når forskeren går for langt i denne prosessen, og blir vilkårlig. Dette blir reliabilitetens balansekunst nummer en. Som det vil framgå i drøftingskapitlet, ble et av elevintervjuene noe ”innholdsløst”. Reliabiliteten i dette intervjuet kan umiddelbart synes dårlig, men det avhenger av hvordan jeg bruker det i det videre arbeidet. Her vil jeg bare kort si at det må tolkes parallelt med det læreren i det tilsvarende tiltaket sa. Mer om dette i drøftingskapitlet

Vi må heller ikke tro at forskeren kan framstå som inkarnasjonen på det upartiske, objektive og saklige. Når jeg går inn i møtet med informantene mine, lærere så vel som elever, blir jeg opplevd som mann, lærer og spesialpedagog, pluss en rekke mer personlige egenskaper som jeg gir som førsteinntrykk. Dette tar jeg med meg inn i denne første relasjonen, enten jeg vil eller ikke (Fog 1998). Det førsteinntrykket informantene får av meg er medvirkende til hva og hvor mye de vil si om tema. Føler ikke elevene seg trygge, vil de heller ikke kunne åpne seg. Tilsvarende vil lærerne ha en tendens til å ”føle meg på tennene” før de tilkjennegir sine standpunkter og den praksis de har stått for. Den kunnskapen jeg er på jakt etter er fortolket gjennom enkeltmennesker. Derfor er den også kontekstbundet og har sine begrensninger i forhold til den hele og fulle sannhet. Denne måten å nærme seg data på finner sin plass innenfor det hermeneutiske paradigme (Lillejord 2000, Brandsholm m.fl.2001).

Transkripsjonen skjer ved at jeg så å si gjør et inngrep i den ”rene” teksten til informantene. Spesielt skjer dette når jeg velger ut og omskriver viktige uttalelser. Her er det *jeg* som velger, vurderer og bearbeider. Men jeg gjør ikke dette uten hele tiden å skjele til hva informanten opprinnelig sa, hvilken sammenheng uttalelsen gikk inn i og hvordan dette ble videreformidlet i selve intervjusituasjonen. Transkripsjonen blir likevel å anse som et steg på veien mellom informantens uttalelser og den ferdige skrevne tekst. Jensen (1991, heri Brandsholm m.fl. 2001) hevder at språk ikke er en transparent adgang til virkeligheten, altså må språket tolkes og bearbeides. Forskeren legger dermed vesentlige sider av seg selv i det ferdige produktet. Kvale sier at en for sterk fokusering på reliabilitet kan hemme den kreative tenkningen. Balanseøvelse nummer to. Forskerens subjektivitet må være med, men den må ikke bli vilkårlig. Igjen bør det være forskningsprosjektets retning som blir styrende for forskerens ”inngripen”.

Å få innblikk i aktørenes egne tanker om og forståelse av det som foregår i relasjonen mellom dem i tiltaket, må nødvendigvis påkalle større eller mindre grad av tolkning. ”...et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning” sier Kvale (2001 s 121). Forskeren må med andre ord bruke seg selv som redskap i prosessen, noe som gjør kravet om objektivitet i positivistisk betydning urimelig. Dersom analysen langt på vei foregår fortløpende under selve intervjuet, slik som i mitt prosjekt, skjer også reliabilitetsarbeidet fortløpende. Det blir vesentlig om min analyse blir for sterkt preget av de tanker og forhåpninger jeg gjorde meg i forkant av datainnsamlingen. Hva med de informantene som kom med uventete opplysninger? ”Forstyrrer” de mitt arbeid med å samle inn data som bekrefter mitt faglige ståsted, eller har de nye momenter å tilføre? Det blir meg som subjekt, men også som fagperson, som velger å løfte fram enkelte data framfor andre. Andre forskere ville gjort andre valg, andre informanter ville gitt meg andre valgmuligheter. Dette blir reliabilitetens tredje balanseøvelse, og redskapen i utøvelsen blir refleksjon. Dataene blir altså produsert, og forskeren er i vesentlig grad med i produksjonsarbeidet.

3.6 Validitet

Innen kvantitativ forskning er det vanlig å betrakte valide data som ”sanne” data. I mine intervjuer går det ikke an å svare ”galt” fordi jeg ikke har sett etter ”riktige” eller ”sanne” svar. Likevel er det for enkelt å si at mine data er valide uansett. Validiteten i mitt forskningsprosjekt ligger hovedsakelig i en vurdering om metoden jeg har benyttet faktisk har kunnet bidra til å belyse det den var ment å belyse, nemlig betydningen av relasjonen mellom lærer og elev i tiltak mot problematferd. Brandsolm m.fl. (2001) hevder at også samsvaret mellom anvendt teori og empiriske data er et valideringskriterium. I mitt tilfelle betyr det at den teorien jeg har valgt å benytte meg av skal kunne kaste lys over de empiriske dataene og gå god for metoden. Jeg mener den gjør det, men viser til kapittel 4 for nærmere drøfting av dette.

Kvale (2001) viser til at valideringsprosessen følger intervjusituasjonen, transkripsjonen og analysen. I mitt prosjekt skjer analysen og valideringen fortløpende, både i intervjuene og under transkripsjonen, derfor behandler jeg ikke analysen separat.

Intervjupersonene må kunne sies å være troverdige. Lærerne hadde ingen problemer med å begrunne sine valg og handlinger. Elevene opplevde jeg som troverdige i den grad de holdt fokus på det vi snakket om, og i den grad de forsto tema og husket de aktuelle situasjonene. I den grad dette sviktet, ble det min oppgave å få informantene tilbake til det som var intervjuets tema. Dermed er vi over i selve intervjusituasjonen. Denne er valid dersom informantenes utlegninger blir rett forstått, vurdert slik informantene ville gjort det. Min bearbeidelse må begrense seg til å gi utsagnene en utvidet mening gjennom drøfting og teoretisk belysning. Men mine slutninger må altså være basert på korrekte premisser.

Transkriberingen av det talte ord til skriftlig tekst er neste valideringsstadium. Dersom vi forutsetter at det informantene har sagt er sant, blir utfordringen å ikke forkludre dette når det som har blitt sagt omdannes til skriftlig tekst. Jeg har tidligere vært inne på at jeg som forsker nødvendigvis må ”gripe inn” i teksten, men dette kan gjøres uten å endre sannhetsgehalten i det informantene opprinnelig sa. Rent konkret blir det min oppgave å gå gjennom den skrevne teksten og analysere hvorvidt den faktisk gjengir det som var utgangspunktet, selv etter at den er blitt redigert. I mitt forskningsprosjekt blir det nærmest et valideringskriterium om det transkriberte intervjuet bidrar til den kunnskapsbyggingen jeg er ute etter. I så måte ligger kriteriene for validitet ganske nær det klassiske kvantitative valideringsspørsmålet om hvorvidt vi måler det vi tror vi måler. Forskjellen ligger i at vi i kvalitativ forskning ikke måler, men søker kunnskap. Forskerens bidrag til at dataene blir valide kan oppsummert sies å være hans eller hennes evne til å ta den andres; i dette tilfellet informantens, perspektiv (Mead 1974).

4. ANALYSE OG DRØFTING.

4.1 Innledning.

Når jeg nå skal analysere, drøfte og prøve å forstå det jeg fant i intervjuene med mine informanter, vil jeg ta utgangspunkt i Steiner Kvaales (2001 s 118) uttalelse: ”Å *analysere* betyr å dele opp i biter eller elementer”. I sin ytterste konsekvens kan altså analyse føre til at informantenes uttalelser blir trukket ut av den sammenhengen de sto i, og at tolkningen og forståelsen dermed blir feil. Informantenes mening med det de sa i intervjuene må derfor ikke bare analyseres og drøftes, men også forsøkes forstått og satt inn i et videre teoretisk rammeverk. I den sammenheng blir det jeg husker fra de aktuelle intervjuene like viktig som de artikulerte setningene på tapen og i transkripsjonen. Tapen er informantens ”rene”, talte ord, mens transkripsjonen er en tekst som bygger på de redigerte intervjuene. Der har jeg tatt bort gjentakelser, uvesentlige uttalelser og ”tomprat”. Kassettbåndet er en dekontekstualisert gjengivelse av det som ble sagt. Mitt minne fra intervjusituasjonene kan et stykke på vei veie opp for dette, men det er viktig å ha klart for seg at en analyse av en intervjusituasjon ikke er en avbildning av den.

Analyse betyr derfor i min sammenheng å lete etter svaret på spørsmålet: 1: Hva mente egentlig informantene med det de sa? I analysen inngår altså et element av tolkning. Jeg vil her komme inn på teoretiske betraktninger knyttet til hver enkelt situasjon eller for eksempel personlige egenskaper. *Drøfting* blir å se hele saken i lys av aktuell teori, og *forståelse* blir den samlede kunnskapen informantene kan gi meg om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd.

Under intervjuet kom jeg blant annet inn på hvordan lærere og elever rent subjektivt hadde opplevd tiltaket. Jeg kom videre inn på hvordan relasjonen hadde fungert mellom lærer og elev, og jeg stilte læreren spørsmål fra hans eller hennes praktiske handlinger underveis i tiltaket. Dette har jeg komprimert ned til fire hovedspørsmål som jeg prøvde å belyse under analysearbeidet;

- 1) Hvordan opplevde de involverte partene kvaliteten på relasjonen?
- 2) Med hvilken rett kan vi si at det var kvaliteten i relasjonen som førte til at tiltaket mot problematferd ble vellykket?

- 3) Hvordan framtrer lærernes handlingskunnskap?
- 4) Er det grunnlag for å si at det blir arbeidet etter et relasjonelt prinsipp?

De aktuelle sakene er ulike og gir derfor heller ikke like svar. For å besvare de ovenfor nevnte spørsmålene velger jeg å gå gjennom hvert ”par” av informanter for seg. Dette gjelder ikke i den første saken, hvor jeg finner tre aktører, to lærere og en elev.

Jeg tar sikte på å forstå alle de tre situasjonene jeg beskriver i et *relasjonelt perspektiv*. Det vil si at jeg har forstått tiltakene som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utfallet av tiltaket (Lillejord & Fuglestad 1997 s 7). På den måten får jeg et innblikk i den konteksten eleven har lært sin bedre atferd i. Relasjonell handlingskunnskap kan beskrives som ” *en kunnskap som integrerer teori og praksis ved at den alltid viser seg i praksis og ikke som begrunnelse for, eller forklaringer på praksis*” (Fuglestad 1997 s 14). Slik kunnskap vil derfor inneholde et bredt spekter av teori og veiledningsstrategier som ytrer seg i praksis så vel som i refleksjoner over praksis. Handlingskunnskap kan utvikles gjennom erfaring og refleksjon over erfaring. Veksling mellom teori og erfaring kan da gi ny innsikt og læring. Lillejord (2003 s 229) snakker om handlingsrelevant kunnskap. Det er bevisstheten om konteksten handlingene foregår innenfor og oppmerksomhet omkring de stadig skiftende relasjonene som gjør det til en relasjonell handlingskunnskap. Fokus blir på prosessen hvor relasjonelle strukturelle forhold har stor innvirkning på hva som skjer i samtaler og veiledningssituasjoner.

Når jeg går gjennom hver av de tre sakene, vil jeg analysere, drøfte og komme med min forståelse av saken fortløpende etter at de er presentert. Til sist vil jeg se om sakene samlet gir en videre forståelse for arbeidet med problematferd i grunnskolen, eventuelt om jeg kan trekke ut noe som det bør arbeides videre med og forskes på.

Alle informantene har fått fiktive navn, og skolene og stedsnavnene som er nevnt er anonymisert. Informantenes uttalelser gjengir jeg stort sett i direkte tale. Bare når denne er uklart gjengir jeg innholdet i uttalelsen med mine egne ord. Jeg bruker en redigert utgave av intervjuene som grunnlag i dette kapitlet.

