

# Barn med problematferd – hvordan møter vi dem?

*Samtaler med voksne som i sin skolegang ble definert til å ha problematferd. Hvordan opplevde de skolen?*

**Hjørdis Holme**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

## **Sammendrag**

### **Bakgrunn for valg av tema**

Oppgaven tar opp problemstillinger knyttet til problematferd i skolen. Å forstå hvorfor problematferd oppstår er nærmest et uutømmelig tema og krever et omfattende sett av tilnæringsmåter. Jeg håper å vise med denne oppgaven betydningen av at lærere etablerer gode relasjoner og god kommunikasjon med elevene for å forebygge problematferd.

### **Problemstilling**

Formålet med oppgaven er å beskrive viktige forhold i en relasjon som må være tilstede for at læring skal skje. Empowerment kan være nyttig i en slik sammenheng. Dette ønsker jeg å undersøke med denne oppgaven.

På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever elever med problematferd dialogen med sine lærere sett i lys av empowermentfilosofien?*

Videre følger forskningsspørsmålet:

”Hva er viktige forhold i relasjonen lærer og elev for at elever med problematferd skal få de beste læringsforutsetningene i skolen?”

## **Metode**

Gjennom en kvalitativ forskningsmetode analyseres relasjonen mellom lærer og elev. Metoden innbefatter intervju av tre voksne som i sin skolegang ble definert til å ha problematferd. Ved å sette elevperspektivet i sentrum og ved å se dette i lys av en tradisjon innenfor styrkningsforskning ønskes å vise betydningen av god relasjon og dialog mellom lærer og elev for å minske problematferd i skolen.

Datagrunnlaget inneholder tre lydbåndopptak med transkriberte intervjuer. I intervjuguiden har jeg operasjonalisert teori om empowerment.

I lys av hermeneutiske og fenomenologiske forskningstradisjoner tar oppgaven utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk og kommunikasjonsteoretisk perspektiv.

## **Resultat**

Gjennom en kvalitativ metodetilnærning viste studiet følgende resultater:

Motivasjon og mestring hos informantene var avhengig av at læreren først og fremst framsto som forståelsesfull, som en som kjenner og anerkjenner eleven. Andre holdninger hos lærere som medvirket til motivasjon og læring var at læreren var løsningsfokusert, trygg, engasjert og gav undervisningen mening. Det var også meget viktig at elevene opplevde læreren som rettferdig.

Resultatene viser at empowerment som filosofi, prinsipp og metode kan være svært nyttig for å komme nærmere målet om en inkluderende skole.

---

Studiet er gjennomført i perioden 2006/2007 ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

## Forord

Å skrive en masteroppgave er et stort og omfattende arbeid. Årene fra jeg startet min yrkesaktive karriere til i dag har vært svært lærerike. Dette takket være kunnskapsrike kollegaer som har delt sine erfaringer med meg. De som har lært meg mest er allikevel mine elever.

Det er imidlertid ikke vanskelig å vite hvem jeg skylder den største takken. Det er mine tre informanter som sa ja til å dele sine historier og erfaringer med meg. Det var sterke beretninger som har gjort et uutslettelig inntrykk på meg.

Jeg vil også takke min veileder Åse Langballe. Hennes solide kunnskaper og gode rådgeving har vært til stor nytte.

Jeg vil også takke min tidligere kollega Anne Kure som var den som fikk meg til å søke på et masterstudium. Uten inspirasjon og støtte fra henne er det ikke sikkert denne oppgaven hadde blitt en realitet.

Oslo, mai 2007

Hjørdis Holme

---

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 TEMA.....	8
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.3 FORMÅL .....	10
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.5 GANGEN I OPPGAVEN.....	12
1.6 BEGREPSAVKLARINGER.....	13
<b>2. TEORETISK FORANKRING AV TEMA .....</b>	<b>15</b>
2.1 KOMMUNIKASJONSTEORETISK PERSPEKTIV .....	15
2.2 DIALOGISME OG MONOLOGISME.....	18
2.3 TOLKNING AV EMPOWERMENT.....	20
2.4 EMPOWERMENTFILOSOFIEN.....	21
2.5 EMPOWERMENT SOM PRINSIPP OG METODE.....	23
2.6 HVA ER EFFEKTIV HJELP?.....	26
2.6.1 <i>DEFINISJON EFFEKTIV HJELP</i> .....	26
2.6.2 <i>PRINSIPPER FOR EFFEKTIV HJELP</i> .....	27
<b>3. FORSKNINGSMETODE.....</b>	<b>28</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	28
3.2 INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE .....	28
3.2.1 <i>FENOMENOLOGISK TILNÆRMING</i> .....	29
3.2.2 <i>HERMENEUTISK TILNÆRMING</i> .....	29