4.2 Presentasjon og analyse av sak 1

I denne saken var eleven en gutt i 10. klasse, som jeg her har gitt navnet Arne. Jeg intervjuet ham, klassestyreren hans, Per, og en av faglærerne, Tom. Den sistnevnte kom inn i mitt prosjekt fordi klassestyreren omtalte ham i forbindelse med tiltaket. Arne hadde faglige problemer, og han hadde vist problematferd siden før skolestart. Tidligere kunne Arne utagere svært kraftig. Han kastet inventar og skolesaker, for på dør, kjeftet og skjelte. Noen ganger gikk det også ut over medelever. Det har således vært knyttet ekstra ressurser til tiltaket gjennom hele grunnskoletiden. Per sa om ressursbruken: *"...ressursen har snarere vært opprettholdt enn redusert....En kan jo redusere fordi det går bra, men en kan jo også la være å redusere fordi en vil at det fortsatt skal gå bra."* Ressursen ble brukt til assistent og ekstra lærer, slik at det kunne dannes mindre grupper i enkelte timer. Per sa også at det var flere elever i klassen med behov for ekstra oppfølging. Etter hvert har problematferden Arne viste endret seg fra å være "generell" til å være knyttet opp mot fagvanskene. Per sa om situasjonen fra de første skoleårene: *"Og hvis han hadde fortsatt den utviklingen, kunne vi sikkert ikke hatt han her. Det hadde vært for utrygt for de andre elevene."*

Tiltaket blir organisert delvis sammen med de andre elevene som har ekstra ressurser i klassen. Det er dannet et team på fire personer. To assistenter har vært fast i klassen i flere år. Om tiltaket rundt Arnes fagvansker sa Per at de hadde gjort mye for å møte ham der han er, slik at skolehverdagen ikke skulle oppleves så negativt. Noen ganger må de "få opp stemningen". Da gjør de alternative aktiviteter, som *"...matlaging...gitarspill...innebandy og basketball...Det er noe med å møte dem der de er."*

Per trekker fram at Arne *"har lett for å omgås folk."* Dette gjør at han lett kan omgås medelever og lærere i perioder uten problematferd. Da jeg spurte om hvilke av Pers egne kvaliteter som var viktige for Arne, sa han: *"Han oppfatter meg nok sikkert som en person som er opptatt av at han skal ha det bra. Og en voksenperson som er tydelig, som er der, og som han kan prate med om løst og fast."*

Videre kommer Per inn på faglæreren Tom og hans betydning for Arne. *"...Tom er nok mer enn bare en lærer for Arne. Tom har mange kvaliteter. Han er musiker, og Arne har*

utviklet seg innen musikk. Det blir ett av de beina Arne står på. Når selvbildet er så bra, så er det fordi han kan noe i musikk...Men vi deler på ansvaret, og informasjonsflyten går begge veier. Om de menneskelige kvalitetene til Tom sier Per: "Ja, Tom er utrolig tålmodig og utholdende i det han driver på med, og så er han så flink til å finne løsninger. Han er ikke noen sånn A-4-person som meg, for eksempel. Han tenker annerledes enn meg i noen sammenhenger. Det er viktig. Og så er Tom praktiker. Han er ute etter å finne løsninger framfor å se etter problemer over alt."

Da jeg så snakket med Tom, trakk han fram samarbeidet med de andre lærerne som har klassen. *"Vi er ganske innkjørte og innforstått med at det skjer en del ting rundt Arne... vi har fleksibilitet til å ta problemene der og da, og lar det ikke gå en dag over tiden."* Han sa at hele lærerkollegiet støttet hverandre, og at det var prosedyrer på at om han måtte "rykke ut" til Arne i timer som han hadde i andre klasser, så var det alltid noen som steppet inn for Tom. Tom kom så inn på utviklingsperspektivet i Arnes tilfelle. De affektutbruddene Arne kunne ha tidligere hemmet ham nærmest totalt i læringsarbeidet. Dermed framstår den sosiale læringen som den viktigste i Arnes skolegang til nå. Det var helt avgjørende å redusere problematferden for at faglig læring i det hele tatt skulle kunne skje. *"Målet var å få til noe over tid... Du må ha langsiktige mål. Det er viktig å ha personer rundt ham som er stabile, slik at vi unngår hyppige skifter av personer."*

Da jeg spurte hvilke av hans kvaliteter som var viktige i arbeidet med Arne, svarte han: *"Det er viktig at jeg har roen. Jeg skaper trivsel for ham, og kommer inn i en positiv dialog, slik at han føler seg trygg på meg. Han vet hvor han har meg."* Om samarbeidet med hjemmet sa Tom: *"I perioder må vi ha en daglig dialog. Både faste avtaler og mer akutte henvendelser er nødvendig, uansett tid på døgnet."* Tom er med andre ord opptatt av at Arne skal ha en god og stabil situasjon totalt sett, ikke bare på skolen.

Vi kom inn på de hyppige samtalene Tom hadde med Arne. Jeg ville vite om det var noe fast mønster i innholdet i disse. *"Først og fremst tar jeg utgangspunkt i eleven. Jeg må finne ut hvor han står, hva han er interessert i, hva han kan og hvordan dagsformen hans er. Så prøver jeg å utvikle det han er interessert i, slik at han kan ha et område der han kan kompensere overfor andre elever. Er han i ubalanse må jeg prøve å rydde opp i dette snarest mulig. Samtidig må jeg sørge for at jeg ikke bare snakker med ham når det er ubalanse og konflikter. Jeg må ta ham ut til samtale ellers også...bygge ham opp, lade*

batteriene, prate med ham.” Han sa også at de gangene dette ikke lyktes, tok han tråden opp neste dag og fortsatte ufortrødent, men unngikk å terpe på det som hadde vært negativt.

Arne knyttet selv sin problematferd opp mot fagvansker. *”Noen av fagene er vanskelige, og da blir jeg sint og frustrert...sånn at jeg for ut av klasserommet, lagde bråk og spetakkel.”* Det som har ført til endring er *”...at vi pratet om det, og så fikk jeg hjelp...Det er bedre at vi prater om det enn at jeg bare springer ut og forsvinner... Jeg får mindre lekser enn de andre.”* Om læreren sa Arne: *”Han er flink. Han er flink med forskjellige fag, og så hjelper han oss...han forklarer oss.”* Vi pratet litt om hvordan de jobbet i klassen og i gruppene, og jeg spurte om de ”alternative” aktivitetene, som musikk, gym, sløyd. *”Det er greit nok, synes jeg. Da får jeg det mer ut av kroppen.”* Gitarspillet har utviklet seg til enkelte opptredener for publikum. Om dette sa Arne: *”Jeg liker å gjøre noe for andre folk. Da får jeg en god følelse etterpå. Og på tilsvarende måte, hvis du har gjort noe galt, så får jeg ikke noen god følelse...Det er viktig at jeg ikke bare får ”fritid”, at jeg får jobbe litt,...at jeg setter meg ned og prøver...at jeg får hjelp.”* Det kom fram at rektor hadde spilt en rolle for Arnes utvikling. *”Ja, han har vært oppe i klasserommet og spurt hvordan det går...Han ser at alle har det bra.”* Jeg spurte om det var riktig å si at han hadde lært litt om hvordan ting må være for at det skal fungere. *”Ja. Før ville jeg alltid ha viljen min. Så skjønnte jeg fra læreren min at det kan jeg ikke få...Av og til må læreren bestemme.”*

Arne hadde en god relasjon til både klassestyrer, faglærer og rektor. Relasjonene var forskjellige, ettersom personene var forskjellige og de hadde ulike rammer og formål. Jeg fant en innbyrdes sammenheng i relasjonene, sett fra elevens ståsted. Lærerne og rektor hadde greid å vise eleven at de dro i samme retning. Relasjonen til Tom var imidlertid spesiell. Han hadde fått en rolle som Arnes ”førstehjelp” i kritiske situasjoner, og både klassestyrer og elev bekreftet at dette var viktig for tiltaket. Det er interessant å merke seg at Arne ikke bruker veldig mye tid på å snakke om Tom. Han trekker fram at han er faglig flink, mens jeg i samtale med Tom ble imponert over hans tålmodighet, ro og utholdenhet. Jeg tolker det slik at Arne ikke helt er i stand til å reflektere over disse kvalitetene, men nyter godt av fruktene og forstår at det faktiske blir gjort noe for ham. Han er opptatt av at han har fått faglig hjelp, og at atferden er bedret på grunn av dette. Lærerne snakker likevel om trivsel og alternative aktiviteter. Jeg ser at Arne har fått opplevelse av å gå på

skole og lære noe. Dette ser han i lys av faglige forbedringer, som igjen fører til økt trivsel. Jeg oppfatter at Arne ved dette kan oppleve seg som en vanlig elev, og dermed kan distansere seg fra sin rolle som en vanskelig og utagerende gutt. Lærerne har, fra sitt ståsted, greid dette ved å ”gå en bakvei”, bl.a. via samtaler og alternative aktiviteter.

Både Tom og Per kom inn på at samarbeidet dem imellom og støtten fra administrasjonen var viktig i tiltaket. De var begge bevisst på at de hadde ulike menneskelige kvaliteter, og at beggegens egenskaper kunne bidra positivt i arbeidet med Arne. Tor nevnte at det var viktig med kontinuitet på personalsiden. Da blir det selvsagt vesentlig at de som arbeider med eleven holder fokus på elevens utvikling, og greier å stå fast på dette når det røyner på. Tydeligst i denne sammenhengen er Toms uttalelser om å ha langsiktige mål og et fast mønster i det daglige. Dette skaper en opplevelse av kontinuitet for eleven.

Tom legger dessuten for dagen en terapeutisk vinkling på arbeidet med Arne. Han nevner blant annet å bygge ham opp, lade batteriene, ta utgangspunkt i elevens dagsform. Når det har vært mulig, har han prøvd å komme i positiv dialog med Arne. Dette nevner han i forbindelse med å skape trivsel for ham. Her ser vi altså at læreren prøver å trekke eleven aktivt med i sitt eget tiltak, dermed også i sin egen læring. De daglige aktivitetene bygger på det eleven er i stand til å ta imot og sier seg interessert i.

Lærernes handlingskunnskap viser seg i flere av de eksemplene som er nevnt ovenfor. De tar tak i her-og-nå-situasjonen, de vet hva de gjør og hvor de vil. Ingen av dem refererer til teoretiske overbygninger eller pedagogiske kjepphester, annet enn at de tar utgangspunkt i eleven. De framstår, både fra egne uttalelser og elevutsagn, som tydelige, trygge voksenpersoner som er til å stole på. Generelt finner jeg stor grad av sammenheng mellom elevens og lærernes uttalelser.

Lærerne forfekter først og fremst det jeg vil kalle et læringsperspektiv på arbeidet med problematferd. De har forståelse for at det er snakk om prosesser som kan ta tid, de er tålmodige, og de holder en linje som er til å kjenne igjen for eleven over tid. Dermed blir eleven trygg på hvor de vil hen og hva de forventer. Samtidig har de et bevisst forhold til å handle raskt i akutsituasjoner, men det stopper ikke ved det som kan kalles brannslukking. Stabilitet i relasjonen er med andre ord svært viktig.

På skolen hadde lærerne et team der de la strategier for arbeidet og informerte og støttet hverandre. Per sa at de hadde brukt mye tid på å reflektere rundt arbeidet med både Arne og andre elever. Refleksjonene han nevnte gikk på elevens utvikling og opplevelse av skolegangen og tiltaket. *”Det skjer noe med elever som har fått ekstraundervisning.”* Dermed kom refleksjonen inn på elevens livsverden, hva han var opptatt av og hvordan han så på ”de nære ting”. *”...Arne er opptatt av det som er hans verden rundt seg. Han er opptatt av at basketballnettet må være på plass, og at det er pizza på klubben.”* Det innblikket vi får i lærernes daglige arbeid, forteller dessuten om en fortløpende refleksjon og individuelle refleksjoner i ettertid av situasjoner som har oppstått.

4.2.1 Drøfting av sak 1

Det subjektive og sosiale er sterkt fokusert i dette tiltaket. Jeg ser derfor tydelige spor av et konstruktivistisk læringsperspektiv. I forlengelsen av dette finner jeg at det i denne saken har blitt arbeidet etter et relasjonelt perspektiv, selv om ingen av informantene har nevnt dette med et ord.

Eksempler og uttalelser ovenfor kan taes til inntekt for at eleven har erfart situert læring i tiltaket. Den fysiske og sosiale konteksten har vært selve utgangspunktet for læringen (Dysthe 2001). Konkrete situasjoner har for eksempel blitt brukt til å lære at ”slik kan vi ikke reagere. Du må roe deg ned”.

Elevens læring har vært grunnleggende sosial i situasjoner som har oppstått, og der læreren har spilt en viktig rolle. Igjen er det konkrete situasjoner som har dannet utgangspunktet for læringen. Lærerne i tiltaket har langt på vei lagt til side tradisjonell kunnskapsformidling til fordel for å utnytte elevens interesser, ta i bruk faglige sammenhenger ”utenfor” timeplanen, og ikke minst brukt seg selv som instrumenter i elevens læring. Det er nærliggende å anta at andre elever har spilt en rolle her, men disse er ikke nevnt i intervjuene. Læringen er også sosial i den kulturelle betydningen av begrepet. Uten helt å være klar over at det er det som skjer, lærer eleven akseptert oppførsel, slik dette er forventet i vår kultur gjennom å oppleve at dette er det beste, også for ham selv.

Jeg vil ikke argumentere for at vi finner eksempler på at læring er distribuert eller mediert i denne saken. Derimot kan vi si at språket er sentralt i læreprosessen. I samtaler på tomanns hånd har lærerne, spesielt Tom, løftet fram at det har vært viktig å tolke Arne. Tom har dermed tatt i bruk en semiotisk kommunikasjonsform, selv om ikke Arne har kunnet svare på samme nivå. Det er altså en utvidet forståelse av språk som her taes i bruk.

I tiltaket har de også benyttet seg av deltakende læring i praksisfellesskap. De har utført praktiske handlinger på kjøkkenet eller på musikkrommet. Selv om dette har vært i sammenheng med at eleven har hatt behov for å få et alternativ til, og kanskje rett og slett slippe unna klasseromsundervisningen, har de praktiske situasjonene helt klart ført til læring i større eller mindre grad. Dette er læring som skjer over tid. Arne lærer at det går an å lære på kjøkkenet, vel så bra som i klasserommet. Gitarspillet har gått over lang tid, og kan således tjene som eksempel på dette. I neste instans førte Arnes gitarspill til status fra medelever og lærere. Dette var svært oppbyggende for selvbildet hans. Han opplever seg selv som en som faktisk kan bli sett opp til. Dette står i kontrast til synet på seg selv som en som laget bråk og tull. I denne sammenhengen blir eksemplene på praktiske og håndverksmessige ferdigheter først og fremst eksempler på hvordan Arne lærte sosiale ferdigheter gjennom praksis. Det er altså ikke så mye snakk om de rent tekniske grepene som må læres for at gitaren skal skape musikk, som den sammenhengen gitarundervisningen står i. Toms mangfoldige kunnskaper og ferdigheter kom Arne til gode i form av læring på minst to nivå; musikalsk og sosialt.

Jeg spør meg hvilken rett jeg har til å plassere lærernes praktiske handlinger inn i et teoretisk perspektiv som de ikke selv har bekjent seg til. I handling og refleksjon vil jeg påstå at de likevel har forfektet et relasjonelt perspektiv på arbeidet sitt. Det er den teoretiske skoleringen som mangler på at de ville plassert seg inn under dette perspektivet. Dermed blir det naturlig å kalle mye av det de gjør for handlingskunnskap. De har et reflektert forhold til hvordan de vil arbeide med tiltaket, de vet hva de vil gjøre og hvordan, men de knytter seg ikke til en teoretisk overbygning av noe art. Dermed kan det være dekning for å si at lærerne er *reflekterende praktikere* slik Schon (1987) beskriver det.

Da jeg i teorikapitlet argumenterte for at ”klassiske” teorier om atferd vel kunne inkorporeres i et relasjonelt perspektiv, nevnte jeg bl.a. psykodynamikk. Mye av det arbeidet Tom gjør direkte med Arne har trekk av dette, så å si med eller uten et relasjonelt perspektiv. Jeg tenker på uttalelsene om at han prøver å utvikle og forsterke det han er interessert i, og når Arne var i ubalanse prøvde Tom å hjelpe ham ut av situasjonen. Endelig hadde Tom også sett viktigheten av å ta Arne med ut til samtaler uten at det lå en ubalanse eller konflikt til grunn. Han sa at han måtte bygge ham opp og ”lade batteriene”. Ogden (2002) peker på at psykodynamisk tilnærming til arbeidet med problematferd er mer relasjonsorientert enn metodeorientert. Verken Per eller Tom sverger til spesielle metoder i sitt arbeid, men relasjonen til eleven blir uansett viktig. Over tid kan vi si at de har greid å gi Arne større kontroll over impulser som tidligere førte til utagering.

Dette tiltaket har lært meg at det er mulig å oppnå bedret elevatferd med tålmodighet, kreativitet og samarbeid. Elevens relasjon til de to lærerne i tiltaket har vært vesentlig, men også rammene rundt, skolen som system og støtten fra administrasjonen har gjort dette mulig. Skolen hadde utviklet en kultur der lærerne støttet hverandre i problematferdssaker og ellers. De hadde lært av hverandre, og de hadde opplevd at det var akseptert å handle utradisjonelt. Slik sett lærte også lærerne gjennom praksisfellesskap (Wenger 1998).

4.3 Presentasjon og analyse av sak 2

I den andre saken møter vi Jan, 11 år, og hans lærer Kari. Jan kom som ny elev til skolen om våren i tredje klasse. Dette var hans tredje skole. Han hadde bare gått noen måneder på den forrige. Han viste stor grad av frustrasjon, noe som ble sett i sammenheng med at det hadde vært en turbulent periode med familiebrudd hjemme.

Klassestyrer Kari fortalte dette om den første tiden med Jan: *”For å ta Jan, så var han voldsomt frustrert da han kom hit, for eksempel så kastet han rundt seg med bøker... Når det oppsto situasjoner så sparket og bet han både lærere og medelever. Jeg tror nok de fleste i klassen kommer til å huske da han veltet kateteret så skuffer for ut og alt fløt utover... Det var aggressiviteten hans. Han hadde kort lunte. Veldig kort lunte. Men vi skjønnte jo alle sammen som sto rundt ham at han hadde det vondt. Veldig vondt.”* Til

tross for at atferden var noe ekstrem for en tredjeklassing å være, inntok Kari et omsorgsperspektiv på vanskene og utageringen hans.

Hun sa videre at administrasjonen handlet raskt og skaffet en assistent til Jan. *”...Det var en mannlig assistent, og det var veldig bra. En rolig type som Jan relativt fort fikk tillit til. Og han trengte en med seg ute også. Han trengte en voksen rundt seg som kunne avverge når han så at det bygget seg opp. For han (Jan) tålte ingen ting i leiken... Men når den voksne var i nærheten kunne han styre unna.”* Assistenten var med andre ord med ut i friminuttene. Han var i nærheten av Jan, holdt øyekontakt, og ”kom på banen” dersom problemer var i emning. På den måten fikk han avverget situasjoner som skolepersonalet visste ville føre til utagering eller konflikt. Assistenten arbeidet altså forebyggende på akuttnivå. Assistenten hadde personlige kvaliteter som Kari ønsket å løfte fram: *”Det var en rolig og trygg mannsperson som kom inn...Det er vel rett å si at han ble headhuntet. Ja, for var det noe som manglet i Jans tilværelse, så var det den trygge, stabile mannspersonen. Han gav Jan trygghet og han viste at han brydde seg om ham...Samtidig fikk han høre hva som var rett og galt.”*

Om Karis måte å møte Jans utbrudd på sa hun dette: *”Jeg trengte veldig mye tid til ham. Når han var sint, med klyping og sparking, så måtte jeg roe ham ned. Og jeg skjønnte jo fort på ham at det var ikke tingen å være sint og bestemt, men heller stryke ham på skuldrene og la ham få gråte ut...Utbruddene fulgte ham i hele fjerde klasse, men jeg tror nok det ble lenger og lenger mellom utbruddene.”*

Jeg spurte om hun kunne si noe om kulturen på skolen i forhold til å takle denne type elever. *”Ja, administrasjonen så jo Jan sine behov veldig godt. Rektor er nabo med Jan, så jeg tror nok familien opplevde at han virkelig så ham og snakket med ham, spurte hvordan det gikk.”* I forlengelsen av dette kom Kari inn på foreldrenes reaksjon på Jan. *”Foreldrene i klassen vil jeg også berømme. De fikk jo selvsagt høre fra sine barn hva som skjedde på skolen, og de så det i fritiden. Likevel var det flere foreldre som tok seg av Jan, for eksempel ved at han fikk være med dem på turer.”*

Vi kom så inn på temaet refleksjon. *”Jeg og den læreren jeg har jobbet mest med kan sitte og ta opp frustrasjoner sammen. Og både lærere og assistenter kan komme til administrasjonen og få luftet frustrasjoner. Sånn sett har vi et godt kollegium. Vi har et team som sitter sammen, og der det er åpnet opp for å kunne komme fram med*

frustrasjoner i forhold til elever og andre ting. Vi ser at det er godt. Vi kaller dette "Fra lærer til lærer". I praksis blir det kollegaveiledning. Fra slutten av fjerde klasse fikk assistenten frigjort litt tid til å være med oss lærere i klassen. Da prøvde vi å ta opp det som hadde skjedd, og hvordan vi skulle takle en lignende situasjon neste gang den dukket opp...Det var jo assistentene som var de som var nærmest eleven i det daglige."

Jeg spurte om eventuell pedagogisk plattform og om hun brukte seg selv som person i arbeidet med Jan. *"Når du arbeider med barn, og du får en i din nærhet som du ser har det vondt, så trykker det jo på noe inne i en. Det er vel noe med min menneskelige plattform. Dette med nærhet og trygghet som kan være med på å bygge opp noe som er bedre enn her-og-nå-situasjonen. Når du som lærer arbeider med elever som har problematferd, kan du bli ganske irritert, men da hjelper det å tenke at atferden ikke er rettet mot meg. Slik velger jeg å se det, og da blir det også lettere å forholde seg til vanskelig atferd...Ellers tror jeg nok at jeg er en som klarer å beholde roen når alt tårner seg opp som verst. Jeg er ikke den som har behov for å rope opp. Det tror jeg kan være greit for mange elever."*

Til slutt spurte jeg Kari om det var noe i kommunikasjonen med Jan som hun la særlig vekt på i "fredstid". *"Jeg var veldig bevisst på at han måtte bli sett. Prøvde å vinkle ting positivt for ham. Det er ikke lett å få snakket med alle i løpet av en dag når du har 25 elever, men vi var veldig bevisste på at vi skulle være i gangen før elevene kom til time. Det at det alltid var minst en voksen i nærheten virket forebyggende. Det var aldri et problem for Jan at det var en voksen så tett på ham, snarere tvert imot. Han følte trygghet ved det. Dette har vi sett i forhold til andre elever også. Elevene ved skolen er ellers vant med at det er en assistent blant dem. Etter hvert kunne vi voksne holde litt mer avstand. Nå er Jan en gutt som det er hyggelig å treffe. Han slår gjerne av en prat."*

I kapittel 3 nevnte jeg at eleven i den ene saken ikke så ut til å ha noe å tilføre mitt prosjekt. Eleven er Jan, og jeg nevnte i forrige kapittel at intervjuet med læreren hans likevel satte uttalelsene hans (eller mangelen på uttalelser som jeg mente var av interesse for dette prosjektet) i en mer forståelig sammenheng. Jan framsto nå som en "vanlig" elev som likte seg på skolen. I samtalen kom han bare så vidt inn på at situasjonen hadde vært annerledes tidligere, og jeg presset ikke på i denne retning. Det var tydeligvis et

tilbakelagt stadium for ham. Jeg gjengir likevel noen korte utdrag fra intervjuet, som faktisk også ble ganske kort.

Jeg spurte hva han likte på skolen. *”Jeg liker å få lære, spesielt matematikk.”* Da jeg spurte om det var noe som ikke var kjekt på skolen, sa han: *”Jeg liker ikke å bli terget. Ble det før, men det er bedre nå. Jeg tok igjen, men det pleide å gå dårlig.”* I forlengelsen av dette kom jeg inn på hvordan han hadde fått hjelp med problemet. *”Lærerne stoppet det. Så de at jeg ble ertet, kom de bort. Det var det samme hvilken lærer det var. Lærerne her ved Enga skole er snille. De snakker med deg, liksom.”*

I denne saken er det først og fremst omsorgsperspektivet som er mest i øynefallende. Læreren ser elevens behov for ivaretagelse og trøst bak en atferd som i seg selv kunne ødelagt læringen for alle elevene i klassen for en periode. Behovet for å ”se” eleven er fremtredende i et livsverdenperspektiv (Lillejord 2000). Kari hadde nok forstått bakgrunnen for Jans aggressivitet ganske tidlig. Derfor var hun i stand til å møte ham som en som trengte hjelp og omsorg. Relasjonen hun bød Jan var preget av varme og forståelse. Han ble strøket over skuldrene, og fikk lov til å gråte ut (Lillejord 2000).

Denne saken presenterer en sterk og god relasjon, men er samtidig et eksempel på at en god relasjon ikke er det samme som at alt er idyll. Relasjonen tålte også det som var vanskelig. Likevel kan ikke denne saken sies å representere et relasjonelt perspektiv i egentlig forstand, i hvert fall ikke i den perioden jeg fokuserte på. Jeg finner ikke at relasjonen her er spesielt handlings- eller målrettet. Her er omsorgen i fokus for relasjonen. Læreren så på omsorg som en ”førstehjelp” for at eleven skulle komme videre. Jans situasjon var for turbulent i tiltaksperioden til at han kunne være i stand til å bidra til egen læring. Han så ikke situasjonene som arena for situert læring og han kunne ikke referere til dialog med læreren. Det er fullt mulig at han i større grad kan se dette i ettertid, eller at det relasjonelle perspektivet blir tydeligere når problemsituasjonen har kommet mer på avstand, men han sa ingen ting som jeg kan knytte an til et relasjonelt perspektiv. Heller ikke læreren gjorde dette. Hun åpnet opp for dialog i den forstand at eleven skulle ”vite hvor han har meg”, men dialogen som sådan hadde dårlige livsvilkår i den tidligste fasen. Hun og de andre lærerne i Jans nærhet fikk likevel vist ham noe om å være i en god relasjon. Den mannlige assistenten viste Jan *en* kvalitet ved relasjonen, Kari en annen,

kanskje mer feminin kvalitet. Jan har fått et godt forhold til skolen, og omtaler lærerne som snille. Så langt kan han faktisk referere til en viss grad av dialog med lærerne når han sier: *"De snakker til deg, liksom,"* og dialog forutsetter jo en relasjon!

Dialog har også hatt en viss betydning i lærerteamet som samarbeidet om tiltaket. Dette hadde karakter av felles refleksjon. Intervjuet med læreren ga dessuten et klart inntrykk av at hun hadde reflektert for sin egen del. Fra elementene i relasjonelt perspektiv var lærers bruk av intersubjektivitet framtrædende. Hun var tilstede samtidig som hun lot eleven få være seg selv, i den grad man kan si at han var seg selv i den mest turbulente perioden. Poenget er at hun ikke invaderte eleven med krav og forventninger om endret atferd, men lot ham få leve ut sin frustrasjon i den grad det var mulig innenfor skolens rammer. Slik sett kan vi si at hun aksepterte elevens livsverden, slik denne artet seg i denne fasen. Eleven ble akseptert slik han var, men hun hadde samtidig et utviklingsperspektiv på hans situasjon som sa at det måtte ligge spesielle forhold eller opplevelse bak hans utagering, og at han hadde muligheter til å vokse seg ut av dette.