---

3.3	INFORMANTENE. UTVELGING OG KONTAKTETABLERING.....	30
3.4	INTERVJUENES FORM OG INNHOLD .....	32
3.5	UTPRØVING AV INTERVJUGUIDE.....	33
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	34
3.7	ETISKE HENSYN .....	34
3.8	METODE FOR ANALYSE .....	36
3.9	VALIDITET OG RELIABILITET.....	38
<b>4.</b>	<b>ANALYSE OG RESULTATER.....</b>	<b>42</b>
4.1	ANALYSEN .....	42
4.2	RESULTATENE.....	46
4.2.1	<i>OPPLEVELSE AV AT LÆRER HAR TRO PÅ ELEVEN .....</i>	<i>46</i>
4.2.2	<i>OPPLEVELSE AV MESTRING .....</i>	<i>49</i>
4.2.3	<i>OPPLEVELSE AV PARTNERSKAP .....</i>	<i>54</i>
<b>5.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>58</b>
5.1	BETYDNINGEN AV GOD RELASJON .....	59
5.2	BETYDNINGEN AV MOTIVASJON .....	61
5.3	BETYDNING AV EMPOWERMENT FOR DEN INKLUDERENDE SKOLEN .....	66
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>68</b>
	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>72</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1 TEMA

Denne oppgaven tar opp problemstillinger knyttet til atferdsvansker i skolen. Klasser og enkeltelevers atferd antas å påvirkes av lærerens kommunikasjon. Elever som sammen med en lærer kan vise atferd som er lite tjenlig for eleven selv og for elevgruppen kan med en annen lærer vise det motsatte. Det er grunn til å tro at det er av stor betydning at lærer etablerer gode relasjoner og god kommunikasjon med elevene for å forebygge problematferd.

## 1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Jeg har arbeidet som klassestyrer, kontaktlærer og spesialpedagog innenfor vanlig skole og i barne- og ungdomspsykiatrien i tjue år. Jeg har sett at det er et stort problem at så mange elever utfordrer både lærere og medelever gjennom truende og uberegnelig atferd, aggressivitet og regelbrudd. Denne utagerende formen for problematferd er gjerne mest i øyenfallende, den er i lengden umulig å overse, og den utløser ofte høylytte krav om effektive tiltak både fra skolens og samfunnets side. Å forstå fenomenet er nærmest et uutømmelig tema og krever et omfattende sett av tilnæringsmåter. Det har vært gjort mye forskning på feltet, allikevel er det mye vi ikke vet om hvorfor atferdsproblemer oppstår i skolen. Når jeg har valgt å ta for meg elevens perspektiv, er det fordi elevene er en verdifull ressurs når vi skal prøve å forstå hvordan problemer i skolen kan løses. Først i de siste årene har man begynt å fokusere på elevatferd som en reaksjon på strukturer, innhold, krav og forventninger elevene møter i skolen (Berger, 2000). Jeg har valgt å forske på relasjon mellom lærer og elev fordi det kan antas at dette er den viktigste faktor for motivasjon hos eleven. Denne erfaring forteller Anne-Harriet Berger om i sin bok "Som elevene ser det":



---

*Enkeltlærerne er den faktoren elevene legger mest vekt på når de drøfter hvilke forhold som har betydning for det sosiale og faglige klimaet. Da jeg startet intervjuene, hadde jeg en forforståelse av at organisatoriske forhold var viktigere enn enkeltlærernes handlinger. Det har vist seg å ikke holde stikk, slik elevene ser det.” (Berger, 2000, s.262-263)*

Thomas Nordahl viser i sin bok ”Eleven som aktør” til en undersøkelse han utførte hvor både elever og lærere var informanter. Han konkluderer med at det er sterk sammenheng mellom elev og lærerrelasjonen og den undervisning som skjer i klasserommet (Nordahl, 2002).