4.3.1 Drøfting av sak 2.

Jeg finner det mest hensiktsmessig å se denne saken i lys av psykodynamisk teori og økologisk perspektiv, og gi relasjonen en sentral plass. Jan viste tegn på underliggende psykiske konflikter som læreren knyttet til hans opplevelse av familieoppløsning. Atferden ble derfor forstått som symptomer på disse traumene. I sin behandling av psykodynamisk teori brukt i skolen, sier Ogden (2002 s 79): *"Gjennom kontroll av det de kalte "overflateatferd" skulle den voksne bidra til å dempe angst og fremme indre impuls kontroll hos barn og ungdom."* Læreren går inn i arbeidet med å dempe elevens sorg og fortvilelse, mer enn angst i dette tilfellet. Gjennom dette hjelper hun eleven med impuls kontroll. På denne måten blir elevens ego-funksjon styrket (ibid.). Læreren tar imot slag og spark. Hun aksepterer å stå i situasjonen fordi hun definerer dette som symptomer på elevens sorg, og at dette ikke egentlig er rettet mot henne. *"Fordi elever reagerer på så vel indre konflikter som ytre situasjoner, kan vi forvente at de viser inkonsistent atferd"* (op.cit. s 81). Atferden til Jan var altså ikke verken bevisst eller planlagt. Han hadde heller ikke muligheter til å reagere adekvat i situasjonen eller se det urimelige i å la følelsesmessige vansker gå ut over uskyldige mennesker. Det er rimelig å anta at det var

en viss grad av nevrose i elevens atferd. Dette kan i så fall forklare at han i ettertid ikke kunne sette ord på handlingene sine, mer enn helt generelt.

Fra det økologiske perspektivet vil jeg ta med en del forhold som kan supplere forståelsen av Jans situasjon og skolens arbeid med tiltaket. Han hadde flyttet for andre gang på kort tid, og familiesituasjonen var blitt endret. Jan hadde altså vært igjennom flere økologiske overganger på kort tid. I hvert fall en av dem var sterkt negativt ladet. Å komme til Enga skole ble den siste i rekken av flere økologiske overganger. Økologiske overganger er sårbare, men kan også representere en ny mulighet. Flyttingen hadde det positive ved seg at Jan kom vekk, rent fysisk og geografisk, fra den økologiske settingen der familiebruddet hadde skjedd. Den nye skolen kunne representere nye muligheter, men det var tydelig at Jan ikke var i stand til å se det slik i oppstarten. Tvert imot ble Enga skole i denne sammenhengen bare en ny mulighet for videre utagering. Dersom dette hadde fått fortsette, hadde han lært at den samme atferden kunne fortsette på tre ulike skoler, uten at skolene kunne gjøre noe med det. Selv om han ikke var klar til å ta imot mulighetene som lå i å skifte skole, var skolen i stand til å bruke skoleskiftet til å endre hans økologi. De ytre rammene ble endret, men viktigst ble likevel endringene i de indre strukturene eleven opplevde. Skolen som økosystem fikk et nytt innhold for Jan. Dermed er det ikke sagt at de tidligere skolene ikke gjorde noe bra for ham, bare at det var Enga skole som lyktes i dette. Jeg ser muligheten for at det som skilte Enga skole fra de tidligere Jan hadde erfaring med, kan være måten man utnyttet potensialet i relasjonene.

Problematferd er å betrakte som en ubalanse i elevens økosystem (Aasen 1995).

Systemene, på sin side, har ulik toleranse for ulik atferd. Det spesielle ved Jans økologiske overgang til Enga skole, var at atferden systemet ikke tidligere hadde kunnet akseptere, nå ble akseptert som en bakenforliggende vanske som lærerne her ville hjelpe ham med. Det er i denne sammenhengen interessant å registrere at det økologiske perspektivet noen ganger blir betraktet som en syntese av psykodynamiske og atferdsterapeutiske prinsipper (Aasen 1995). Da ser man både på den ytre, observerbare, atferden og den underliggende dynamikken. Skolen tok tak i begge deler. Helheten kommer likevel mer til sin rett når vi så trekker inn det økologiske miljøet som Enga skole kunne tilby, ikke minst med sine menneskelige ressurser. Tiltaket som sådan ble individuelt, men også med fokus på interaksjon.

Denne saken forteller meg at personlige egenskaper, som tålmodighet og empati kan bidra sterkt til å endre en elevs atferd og totale situasjon i skolen. Slik sett har læreren i denne saken brukt seg selv som instrument i elevens læring i en fase der eleven selv var ute av stand til å bidra. Jeg oppfatter at lærerens omsorgsevne, ro og forståelse er den enkeltfaktoren som veier tyngst for at tiltaket skulle bli vellykket. Jeg forstår også at lærerens økologi i skolen som system har stor betydning for å kunne stå oppreist i stormkastene. Støtte fra kolleger og administrasjon har vært viktig. Den kompetansen skolen har bygget opp over tid blir medvirkende til at lærerens individuelle kvaliteter kommer til sin rett. Det er vanskelig å uttale seg om elevens læring i denne saken. Han har erfart at skolen ble en god plass å være, og han ser på seg selv som en normalt fungerende elev, men hans opplevelse av prosessen fram mot bedring uttaler han seg ikke om. Heller ikke informasjonen fra læreren kan gi noe klart bilde av elevens læring. Dette kan ha å gjøre med den nevroselignende tilstanden eleven befant seg i. I så måte har lærerens og skolens bidrag hatt funksjon som terapi. Videre trekker læreren fram assistentens rolle i tiltaket. Både i direkte arbeid med eleven, og i samarbeidet mellom de voksne i teamet, har assistenten hatt en viktig funksjon. I skolehverdagen var assistenten den som var tettest på eleven i friminuttene. I følge elevens uttalelser var han her utsatt for erting. Assistentens nærvær hadde en direkte atferdsmodifiserende virkning på medelevene, muligens også på Jan. På Jan virket assistentens nærvær betryggende på det personlige området og på det sosiale området forebyggende mot problemsituasjoner.

4.4 Presentasjon og analyse av sak 3

I sak 3 hadde jeg ikke fått tak i en aktuell elevinformant da jeg gikk i gang med intervju av læreren. Dette ordnet seg imidlertid etter en stund. Læreren arbeidet nå med en annen klasse enn de han omtaler mest i intervjuet. Den klassen overtok han da de gikk i sjette. Skolen var en kombinert barne- og ungdomsskole. Klassen hadde vært betraktet som svært problematisk. Da læreren, Svein, overtok, var han nyutdannet, men med noen års erfaring fra skolearbeid. Saken skiller seg fra de andre ved at tiltaket her ble rettet mot hele klassen. Tanken var at en først måtte få orden på arbeidsforholdene i klassen før en kunne vinkle hjelpen mer mot de av elevene som trengte individuell oppfølging.

Jeg startet med å spørre om Sveins definisjon av problematferd. *”Jeg vet ikke...Det kan bli et veldig vidt begrep. Jeg tror kanskje mange tenker at problematferd er urolige elever som forstyrrer undervisningen, som stadig er i konflikter...Jeg har ikke noen definisjon på atferdsproblem, men det er atferd som går ut over undervisningen og elevens læring.”*

Så ville jeg vite hva han konkret gjorde i arbeidet med elevene, med fokus på hva som hadde vært vellykket. *”Jeg har hatt veldig sterkt fokus på klassemiljøet, og har hatt det som utgangspunkt. Da jeg overtok klassen, var det spesifikke problemer med enkeltelever, men jeg tok fort fokus bort fra disse, og jobbet med hele klassen. Det er veldig viktig dette med klasseledelse.”* Å lede en klasse innebærer ifølge Svein å være en tydelig lærer med klare grenser. *”Og jeg følte at elevene forsto dette. De visste hvor grensene var henne, og når de hadde passert grensene, så var de klar over at grensen var passert. De aksepterte da en merknad eller restriksjon eller hva tiltak en nå hadde. De skjønnte hvor skapet skulle stå.*

Svein innførte et system med veldig strenge regler som han kalte for ”Rødt lys”. *”Det fungerte, kort fortalt, slik at vi har nulltoleranse når en er i den arbeidsfasen som kalles ”Rødt lys”. I ”Rødt lys” skal de kun sitte ved pulten sin. De har ikke lov til å kommunisere med noen på noen slags måte. De har heller ikke lov til å ta ordet uten å rekke opp hånden.”* Reglene for ”Rødt lys” hadde imidlertid Svein utformet i samarbeid med elevene. *”Vi ble enige i forkant om at vi hadde et problem i klassen i forhold til bråk og uro, og de var interessert i at dette måtte vi få koll på. Så derfor godtok elevene dette systemet. Altså, det er klart at noen brøt grensen. Det var mer eller mindre ufrivillig. De var uvant med at de ikke kunne henvende seg til naboen i det hele tatt, noe som hadde vært en vanlig affære. Og da opplevde de at jeg brøt inn; ”Nå brøt du en regel i ”Rødt lys”, og da må jeg gi deg en merknad, for det er reglene.” ”Ja, det er i orden. Jeg glemte meg. Gi meg en merknad, for jeg er klar over at jeg brøt regelen.” I mange tilfeller ønsket de den arbeidssituasjonen. Og da ble det helt stille.”*

Jeg ville vite om han hadde hatt støtte fra ledelse og kolleger på at dette er en akseptabel måte å jobbe på her ved skolen, eller om han hadde stått alene med denne arbeidsformen. *”Administrasjonen har støttet meg veldig. De har jo sett at dette har fungert, og de har hatt store problem med klassene før. Masse møtevirksomhet og mange konflikter. Så administrasjonen har vært mye involvert i klassen. Men etter at jeg overtok har administrasjonen vært fri for alle slags konfliktsituasjoner, rett og slett fordi det ikke har*

vært noen. Slik at de har støttet meg veldig. Det var ikke bare administrasjonen som støttet Svein, også PPT betrakter det som et positivt tiltak. Svein fortsetter med å reflektere over hva kollegaene mener om arbeidsmåten hans; "Når det gjelder andre lærere, så tror jeg også at de synes dette er et bra tiltak, men det er noen som har prøvd seg på det, og noen har fått det delvis til, men jeg føler at dette er litt sånn læreravhengig, om du klarer å være den rette typen til å gjennomføre denne typen tiltak."

Nå ville jeg vite litt mer om akkurat det. Jeg spurte om han kunne si hva "den rette lærertypen" er. Hvilke kvaliteter kreves? Han svarte med å referere til at en psykolog i PP-tjenesten hadde beskrevet hans lærertype: *"og da sier han at jeg er bestemt, har klare regler, men samtidig veldig opptatt av eleven, at eleven har det bra, og jeg viser det også. Viser at jeg bryr meg om elevene, samtidig som jeg er en tydelig leder."*

Da ville jeg vite hvordan han helt konkret signaliserte til elevene at de er OK. Til det svarte han at det var viktig å vise interesse for hva de gjør i fritiden. *"Jeg spør dem: "Hvordan gikk det med fotballkampen i går?", ikke sant. Er opptatt av at de gjorde en god kamp, for eksempel. Jeg kommenterer når de har fått nye klær, jeg spør hvordan det går hjemme. Altså er oppriktig interessert i elevens ve og vel. Det har litt med personligheten å gjøre. Jeg er interessert også. Det er ikke spill for galleriet. Jeg engasjerer meg i elevene."* Svein har en oppfatning om at dette handler mer om personlighet enn om utdanning: *"Jeg føler nok at det handler om å være den rette typen. Jeg tror faktisk jeg kunne ha gjort den samme jobben uten å ha gått på lærerskolen. Ikke for å si noe dårlig om lærerskolen, men det har mer med typen person å gjøre. Typen var jeg nok fra før. Lærerskolen har slett ikke lært meg å være slik jeg er."*

"Og da går jeg ut ifra at du heller ikke støtter deg til en spesiell type teori?"

"Nei. Slettes ikke. Jeg vet ikke, men det er bare tanker. Når jeg har et problem med en klasse tenker jeg mye på hvordan jeg kan løse problemet med klassen. Jeg gjør nok mange forskjellige tiltak..." En slik tanke som Svein har er at klassemiljøet er viktig. Han forteller om en tidligere elev med ADHD som hadde store problemer før tiltaket, og som ble helt bra etter tiltaket, selv om Svein ikke hadde fokusert spesielt på denne eleven. Jeg fulgte opp denne historien med om han så på det som en styrke å ikke fokusere spesielt på den eller de elevene som kanskje selv vet at de er vanskelige, eller er stemplet som vanskelige.

”Kanskje det. Men dette var bare et resultat jeg så av det jeg gjorde. Det var ikke noen bevisst handling fra min side å ikke fokusere på ham. Det som var mitt fokus var at jeg fikk ta slike individuelle saker etterpå, men konsentrere meg om klassemiljøet først. Om jeg satte inn et tiltak der, så jeg at også problemer hos enkeltelever forsvant. Det var bare en bonus, kan du si.”