Problemområdene vil bli belyst gjennom empowerment. Dette er en teori innenfor bestyrkningsforskning. Empowerment bygger på systemteori og økologisk tenkning (Dunst, Trivette og Deal ,2000). I et bredt perspektiv kan man definere empowerment slik J. Rappaport gjør i American Journal of Community Psychology på denne måten:

*Empowerment implies that many competencies are already present or at least possible... Empowerment implies that what you see as poor functioning is a result of social structure and lack of resources which make it impossible for the existing competencies to operate. It implies that in those cases where new competencies need to be learned, they are best learned in a context of living life rather than in artificial programs where everyone, including the person learning, knows that it is really the expert who is in charge (Rappaport i: Dunst, Trivette og Deal, 2000:201).*

Liv Lassen definerer empowerment på denne måten:

*Empowerment er en hjelp til selvhjelp hvor de profesjonelle aktørenes rolle blir å tilrettelegge for maksimal vekst ved å frembringe de iboende kreftene og ferdighetene hos de impliserte, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg (Lassen, 2001:115).*

Videre omtaler omtaler Lassen empowerment som en tradisjon som fokuserer på å identifisere rådsøkers ressurser og på oppbygging av kompetanse hos individer og system. Alt arbeid er basert på styrking både av individer og de systemene som omgir dem. Selve prosessen er tosidig (Lassen, 2002).

Grunnen til valget av empowerment som forståelsesmåte er at det sentrale i våre liv er våre tilknytninger til andre. Problematferd må forstås i samspill med omgivelsene. Vanskene, uansett årsak, blir utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene

svarer på dem. Hilde Larsen Damsgaard sier at en slik økologisk tankegang er direkte knyttet til systemteori der man legger stor vekt på at ting henger sammen. Systemene holdes sammen av relasjoner og preges av det samspillet som foregår i og mellom systemene. Hun sier videre at vanskene må betraktes helhetlig som systemenes vansker (Damsgaard, 2001).

I dagens utallige tiltak som blir tatt i bruk for å forebygge problematferd blir ofte menneskesynet borte. Det filosofiske grunnlaget for metodene blir etter mitt skjønn ikke godt nok fremhevet. Det antas at empowermentfilosofien kan være nyttig for lærere som ønsker å bestyrke elever og minske problematferd. Man kan i denne forbindelse minne om Einsteins ord: "The world we have created is a product of our thinking. It cannot be changed without changing our thinking." (Time Magazine, Jan.29<sup>th</sup>, 2007:5).

### 1.3 FORMÅL

Når et barn viser problematferd og lite læringsutbytte bør man først og fremst spørre seg om det er forhold i eller ved utdanningssystemet som bidrar til dette. Søkelyset må i hovedsak rettes mot systemet og ikke mot barnets familie eller andre forhold skoler ikke kan gjøre noe med. I St. Meld. Nr. 16 blir Peder Haug referert slik:

*... all" skuld" er lagt på den enkelte elev i lag med dei føresette til eleven. Spørsmålet kan heller vere: Kva er i vegen med den skulen der dette barnet går, når det ikke lærer som forventa. Spørsmålet som oftest kjem i staden er: "Kva er i vegen med dette barnet sidan det ikkje lærer som forventa?" (Haug i: St.meld. nr. 16, 5.1., s. 56).*

Denne oppgaven skal gi en subjektiv beskrivelse av elevenes egne opplevelser i sin skolegang i et retrospektivt perspektiv. Jeg ønsker å gi en beskrivelse av viktige forhold i en relasjon mellom lærer og elev som må være tilstede for at elever med problematferd skal ha et godt utbytte av sin skolegang. Det er mange grunner til problematferd som ikke vil bli tatt opp i denne oppgaven. Her fokuseres kun på relasjon lærer og elev. Oppgaven kommer ikke til å ta opp elevenes forhold hjemme

---

eller i kameratflokken. Den vil heller ikke undersøke hvorvidt organisering av undervisningen har noe å si for grad av problematferd. Problematferd blir i denne oppgaven brukt som en fellesbetegnelse på atferd som ut fra normative betraktninger avviker fra det aksepterte i skolen (Ogden, 1992).