”Kan du si litt om de problemene med enkeltelever som du hadde? Hvordan det artet seg, og hva elevene gjorde?” *”Ja, han med ADHD var jo en veldig ukonsentrert person som vandret rundt i klasserommet, ofte i konflikt med andre, og veldig urolig.” Svein hadde hørt fra andre lærere at denne eleven var et stort uromoment i klassen. ” I tillegg var det en veldig stor konflikt mellom enkeltelever, og da helst konflikter som bunnet i voksenkonflikter hjemmefra. Og der var det masse jeg måtte gripe fatt i, men det var på foreldrenivå. Hadde møter med foreldrene. Jeg følte ikke at jeg lyktes i det, for det var ikke så lett å få disse foreldrene til å samarbeide. Men konfliktene forsvant i klassen, og da var jeg fornøyd.”*

Hvorfor følte Svein at han ikke lyktes overfor foreldrene, men likevel oppnådde at problemene forsvant fra klassen? Det er et ganske sterkt virkemiddel Svein tar i bruk når han samler en foreldregruppe på denne måten. Det er ikke et ”vanlig” foreldremøte, der alle er til stede, men en samling med potensielt konfliktstoff. Fra egen erfaring har jeg registrert at foreldre ofte kjemper på to fronter i slike saker; Overfor de andre foreldrene går de gjerne i forsvar, mens de likevel ønsker at deres håpefulle skal vise akseptabel atferd på skolen. Det egentlige oppgjøret foregår da hos den enkelte familie. De signalene foreldrene har sendt til sine barn, blir som regel de som til slutt får gjennomslag. Her er det på sin plass å minne om det som Bronfenbrenner (1979) sa om at det er viktigere det som skjer *mellom* de ulike arenaene enn det som skjer *på* hver enkelt arena. Alternativt, eventuelt parallelt, kan det tenkes at Svein er flinkere til å kommunisere med elevene enn med foreldrene. Hans naturlige talent for relasjonsbygging fungerer i så fall bedre i forhold til barn og unge enn til voksne.

Med det sterke fokus Svein hadde på klassen, ville jeg vite om han noen ganger snakket med enkeltelever på tomanns hånd. Det hadde han, svarte han, både individuelt og i grupper: *”Masse. Jeg hadde mange samtaler med enkeltelever når situasjoner oppsto. Og grupper, ikke minst. Jeg hadde en elev i den klassen som hadde et stort utestengningsproblem. Både på skolen og på fritiden. Og i den anledning samlet jeg de*

guttene som naturlig skulle vært sammen med ham, i alle fall geografisk og interessemessig. De hadde jeg mange samtaler med, og vi fikk en veldig god utvikling. I hvert fall på skolen. Og jeg fikk veldig gode tilbakemeldinger fra mora.”

”Kan du gå litt mer inn på hva du sa, eller hvordan du la opp disse samtalenes? Hadde du et fast system på dette, eller tok du det på magefølelsen?” ”Jeg hadde nok ikke noe fast opplegg. Jeg spilte ofte på empatien. Prøvde å få dem til å forstå. Dro paralleller til tenkte situasjoner. Prøvde å få dem til å forstå at ting kunne være vondt.” Han opplevde at dette hjalp, og at det førte til at elevene prøvde å endre adferden på skolen. ”Vi hadde dessuten klare regler på at utestenging ikke var lov...Ja, det var ofte slik at jeg dro folk ut på grupperommet og hadde samtaler der...Jeg hadde helt sikkert samtaler der hver uke. Det var viktig å følge opp situasjoner. Så tok jeg ut elever til samtale uten at det var et problem, bare for å høre hvordan det gikk. Jeg tok altså opp problemer med en gang, og etter hvert gikk det veldig bra. Jeg fikk gode tilbakemeldinger fra lærerne om at elevene oppførte seg ordentlig og jobbet bra.”

Jeg dro samtalen inn på refleksjon, og spurte om PPT hadde vært en instans han hadde kunnet reflektere sammen med. *”Jo, han (psykologen) er flink til å sette ord på det jeg gjør. Jeg gjør ting fordi intuisjonen min sier meg at slik må jeg gjøre det. Jeg kan ikke komme med slike faglige uttrykk på hva jeg driver med, men det var han veldig flink til.”* Psykologen kunne altså fortelle Svein hvorfor ting fungerte ut fra et faglig perspektiv. *”Og det jeg føler jeg fikk mest ut av det samarbeidet, det var denne spørreundersøkelsen som jeg tok med elevene. Det gikk på leksegjøring, klasse miljø, venner og sånne ting. Ikke minst dette med sosiometrisk måling, som jeg synes er et kjempebra verktøy for meg. Jeg fikk se de sosiale relasjonene i klassen, eller kanskje bekreftet det jeg trodde fra før.”*

På tidspunktet for intervjuet visste jeg ikke om jeg fikk snakket med en elev fra den aktuelle klassen, så jeg spurte om læreren hadde fått noen konkrete reaksjoner fra elevene ut over det at han hadde merket at der var blitt roligere. *”Setter de ord på noe, for eksempel i de individuelle samtalenes?” ”Da jeg var ferdig med den første klassen min laget elevene en minnebok, der hver av elevene skrev et minne til meg. Da kom det veldig mange positive tilbakemeldinger. At jeg er en rettferdig lærer, at jeg er grei. Altså: De synes jeg er grei selv om jeg er streng. Det står det i hvert minne...”* Streng, men rettferdig blir altså en vesentlig del av de personlige egenskapene Svein hadde.

Klassen hadde også fått anledning til å bli vurdert fra en utenforstående: *”Det var en student som hadde en undersøkelse i klassen min, og ett av spørsmålene var om det var et godt klassemiljø og i tilfelle hvorfor. Da skrev samtlige at det var et godt klassemiljø, og det var fordi elevene var snille og greie med hverandre. Vi driver ikke med utestenging, skrev de.”*

Som eksempel på en elev som opplevde dramatisk store endringer etter tiltaket i klassen, nevner Svein en elev som hadde et voldsomt konsentrasjonsproblem. Tidligere hatet hun skolen. *”Vi har mistanke om at hun hadde ADHD. Foreldrene har sagt til meg at hadde det ikke vært for at hun fikk meg som lærer, så hadde det blitt skilsmisse i det hjemmet. Altså: Hele skolesituasjonen er blitt endret.”* Svein trakk likevel fram at han også var streng med denne eleven: *”Jeg stilte krav til henne like mye som de andre elevene. Likevel fikk jeg kort til jul der det sto at hun syntes jeg var en kjempegrei lærer, og at en måtte leite lenge før en fant en lærer som meg. Og det er jo positivt å høre.”*

Avslutningsvis oppsummerte Svein: *”Du kan ikke bare være snill og grei og vise omsorg. Du må også være en type leder. Du kan heller ikke bare være en tydelig leder og ikke bry deg om elevene.”*

Etter noe tid med detektivarbeid fant jeg den eleven Svein og jeg anså som mest aktuell å snakke med av de som hadde gått i hans tidligere ”problemklasse”. Denne eleven har jeg kalt Hans. Det var nå gått ett og et halvt år siden han hadde hatt Svein som lærer, men Hans husket godt det som skjedde den gangen, og jeg valgte å inkludere intervjuet i undersøkelsen. Jeg gikk litt ”bredt” ut med mitt første spørsmål til Hans da jeg spurte hvordan han hadde opplevd sin tidligere skole da han fikk Svein som lærer. *”Ja, det var i sjette. Alt hadde jo vært helt elendig før. Det var ikke bare min feil. Det var læreren også. Men da han (Svein) kom ble alt mye bedre. Han fikset omtrent alt. Gjorde ting slik jeg mener læreren skal gjøre. Så ble det helt supert. Så han hjalp meg med alt jeg trengte.”*

Jeg ville vite hva han gjorde som var så bra. *”Nei, han tok seg mer tid til meg... Han tok meg ut i grupper og sånn. Mattegrupper og norskgruppe og...”*

”Følte du at det var hjelp i fagene du fikk mest av, eller var det andre ting?” ”Jo, det var psykisk og... Han fikk litt mer skikk på meg. Jeg var litt mer vill før. Da han kom fikk jeg roet meg.”

”Vet du hva som gjorde at du roet deg ned bare fordi du fikk en ny lærer?” ”Nei, han var mer streng... Ja, i forhold til den forrige læreren.”

Jeg ville ha Hans til å si mer om hvorfor han likte en lærer som var streng. ”Ja, likte og likte... men det er nå bedre enn at du får gjøre som du vil, for at du merker fort at om du viste ham respekt, så fikk du respekt igjen... Og det var det ikke tale om med den andre læreren.”

Jeg kom inn på ”Rødt lys”-systemet. Hans gav uttrykk for at dette var et nødvendig tiltak i klassen, fordi de bråket så mye. ”Altså, det ble stille når vi hadde rødt lys.”

”Så dere var egentlig som klasse lei av masse bråk og uro, og ville ha en forandring?” ”Ja. Alle forandret seg. De ble mye roligere, mye snillere. Vi viste mer respekt for medelever. Ja, jeg sluttet å plage folk. Ble roligere og sluttet å bråke... Når Svein var snill med meg ville jeg være snill med ham også.” Det kunne se ut som at denne klassen hadde utviklet et slags ”avhengighetsforhold” til Svein og hans måte å lede klassen på og undervise på, men det kom også fram at forholdet til de andre lærerne hadde bedret seg til det bedre, til og med forholdet til de lærere som klassen hadde hatt i femte klasse. Klassen praktiserte altså det de hadde lært også i andre sammenhenger innenfor skolen.

”Men vet du hvorfor du bråkte tidligere?” ”Ja, det var ikke noen regler. Vi fikk gjøre nesten hva vi ville. Vi brydde oss ikke om hva læreren sa heller.” Det går igjen at klassen hadde behov for større grad av struktur, men at det gode forholdet til læreren var bærebjelken for å få dette til.

Jeg dreide derfor samtalen over på Sveins personlige egenskaper. ”Er det andre ting du kan si om Svein?” Han var faktisk veldig snill... Han var utrolig kjekk. Uansett hva det var, så fikset han det... Han gjorde alltid tjenester for deg hvis du ba ham om det. Ja. Svein er den beste læreren jeg har hatt i hele mitt liv. Han burde nesten fått diplom. Jeg tror han var på mange kurs pga. meg, fordi jeg hadde dysleksi og ADHD. Da måtte han på kurs hele tiden for å lære om mine vansker. Det var vanvittig bra gjort av ham.” Her kan det se ut som at

Hans så opp til Svein og valgte å "være grei" i ren lojalitet og takknemlighet til det Svein hadde gjort for ham. Ser vi de andre uttalelsene i sammenheng, ser vi imidlertid at ønsket om bedret atferd også kan begrunnes med økt selvinnsett og rett og slett i ha erfart verdien av å få jobbe i rolige omgivelser på skolen.

Om praten på tomanns hånd med Svein, sa Hans at han husket at de pratet om "ting og tang" og om hvordan det gikk med leksene. De kunne også snakke om andre ting enn skolefag. Eleven opplevde med andre ord at hans livsverden var interessant for læreren og at læreren "så" ham. Hans fikk dessuten mye bedre resultater i skolefagene. Dette førte så til økt trivsel generelt på skolen. Vi ser en indre sammenheng mellom det å bli godtatt som individ, å bli "sett", opplevelsen av gode arbeidsforhold og skolefaglige forbedringer. Klassen som sådan, målbåret av Hans i dette tilfellet, opplever en kumulativ effekt av tiltaket. De hadde kommet inn i en "god sirkel".

Da jeg i forlengelsen av dette spurte om hva han hadde lært i den perioden han hadde hatt Svein, sa han: *"Respekt. Alt mulig, egentlig. Lærte hvordan en skal oppføre seg mot folk."* Jeg finner det interessant at det ikke er skolefag han nevner først her, men mellommenneskelig og sosial kunnskap. Stikkordet for elevens opplevelse og læring ser ut til å være respekt. Han har opplevd å få respekt, og finner det naturlig å gi respekt tilbake. Ikke bare til læreren, men også til medelevene.

Jeg spurte om andre enn Svein hadde betydd noe for at atferden hadde blitt bedre. Det var det ikke, verken administrasjonen, andre lærere eller PPT.

"Sa de hjemme noe om hvordan de likte det Svein gjorde?" *"Ja, de syntes det var helt topp."*

Emnet føltes å bli uttømt, så jeg spurte til slutt om Hans alt i alt hadde det godt på skolen. *"Ja...Lærernes feil er ofte at de arbeider for seg selv. De arbeider ikke for elevene. De sier at de arbeider for elevene, men egentlig så arbeider de for seg selv. Så de er nødt til å begynne å arbeide for elevene. På den måten kan de gjøre det beste av å lære fra seg, ikke bare få sagt det de ville si...Slik at de lærer vekk i stedet for bare stå og mumle om ett eller annet som elevene ikke skjønner. Så sier de kanskje: "Har dere skjönt dette?" Så er det enkelte som nikker, men så har ikke de fleste skjönt noe likevel."* Dette oppfatter jeg gjelder for lærere Hans har hatt tidligere. Underforstått sier han at Svein er et hederlig unntak fra

dette. Hans har gjort sine refleksjoner om hvordan undervisning bør være, og hvordan elever lærer.

Punktene som jeg brukte til å vurdere de to første sakene opp mot, tar jeg i denne saken heller opp i drøftingskapitlet. Her vil jeg bare gjøre noen korte refleksjoner rundt sammenhengen Sveins og Hans uttalelser bør forstås i. Jeg vil derfor først dvele litt ved et par av elevuttalelsene i intervjuet.

Vi skal ikke se vekk fra at tilstanden i denne klassen før sjette klasse var så uholdbar at en hver endring ville være til det bedre. Da kan vi anta at lærere ikke har taklet situasjonen, og at problematferden har eskalert. Hans legger noe av skylden på tidligere lærere. Dermed blir det desto mer interessant at klassen greide å bedre sin atferd også overfor disse lærerne etter at Svein overtok. De var ikke avhengig av å ha Svein til lærer for å vise akseptabel atferd.

Hans siste uttalelse går i retning av at det er overført læring han har hatt erfaring med. Jeg vil selvsagt ikke forvente at han skal kunne vurdere dette mot situert læring, men han er tydelig på at lærere må overføre kunnskapen skikkelig. *"Arbeide for elevene"* og *"lære fra seg"*, sier han. Hans sier også at han lærte mye av Svein. Han nevner respekt, hvordan man oppfører seg mot folk og *"alt mulig"*. Jeg oppfatter at han med "alt mulig" også mener fag. Han referer til at han har fått faglig hjelp i gruppe, og at han har hatt stor framgang. Hans har med andre ord lært både fag og akseptabel atferd i klassen hos Svein. Han mener også at de andre elevene har gjort dette.

Elevens ordbruk er noe forskjellig fra lærerens når de omtaler de samme situasjonene. Derfor vil jeg presisere litt. Når eleven uttaler seg om "Rødt lys"-systemet, så oppfatter jeg han slik at systemet ikke var lystbetont hele tiden, men at det, underforstått, var nødvendig. Hans øvrige uttalelser om dette systemet bekrefter dette.

4.4.1 Drøfting av sak 3

Denne saken har kvaliteter ved seg som gjør at den kan plasseres inn i ulike teoretiske retninger, og oppfylle disse hver for seg alt etter hvor man velger å sette fokus. For eksempel blir det i øynefallende at klassen opplevde en ganske tydelig økologisk overgang

da Svein overtok i sjette klasse. Det økologiske perspektivet kunne i så måte kastet lys over klassens endringer, men også forklare forandringene hver enkelt elev opplevde personlig. Enkelte av elevene har, sett fra en annen synsvinkel, opplevd en personlig støtte fra læreren som har trekk fra psykodynamisk teori. Svein brukte atferdsteoretiske og behavioristisk inspirerte prinsipper i sin klasseledelse. Motiverende systemer som virket både straffende og belønnende ble tatt i bruk for å oppnå et bedre læringsklima og klassemiljø. Det er spesielt interessant i denne sammenhengen å se at læreren oppnådde en posisjon i forhold til elevene der han som person hadde en belønnende virkning. Det ble motiverende for elevene å oppfylle lærerens ønsker. På den måten ble lærerens ønsker om mer arbeidsro og større grad av læring til elevenes egne ønsker. Dette ble i økende grad internalisert hos elevene. Vi kan også argumentere for at større grad av arbeidsro i seg selv var blitt belønnende for denne klassen som hadde nok erfaring med bråk og uro. Jeg finner det likevel mest interessant å se på denne saken i lys av relasjonelt perspektiv på arbeid med problematferd.

I det relasjonelle perspektivet blir hver elev behandlet som et subjekt (Nordahl 2002) og man fokuserer på relasjoner i stedet for egenskaper (Wadel 1999). Gjensidig tillit er avgjørende. Læreren i sak 3 brukte sine relasjonelle ferdigheter overfor hele klassen, så vel som overfor hver enkelt elev. Elevene oppfatter at læreren snakker til dem personlig, selv om han snakker til hele klassen. Læreren har altså klart å få elevene til å identifisere seg med klassen på en slik måte at når han snakker til hele klassen, opplever hver enkelt at han henvender seg til dem personlig. Både lærer og elev bekreftet en slik forståelse i intervjuene. Å bli behandlet individuelt betyr at den enkeltes livsverden blir tatt på alvor. Dette greide læreren selv om han henvendte seg til klassen kollektivt for å ta tak i arbeidsmiljøet for både lærere og elever. Han ikke bare snakket med dem, men handlet også kommunikativt med elevene over tid. Gjennom dette klarte han å opprette et intersubjektivt rom med stor plass for den enkelte elev. At læreren var streng betydde ikke at han ekskluderte eller devaluerte noen av elevene. Hver og en av dem opplevde seg som like interessant og verdifull i hans øyne. De fikk omsorg og oppfølging, selv om han var klar på hva slags atferd som ikke ble godtatt i klassen. Dermed klarte han å kommunisere gjennom ord og handling hva han forventet av elevene. Han stilte seg samtidig åpen for at elevene kunne forvente noe av ham. Han greide den vanskelige balansegangen mellom å være kamerat og tydelig klasseleder. Gjentar i denne sammenhengen det jeg sa i teorikapitlet om at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kommunikasjon og samhandling (Nordahl 2002). Sveins ledelsesstil kan derfor sees i et relasjonelt perspektiv.

Både Svein og Hans har uttalelser som kan tolkes i retning av at det har skjedd situert læring av sosiale ferdigheter. Varig atferdsendring vil jeg påstå må læres situert. Ellers får tiltaket mot problematferd preg av å være et tidsavgrenset prosjekt. Effekten forsvinner gradvis etter at ”prosjektet” er ferdig. Respekt og ”hvordan man oppfører seg mot folk” må læres i de aktuelle situasjonene der dette utspiller seg. Klassen fikk oppleve de daglige arbeidsøktene som gav elevene erfaring med at det var godt å finne arbeidsro, at regler var til felles beste og at det ga mening at læreren hadde styringen. Læringen er derfor også grunnleggende sosial og læringen skjer i et praksisfellesskap. Læreren, på sin side, sier han bare benytter seg av intuisjon. Det han omtaler som intuisjon vil jeg kalle hans kunnskap i handling.

Ut fra lærerens uttalelser kan det virke som han hadde en god relasjon til hver enkelt elev, selv om han hovedsakelig arbeidet med dem som klasse og gruppe. Julekortene peker i hvert fall i retning av at hver elev individuelt har opplevd en god relasjon. Det var dessuten et bærende element i Sveins arbeid med klassen at han snakket med elevene på tomanns hånd. Jeg tror han oppnådde en kumulativ effekt ved at elevene så at de andre også fikk individuell behandling. Ingen behøvde å oppleve seg som spesiell i så måte. Dette tror jeg også styrket de sosiale båndene innad i klassen. Relasjonene var også gode fordi de tålte at læreren var streng. Minneboken vitner om dette. Lærerens strenghet var en framtrædende kvalitet hos ham. Både lærer og elev bekrefter dette. Men samtidig legger læreren vekt på rettferdighet. Eleven løfter fram ”snill” og ”kjekk”. Jeg oppfatter at disse kvalitetene må sees i sammenheng. Dette understreket også læreren i sin siste uttalelse i intervjuet. Svein bruker dialog i sin omgang med elevene. I intervjuet trakk læreren fram at han var i stadig muntlig dialog med elevene, brydde seg om deres situasjon, både på skolen og i fritiden. Disse muntlige dialogene danner et mønster over tid som preger relasjonene. Da er dialog definert i vid betydning, slik Bakhtin bruker begrepet (Dysthe 2001). Relasjonene mellom læreren og den enkelte elev får da form av dialogiske relasjoner. Det kan selvsagt problematiseres at Bakhtin brukte sitt dialogbegrep i en antiautoritær sammenheng, og at Sveins lederstil isolert sett kan oppfattes som autoritær. Da vil jeg trekke fram Sveins siste uttalelse under intervjuet. Han understrekte at det ikke nyttet å *bare* være en sterk leder, du måtte *bry deg om elevene* også. For tankeeksperimentets skyld kan vi jo snu på situasjonen, og spørre oss hva som ville skjedd om Svein hadde møtt klassen utelukkende med sin

oppriktige interesse for hver enkelt elev, uten å lede klassen stramt. Jeg tror ikke dette ville ført fram. Ikke minst en del av elevens uttalelser peker i denne retning.

Læreren tar også hensyn til elevens livsverden i sin relasjon til dem. Elevenes personlige bakgrunn danner utgangspunktet for arbeidet. Han er opptatt av hva de gjør på, hvordan de har det med seg selv og hverandre, og hvordan de opplever skolehverdagen generelt. Dette tar han med seg inn i det daglige arbeidet. Hans bekreftelse for sin del hvordan læreren hadde tatt på alvor sider ved hans livsverden. Hans hadde oppgitt seg selv som dyslektiker og hyperaktiv. Han var derfor både rørt og takknemlig for at læreren brukte så mye tid og krefter på denne delen av elevens livsverden. I følge Mead (1974) er identitetsdanning både sosial og intersubjektiv. Noen av elevens uttalelser tyder på at han har hatt en god identitetsutvikling mens han gikk i klassen til Svein. Han så på seg selv som en mer "vanlig" elev som hadde faglig framgang og kunne legge problematferden bak seg.

Intersubjektiviteten kommer i intervjuene fram både som en dyadisk kvalitet mellom Svein og Hans, og som en kollektiv kvalitet som gjaldt for hele klassen. I det første tilfellet løftet eleven fram at læreren og han fungerte som likemenn i situasjoner der de gjorde avtaler og tjenester for hverandre. Den subjektive og affektive siden ved intersubjektivitet kommer da i fokus (Crossley 1996). Klassen, slik den var blitt etter endringene, tjener som eksempel på det Hundeide (2001) kaller det intersubjektive rommet. Klassen hadde fått endret sin diskursive praksis, rutiner og væremåter. Alt sammen noe som må læres i praksis (op.cit.). Klassen hadde med andre ord opparbeidet et klima der alle kunne være seg selv samtidig som de godtok hverandre. De båndene de da måtte legge på seg selv opplevde de til å være til felles beste. Denne prosessen er med på å framforhandle den metakontrakt (op.cit.) som blir gjeldende for klassen.

Læreren sa han brukte refleksjon sammen med psykologen fra PPT. I den sammenhengen omtalte han sin egen arbeidsmåte overfor elevene som intuitiv, mens psykologen satte ord på handlingene og væremåten. Personlig vil jeg påstå at læreren handlet reflektert i de situasjonene som ble nevnt i intervjuet, og ikke minst virket det som han hadde et reflektert forhold til det overordnede arbeidet med klassen. Jeg oppfatter lærerens refleksjon til å være på det van Manen (2001) kaller første nivå av refleksjon. Denne kjennetegnes av å være vanemessig, rutinepreget, dels prereflektert, dels halvreflektert, og kan dermed ha islett av intuisjon. Jeg ser at læreren i denne saken bruker refleksjon først og fremst når han står i de

pedagogiske situasjonene. Ut over dette kan vi ikke trekke inn flere sider ved refleksjon, fordi læreren ikke nevner at han bruker refleksjon som bevisst redskap. Dermed må desto mer av de kvalitetene læreren framviser knyttes til hans handlingskunnskap.

I denne saken er læreren sitt eget redskap i arbeidet med elevene. Dette må bety at han er i besittelse av betydelig handlingskunnskap. I Sveins tilfelle, ser vi at den fronesiske kunnskapen (Flyvbjerg 1991 s 74) kommer til sin rett. Vi ser at det er en indre sammenheng mellom de daglige møtene mellom lærer og elev, og det som skjer over tid (Sollesnes 2003). Læreren blir dermed en konsistent person for elevene (Molander 1996). Han har elevens vekst og utvikling i tankene gjennom sitt daglige virke. Læreren handler av høy etisk kvalitet. Han arbeider med elevens beste for øye, han gjør ikke bare jobben som en sur plikt. De siste uttalelsene i elevintervjuet borger for at Svein har lyktes med dette. Han har maktet å møte elevene i vanskelige situasjoner, han har ikke overlatt noen problematiske situasjoner til tilfeldighetene. Dermed har han unngått at uløste konflikter har fått ødelegge relasjonene til elevene (Fuglestad 1993). Læreren er helt tydelig på at det han har oppnådd ville han ha greid uten å gå på lærerskolen, og han har heller ikke noen teori eller et pedagogisk grunnsyn å vise til. Skjønt, det siste mener nå jeg at han har, han bare mangler ord for å beskrive det. Han lever det ut i sitt praktiske arbeid! For meg framstår derfor denne læreren som et eksempel på det Schon (1987) mener når han sier at man i utdanningen bør se på hva de gjør, de som er dyktige og lykkes. Det som kjennetegner disse praktikerne (innen ulike profesjoner) er ikke at de har mer profesjonell kunnskap enn andre, "*...but more "wisdom", "talent", "intuition" or "artistry"*" (s 13). Jeg ser at Svein har et pedagogisk syn som sier at han tar hver enkelt elevs situasjon på alvor, og at han bruker både individuelle og kollektive tilnærminger for å hjelpe eleven med sitt spesielle behov. Han tar tak i her-og-nå-situasjonen, men arbeider slik at det blir en "rød tråd" i alt han gjør. Videre ser jeg at det er en spesiell egenskap læreren har ved sin klokkertro på arbeidsmåten, uten at dette er rotfestet i skolens kultur. Han nyter god støtte fra administrasjonen, men sa i intervjuet at ingen andre lærere arbeidet på denne måten. Han våger å gå egne veier. Noen kolleger hadde spurt ham til råds, og noen hadde hatt delvis suksess med å arbeide etter hans prinsipper, andre ikke. Av dette lærer jeg at de personlige egenskapene i denne saken blir ekstremt viktige. De personlige egenskapene strekker seg lengre enn til det som er blitt omtalt under kunnskap i handling. Her ble hans evne til å møte elevens behov individuelt og hans egenskaper som klasseleder belyst. I tillegg står han støtt på egne bein, uten

nevneverdig erfaring og uten å ha fått input gjennom utdannelsen. Kollegene ser hva han oppnår, men greier bare i liten grad å gjennomføre noe liknende.

I forlengelsen av det som nettopp er nevnt, vil jeg avslutningsvis peke på det læreren sa i intervjuet om at han ville la de individuelle tiltakene ligge til han hadde fått arbeidet med klassemiljøet. For det første endret dette seg raskere enn han selv hadde trodd, for det andre ble det ikke behov for individuelle tiltak i egentlig forstand. Sakene løste seg gjennom arbeidet med klassen! Rent formelt var det fremdeles ressurser til ekstra tiltak i klassen, men disse ble ”bakt inn” i det daglige arbeidet med klassen. Hans viste til sine problemer i intervjuet. Dette fikk han hjelp med, og det ble referert til at Svein blant annet reiste på kurs i denne sammenheng, men hjelpen som ekstra tiltak betraktet ble tonet ned. Hele sak 3 framstår derfor som et eksempel på hvordan skillelinjene mellom pedagogikk og spesialpedagogikk kan viskes ut ved hjelp av kvalitet på arbeidet med klassen og den enkelte eleven.

4.5 Sammenliknende vurdering av sak 1, 2 og 3

De tre sakene jeg har presentert er forskjellige hva angår hvordan problematferden arter seg og delvis i hvordan det blir arbeidet med sakene. Samtidig er det likhetstrekk som gjør at det er mulig å komme på sporet av momenter som har betydning for at tiltak mot problematferd skal bli vellykkete. I forhold til arbeidsmåter kan det se ut som disse kan komme i andre rekke, etter de individuelle egenskapene hos læreren. Derfor kommer jeg ikke spesielt inn på disse her, bare minner om at de konkrete metodene som blir brukt som regel kan spores tilbake til varianter av enten atferdteoretiske prinsipper, psykodynamisk teori eller en kombinasjon av disse. Andre perspektiver, inklusive relasjonelt perspektiv, mangler metoderepertoar, og må derfor ”låne” disse annet steds fra når vi kommer til konkret handling. Ellers er det på sin plass å presisere at i et relasjonelt perspektiv framstår metoder og teknikker i lys av nettopp relasjonell tenkning. Om en bruker et opplegg fra for eksempel atferdsmodifikasjon, vil dette bære preg av at hele tiltaket er i et relasjonelt perspektiv. Pedagogisk praksis i et relasjonelt perspektiv innebærer at det er mange veier som fører til målet.

Jeg vil nå først og fremst finne trekk og egenskaper hos lærerne som bidro til at relasjonen mellom lærer og elev fungerte, og som i neste instans førte til at tiltaket mot problematferd ble vellykket. Felles for de fire lærerne i mine saker er at de viser stor grad av pedagogisk integritet, men uten å forfekte spesielle teorier. De er trygge som personer, men til en viss grad søkende i sitt daglige virke med elevene. Alle har støtte fra administrasjonen. De har gjennomreflektert handlingskunnskap og de legger vekt på å ha en god relasjon til både eleven i tiltaket mot problematferd og øvrige elever. Derimot skiller de seg fra hverandre når det gjelder erfaringsbakgrunn, støtte fra kollegene og grad av strenghet overfor elevene.

Først vil jeg vurdere likhetstrekkene. At de har stor grad av pedagogisk integritet betyr at de er trygge i sin lærergjerning. De vet hva de står for og hvor de vil hen i sitt arbeid med elevene. De stoler på egne ressurser, og bruker seg selv som instrument i elevens læring. De har en praktisk tilnærming til arbeidet med eleven med problematferd. De tar tak i her-og-nå-situasjonen. De ser elevens behov, og handler ut fra dette. Dette betyr at lærerne har et handlingsperspektiv mer enn et intensjonsperspektiv. De tre elevene i undersøkelsen sier, hver på sin måte, at de har eller har hatt gode relasjoner til de aktuelle lærerne. Lærerne, på sin side, er klar over relasjonens betydning, og de setter også ord på hvordan de bruker den i arbeidet. De omtaler imidlertid ikke dette som relasjon, men snakker heller konkret om hva de gjør. Og de gjør ulike ting med elevene. Relasjonene kan altså få noe ulikt innhold, selv om de hver på sin måte er gode, og brukes aktivt i det pedagogiske arbeidet.

I stedet for å gjenta hva de ulike lærerne faktisk gjorde, vil jeg nå prøve å framstille kvaliteter ved relasjonen i lys av teorier om kunnskap i handling og intersubjektivitet. Disse to teoriområdene forteller mye om relasjonene, men vi må ikke sette likhetstegn mellom dem og relasjon. Handlingskunnskap og intersubjektivitet er på hver sin måte med på å prege relasjonen. Læreren har sin kunnskap i handling, som blir et viktig redskap i arbeidet med eleven, mens intersubjektiviteten er det "rom" lærer og elev møtes med sine subjektive bidrag til relasjonen. Læreren spiller i utgangspunktet en mer aktiv rolle enn eleven i tiltaket. Derfor kan vi si at læreren bruker sin handlingskunnskap til å bygge det rommet som etter hvert kan bli til det intersubjektive rommet.

På de to første sidene i dette kapitlet listet jeg opp fire punkter jeg ville se etter i analyse og drøfting. Noe forkortet var dette: 1) Opplevelsen av kvaliteten på relasjonen, 2) Om det var relasjonen som førte til bedret atferd, 3) Hvordan lærerens handlingskunnskap viste seg og

4) Om vi kan si at det er blitt arbeidet i et relasjonelt perspektiv. Jeg har, både i dette kapitlet og i teorikapitlet, vist den overlappingen som finner sted mellom de ulike kategoriene innenfor et relasjonelt perspektiv. Samtidig har jeg løftet fram handlingskunnskap og intersubjektivitet som vesentlige elementer i relasjonen. Den følgende matrisen forteller derfor noe om punktene 1 og 3. Delvis også punkt 2, men dette bør suppleres med en mer helhetlig drøfting.

I to av sakene blir assistenter nevnt som viktige for tiltaket. Også disse går inn i en relasjon til eleven, så når jeg nå vil fremstille uttalelsene i en matrise, kommer også noe av det læreren sa om assistenten med.

Se neste side:

Oppsummert. Nøkkelsetninger	SAK 1 Handlingskunn.	SAK 2 Handlingskunn	SAK 3 Handlingskunn	SAK 1 Intersubjektivitet	SAK 2 Intersubjektivitet	SAK 3 Intersubjektivitet
Tålmodighet. Praktiske løsninger. Ta utgangspunkt i eleven.	Tom er nok mer enn bare en lærer for Arne. Tom er utrolig tålmodig og utholdende i det han driver med, og så er han så flink til å finne løsninger. Og så er Tom en praktiker.			Først og fremst tar jeg utgangspunkt i eleven. Jeg må finne ut hvor han står, hva han er interessert i, hva han kan og hvordan dagsformen hans er.	Jeg trengte veldig mye tid med ham.	
Opptatt av at eleven har det bra.	Han er opptatt av at Arne har det bra.		...at jeg er bestemt, men er samtidig veldig opptatt av at eleven skal ha det bra.			Jeg hadde mange samtaler med enkeltelever...Så jeg tok ut elever til samtale uten at det var et problem, bare for å høre hvordan det gikk.
Tydelig voksenperson.	Han er en tydelig voksenperson.					
Har ro.	Det viktigste er at jeg har roen.	Han (assistenten)				
Skaper trivsel. Tillit.	Jeg skaper trivsel for ham og kommer inn i en positiv dialog, slik at han føler seg trygg på meg.	er en rolig type som Jan relativt fort fikk tillit til.				
Er i dialog med eleven. Skaper trivsel. Trygghet.			Vel, jeg viser interesse for hva de (elevene) gjør i fritiden.	...Samtidig må jeg sørge for at jeg ikke bare snakker med ham når det er ubalanse og konflikter.		
Bry seg om eleven. Viser interesse for elevens private sfære.		Han gav Jan trygghet og viste at han brydde seg om ham.			Dette med nærhet og trygghet som kan bygge opp noe som er bedre enn her-og-nå-situasjonen.	Jeg er interessert også (i elevens ve og vel). Det er ikke spill for galleriet.
Lindrende omsorg.		...det var ikke tingen å være sint og bestemt, men stryke ham over skuldrene og la ham få gråte ut.		...så prøver jeg å forsterke det han er interessert i.		
Terapeutisk holdning. Skille mellom problematferden og eleven som utfører den.		...da hjelper det å tenke at atferden ikke er rettet mot meg...det er bare meg det går ut over.			Jeg var veldig bevisst på at han måtte bli sett.	

Matrisen framstiller altså sider ved relasjonene, men langt fra alt som skjer i dem. Vi ser noe av den overlappende betydningen av kunnskap i handling og intersubjektivitet når vi trekker fram konkrete eksempler. Dette er fordi det trengs kunnskap i handling for å kunne løfte fram intersubjektiviteten i det praktiske arbeidet med elevene. Det er også overlappende betydning av intersubjektivitet og dialog. Her ser vi for eksempel at læreren lar intersubjektiviteten slippe til ved å bruke dialog, enten som den konkrete samtalen mellom lærer og elev eller som dialogisk kommunikasjon over tid. Dialogen har en framskutt plass i alle tre sakene.

Dersom vi ser bort fra at sakene i seg selv er ulike pga. elevenes ulike problemtyper og alder, framtrer ulikhetene mellom sakene sett fra lærernes ståsted mer som forskjellige rammebetingelser. Lærerne i sak 1 og 2 hadde støtte både fra administrasjon og kollegiet. I sak 3 opplevde læreren støtte fra administrasjonen, men bare sporadisk støtte fra enkelte kolleger. Interessant nok var det også denne læreren som hadde minst erfaring bak seg. Den samme læreren omtaler seg selv som streng. Han nevner imidlertid dette i sammenheng med å være opptatt av elevens ve og vel. Læreren i sak 2 uttalte at det ikke ville være rett å være streng i saken hun refererte til. Her må vi ikke glemme at læreren i sak 3 forholdt seg til en hel klasse, mens læreren i sak 2 forholdt seg til en enkelt elev som hadde store følelsesmessige problemer. Disse lærerne kan stå som eksempler på strenge og milde personlighetstyper, men den ene bør ikke løftes fram som mer ”riktig” enn den andre, generelt sett. ”Strengheten” og ”mildheten” er en naturlig del av personligheten for hver enkelt av dem. Jeg ser det slik at læreren i sak 2 generelt kommer lengst med sin milde framtoning, mens en streng linje i de fleste tilfeller er det læreren i sak 3 ville lykkes med. Hvis vi prøver å forstå disse to lærerpersonlighetene i en videre kontekst, kan vi imidlertid også se muligheter for at de ikke ville lykkes under andre relasjonelle betingelser. Den milde læreren kunne for eksempel få en elev eller en klasse som ville oppfatte mildhet som et svakhetstegn, og handlet deretter. Vi kunne også tenke oss at den strenge læreren kunne mislykkes overfor en elev eller en klasse som ikke ville tålt det strenge regelregimet. Elevenes bakgrunn og skoleerfaringer spiller inn her. Lærerne i sak 1 utfylte hverandre. De var ikke like, men de samarbeidet til det beste for eleven ved å dra veksler på hverandre.

For å gjøre likheter mellom sakene og det som har vært spesielt for hver sak mer oversiktlig, har jeg satt opp en matrise med dette:

LIKHETER	SPESIELT FOR HVER SAK
<p><u>På lærernivå:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alle er opptatt av at eleven må bli sett. - Alle bruker sin handlingskunnskap i arbeidet med elevene. - Tar utgangspunkt i her-og-nå-situasjonen. - Alle kombinerer akuttperspektivet og læringsperspektivet i arbeidet med problematferden. - Inkluderer både subjektive og sosiale sider i tiltaket. - Ingen av lærerne forfekter et spesielt pedagogisk syn. - Alle har et godt samarbeid med foreldrene. - Alle har noen andre voksne å reflektere sammen med. - Alle føler støtte fra administrasjonen. - De opptrer som tydelige voksne. - Alle tar elevens livsverden på alvor. - Alle er tålmodige og empatiske. - De har et langsiktig perspektiv på arbeidet med tiltaket. - Alle snakker med elevene også i ”fredstid”. - Det skolefaglige arbeidet blir trukket inn i atferdstiltaket. - Det er en ”rød tråd” i alt lærerne gjør. 	<p><u>På lærernivå:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærernes handlingskunnskap har forskjellige kvaliteter, for eksempel mild vs. streng. - Bruk av ”alternative” aktiviteter i sak 1. - Omsorgsperspektiv i sak 2. - Bruk av assistent i sak 2. - Trekk av psykodynamisk støtte til eleven i sak 2. - Hele klassen som arbeidsfelt i sak 3. - Streng, regelstyring i sak 3. - Ikke aktiv støtte fra kolleger i sak 3. - Trekk av atferdsteoretisk ledelse og tiltakstenkning i sak 3. - De fire lærerne representerte ulike mennesketyper, som temperament, sterke og svake sider osv.

<u>På elevnivå:</u>	<u>På elevnivå:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Elevene sier at lærerne tok seg tid til dem og tok seg av dem. - Alle hadde fagvansker, men opplevde framgang. - Alle har opplevd å bli betraktet som ”vanlige” elever. - Selvbildet er endret til det bedre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ulike problemtyper og ulik alder og modning hos elevene. - I sak 1 og 2 forholder elevene seg til hovedsakelig to voksne. I sak 3 forholder eleven seg til en voksen, nemlig klassestyrer.

Oppsummert ser jeg at de lærerne jeg har intervjuet lykkes fordi de bruker seg selv som instrument i tiltaket mot problematferd. Personlige egenskaper kan variere, og jeg vil anta at disse vil ”matche” ulike saker forskjellig. I mine tre saker inviterte alle lærerne eleven inn i en relasjon. Elevene bruker ulik tid på å kunne gå inn i relasjonen på en slik måte at de selv kan være med og bidra i tiltaket. Relasjonen bygger seg opp, tilsvarende på ulik tid, og blir etter hvert den arena der tiltaket tar form og eleven lærer og utvikler seg. Ved hjelp av ulike grader av intersubjektivitet, dialog, refleksjon og ved å bruke sine individuelle handlingskunnskaper, støtter de eleven i en meningsgivende prosess fram mot akseptabel atferd og en bedre selvoppfatning.

5. AVSLUTNING

I problemstillingen min spurte jeg om hvilke relasjonelle forhold som bidrar positivt i lærerens arbeid overfor elever med problematferd. I arbeidet med å finne svar på dette har det vært viktig å holde fra hverandre personlige egenskaper, selve relasjonen og de praktiske og metodiske grepene som ble benyttet. Dessuten kan hvert av disse områdene løses opp i mindre faktorer, som for eksempel kunnskap i handling og intersubjektivitet på området for personlige egenskaper. Relasjonen, på sin side, har elementer av dialog og kommunikasjon. Metodene i tiltaket kan som regel føres tilbake til varianter av atferdsanalytiske eller psykodynamiske prinsipper. Derfor valgte jeg å ta med de ”klassiske” teoriene om problematferd i teori- og drøftingskapitlene. Viktigst er likevel den overlappingen som finnes mellom disse elementene. Det er summen av disse som avgjør kvaliteten i tiltaket. Derfor ble det også mange tråder å holde samlet under veis.

Jeg brukte kvalitative forskningsintervju for å få fram lærernes og elevens subjektive oppfatning av arbeidet i tiltaket. Jeg intervjuet to lærere og en elev i den første saken, en lærer og en elev i de to neste. De representerte forskjellige klassetrinn i grunnskolen, og lærerne hadde ulik erfaringsbakgrunn. Jeg gikk til intervjuene med forhåpninger om at begge parter skulle finne samtalen interessant. Dette lyktes jeg stort sett i. Lærerne var oppglødde og ivrige etter å fortelle sine historier, og jeg tror de syntes det var litt spennende at noen ville bruke deres erfaringer i en hovedfagsoppgave. Jeg, for min del, lærte mye, og var imponert over den iveren og menneskelige innsikten lærerne la for dagen. Som det går fram av innledningskapitlet, har jeg ikke funnet plass til å vurdere de systemiske faktorene for de sakene som presenteres her. Jeg fikk sett glimt av at disse spiller en rolle. Administrasjonen på skolene der jeg fant informantene bekreftet at også her var det vilje og forståelse i forhold til det som lærerne drev med. Alle lærerne i mitt materiale nevnte dessuten at de fikk støtte fra administrasjonen i sitt arbeid.

Jeg har gått svært bredt ut i teoribruken. Dette er det i prinsippet tre grunner til. For det første syntes jeg at jeg ikke kunne behandle problematferd uten å ha med de teoriene som sier noe om forståelse av emnet og bruken av metodiske tiltak på dette området. For det andre ønsket jeg å få fram en ”frittstående” forståelse av relasjonen som sådan, og hvordan denne kan bidra til at tiltaket ble vellykket. For det tredje ville jeg se hvordan sakene mine lot seg passe inn i et relasjonelt perspektiv på læring. Lærerne i mitt

materiale forfektet ikke spesielle pedagogiske eller teoretiske syn, så det er med en viss ærefrykt jeg har tillatt meg å plassere dem inn i et perspektiv de ikke verbalt har bekjent seg til. Jeg har slik sett vært på jakt etter nye teoretiske perspektiv på tiltak mot problematferd. For meg har det vært vesentlig å holde meg til vellykkete tiltak. Jeg tror vi har mest å lære fra disse, og jeg synes jeg har lært en god del! Dyktige lærere har øst fra sine erfaringer og åpnet opp for personlige sider som har vært nyttige verktøy i arbeidet med eleven. Fornøyde elever har bekreftet lærernes dyktighet og personlige kompetanse, samt vist hvordan de selv har utviklet seg i retning av mer harmoniske og omgjengelige barn og unge.

Jeg fant ut en god del om relasjonens betydning i arbeidet med problematferd. Særlig vil jeg understreke den tette koblingen mellom sosial læring og faglig læring som har blitt synlig gjennom datamaterialet mitt. Uten å gjenta det som har kommet fram under analyse og drøfting, vil jeg oppsummere betydningen av relasjonen slik:

- Relasjonen er det forum der elev og lærer møtes, og der det konkrete læringsarbeidet skjer.
- Det er avgjørende for at tiltaket mot problematferd skal bli vellykket at relasjonen er god. En god relasjon er ikke nødvendigvis harmonisk, men har kvaliteter som gjør at den tåler vanskelige saker.
- Menneskene i relasjonen preger den og blir preget av den.
- Læreren tar med seg sin handlingskunnskap og sin evne til dialog og intersubjektiv forståelse inn i relasjonen.
- Eleven går inn i relasjonen med sin livsverden, og møtes der på disse premissene.

Med det som er listet opp ovenfor, har jeg også svart på det første underpunktet i problemstillingen, nemlig om identifisering av hva de relasjonelle forholdene består i. Jeg vil bare supplere med at det er rom for ulike mennesketyper og temperament hos lærer. Det avgjørende er at de bruker seg selv som redskap i arbeidet. Større eller mindre grad av refleksjon ser dessuten ut til å ha betydning i arbeidet.

Ut over det som har kommet fram under analyse og drøfting i kapittel 3, har jeg reflektert noe videre rundt betydningen læreren som person har. Er det faktisk slik at det bare er lærere som har visse personlige egenskaper som lykkes i tiltak mot problematferd? Lærerne i mitt materiale var ulike, men de hadde det felles at de var villige til å gå inn i

relasjonen med eleven med seg selv som hovedredskap i arbeidet. Av dette konkluderer jeg at visse personlige egenskaper er nødvendige hos lærere om de skal kunne lykkes i tiltak mot problematferd. De må være oppriktig interessert i eleven og dennes situasjon. De må være tålmodige og kunne arbeide langsiktig, og de må ha vilje og evne til å kunne by på seg selv. De må være seg bevisst nettopp hvilke personlige egenskaper de faktisk har, slik at de kan bruke disse konstruktivt, tone ned eventuelle svake sider, og heller spille på de sterke. I mitt materiale fant jeg både strenge og ”milde” personlighetstyper. Begge lyktes på hver sin måte.

Er det da ikke mulig å trekke opp noen linjer for hva som må til for at tiltaket mot problematferd skal bli vellykket? Schon (1987) peker på at ulike problemsituasjoner kan være enestående. Det finnes ikke nødvendigvis et mønster som kan trekkes fram som allmenngyldig for å løse slike problemer. Enhver situasjon må analyseres isolert. Den mest generaliserbare faktoren fra mitt materiale blir kanskje at man må være villig til å betrakte hver sak som spesiell, og ikke kjøre et tiltaksprogram bare fordi dette har vært vellykket tidligere. Dette får stå som svar på det andre underpunktet til problemstillingen min. Jeg vil likevel legge til at noe er allment. Det kan for eksempel gjelde betydningen av å se eleven og respektere hans livsverdenperspektiv (Wadel 2002). Profesjonelle lærere aksepterer eleven som person og anerkjenner sammenhengen mellom sosial og faglig læring. Mange elever lever med den feilslutningen at lærerne ikke liker dem fordi de er faglig svake. Når lærere reagerer negativt på deres atferd tror elevene at de blir uglesett fordi de ikke er flinke faglig. Jeg har vist at noen lærere klarer å få elevene til å forstå at det er det de *gjør* som er problemet, ikke det de *er*.

Grad av systemisk støtte var noe ulikt fordelt i mine saker. Den læreren som fikk minst støtte var den som imponerte meg mest med det han hadde oppnådd. Hvilke implikasjoner kan vi legge i dette? Kan det bety at de personlige egenskapene overskygger betydningen av støtte fra kolleger og administrasjon? Jeg tror faktisk dette kan gjelde for noen, men de andre lærerne trakk fram betydningen av kollegastøtte i arbeidet.

Jeg vil være forsiktig med å generalisere ut fra mine funn. Nå er det vel nettopp å unngå å generalisere for sterkt mellom ulike problematferdssaker som er noe av poenget. Det er imidlertid en del tråder i de tre sakene som peker i samme retning. Videre forskning på området kan eventuelt bekrefte om mine funn har hatt noe for seg, og om relasjonen

mellom lærer og elev bør bli gjenstand for større oppmerksomhet framover. Schon (1987) har rett i at hver sak er spesiell, og at det derfor ikke kan lages noen enkel ”oppskrift” til allmenn bruk. Nettopp her tror jeg imidlertid også at mulighetene for å komme videre ligger; Se i større grad på det spesielle i hver sak, se på elevens behov, men ta også i betraktning de personlige egenskapene læreren besitter. Det er i den relasjonen disse to partene etablerer at et hvert tiltak skal utspille seg, uansett art og grad av problematferd. Forskningen har hittil ikke hatt særlig fokus på denne delen av arbeidet med problematferd. Forskning med et relasjonelt perspektiv på skolefaglige områder (Dyste 2001, Fuglestad 1997, Lillejord 2003) må i større grad komme problematferdsfeltet til gode.

Litteratur

- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bateson, Gregory (1979): *Mind and Nature. A Necessary Unity*. Toronto, New York, London, Sydney, Auckland: Bantam Books.
- Befring, Edvard (1983): *Skole- og atferdsproblemer i et omsorgsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Brandsholm Pedersen, Kirsten & Drewes Nielsen, Lise (red.): *Kvalitativ metode – fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitetsforlag.
- Bronfenbrenner, Uri (1979): *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, Martin (1992): *Jeg og du*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Bø, Inge (1984): *Ungdoms situasjon i utviklingsøkologisk perspektiv*. I Skålvik, E.M. (red.): *Barns oppvekstmiljø*. Oslo.
- Bø, Inge (red.) (1985): *Barn i miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Oslo.
- Børtnes, Jostein (2001): *Bakhtin, dialogen og den andre*. I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Crossley, Nick (1996): *Intersubjectivity. The fabric of social becoming*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication.
- Dale, Erling Lars & Wærness, Jarl (2003): *Differensiering og tilpasning i gruppeopplæringen: rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.) (1994a): *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Dewey, John (1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Durkheim, Emil (1979): *Selvordet*. Oslo.
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og makt*. København: Akademisk forlag.
- Fog, Jette (2001): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guneriussen, Willy (1996): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Hinde, Robert A. (1979): *Towards Understanding Relationship*. London: Academic Press.
- Hundeide, Karsten (2003): *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hundeide, Karsten (2001): *Det intersubjektive rommet*. I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, Knud (2000): *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling & Vedeler, Liv (1994): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kauffman, Astrid (1988): *Antisocial atferd hos ungdom: En studie av psykologiske determinanter*. Sigma Forlag A/S.

- Klefbeck, Johan & Ogden, Terje (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkersvold, Erling & Vedeler, Liv (1995): *Konsultasjonsmodell for spesialpedagogisk rådgivning*. Spesialpedagogikk nr. 9-95.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam.
- Lillejord, Sølvi (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning*. Avhandling for graden Dr. Philos. Det psykologiske fakultet. Universitetet i Bergen.
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, Sølvi & Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Skoleledelse i en reformtid*. I Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, George Herbert (1974): *Mind, Self and Society*. London & Chicago: The University of Chicago Press.
- Mikkelsen, Egil (1999): *Metakognisjon og skriving. Logg som terapeutisk virkemiddel*. Spesialpedagogikk 9/99.
- Molander, Bengt (1996): *Kunskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Nissen, Poul (1978): *Involveringspædagogik*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Nørager, Troels (1995): *System og livsverden. Habermas` konstruktion af det moderne*. Fredriksberg: ANIS.
- Ogden, Terje (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Postholm, May Britt (2004): *Fra opprinnelse til forskerfokus*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1- 04.
- Rogers, Carl (1969): *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Publication.
- Rogers, Carl (1974): *Møte mellom mennesker*. Oslo.
- Roland, Erling (1998): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell.
- Rutter, Michael (1979): *Invulnerability, or why some children are not damaged by stress*. I S.F. Shamsie (red.): *New directions in children`s mental health*. New York: SP Medical & Scientific books.
- Rutter, Michael (1983): *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications*. I *Child Development* **54**, s 1-29.
- Rutter, Michael (1997): *Antisocial behaviour: Developmental psychopathology perspectives*. I D.M. Stoff, J. Breiling og J.D. Master (red.): *Handbook of antisocial behavior* s 115-124. New York: Wiley & Sons.
- Ryen, Anne: (2002): *Det kvalitative forskningsintervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schon, Donald A (1987): *Education the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Inc. Publisher. San Francisco.
- Skjervheim, Hans (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Det Blå Bibliotek. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sollesnes, Torkjell (2003): *Det er bedre med en lærer som snakker med meg enn ti som snakker til meg*. Spesialpedagogikk nr. 9/03.
- Vaage, Sveinung (1995): *Handling og sosialitet. G. H. Mead om utdanning og sosialisering*. Avhandling for graden Dr. Polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- van Mannen, Max (2001): *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Casper Forlag.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, Cato (1991): *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, Cato (2002): *Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5-2002.
- Wadel, Cato: (2003): *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, Carl Cato: (1999): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Aasen, Petter (1995): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Drammen: Cappelens pedagogikkbøker.