Jeg antar at empowerment er nyttig i denne sammenheng og skal begrunne dette teoretisk. Jeg er ikke teoridannende slik jeg hadde vært hvis jeg hadde vært helt åpen og forutsetningsløs fra starten av. Gjennom å nytte tradisjoner innenfor bestyrkningsforskning som pedagogisk innfallsvinkel tror jeg at lærere kan bidra til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker. Læringsplakaten i læreplanverket for kunnskapsløftet nevner elleve prinsipper for opplæringen i skolen. Jeg vil her spesielt referere to av prinsippene: ”Skolen skal stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. (Oppl.l.§ 1-2 og læreplanverkets generelle del).” ”Skolen skal stimulere elevene og lærlingenes/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.” (Kunnskapsløftet, 2006, s. 31).

## 1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Som nevnt i foregående kapittel er formålet med denne oppgaven å beskrive viktige forhold i en relasjon som må være tilstede for at læring skal skje. Jeg ønsker å beskrive informantenes skoleerfaringer når det gjelder relasjon til lærer i lys av empowerment. Som overordnet perspektiv har jeg dialogismen. Dialogisme forutsetter et fellesskap mellom partene og delaktighet av begge parter. En forutsetning for dialogisme er at det foreligger en gjensidig interaksjon mellom samtalepartene. Jeg vil komme tilbake til nærmere definisjon av begrepet senere. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan opplever elever med problematferd dialogen med sine lærere sett i lys av empowerment?*

Videre følger et forskningsspørsmål:

”Hva er viktige forhold i relasjonen lærer og elev for at elever med problematferd skal få de beste læreforutsetninger i skolen?”

## 1.5 GANGEN I OPPGAVEN

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. De tre første kapitlene omhandler forberedelsene til studiet. De tre siste kapitlene omhandler selve prosessen fra intervju til endelige resultater og påfølgende drøfting.

I det første kapitlet blir tema, bakgrunn, formål og problemstilling presentert. Her finnes også et avsnitt med forklaringer og definisjoner av sentrale begreper brukt i oppgaven.

Kapittel to omhandler den teoretiske forankringen i oppgaven. Først presenteres den overordnede teorien som er kommunikasjonsteori og dialogisme. Deretter følger en presentasjon av empowerment som filosofi, prinsipp og metode.

Kapittel tre omhandler forskningsmetoder. Her blir kvalitativ forskningsmetode med intervju presentert. Videre følger en presentasjon av informantene og en redegjørelse for gjennomføringen av intervjuene. Etske hensyn, validitet og reliabilitet blir drøftet i dette kapitlet. I kapittel tre blir det også redegjort for valg av analysemetode.

I kapittel fire presenteres analysen i sin helhet. Her blir det vist hvorledes prosessen foregikk fra koding til kategorisering og videre fram til endelige resultatene.

Deretter følger presentasjon av resultatene. Her presenteres elevenes opplevelser av ulike sider ved lærerrollen. Disse blir belyst ved hjelp av informantenes egne beskrivelser. Dette for å få fram det subjektive aspektet.

I kapittel fem blir resultatene drøftet. Betydningen av god relasjon, motivasjon og god dialog blir framstilt i lys av empowerment, tidligere forskning og egen erfaring.

---

Empowerment blir også vurdert opp imot kriterier for en inkluderende skole.

I kapittel seks følger en oppsummering av prosessen og en konklusjon på problemstillingen.

## 1.6 BEGREPSAVKLARINGER

Empowerment. Empowerment som begrep vil i denne oppgaven bety både empowerment som filosofi, som metode og som prinsipp. En full forståelse av empowerment forutsetter at vi inntar et bredt perspektiv og ser på forhold som influerer menneskers oppførsel når de skal gi eller få råd (Dunst, Trivette og Deal, 2000).

Empowerment kan i dette perspektiv defineres slik Rappaport gjorde det i et amerikansk tidsskrift fra 1981:

*Empowerment implies that many competencies are already present or at least possible... Empowerment implies that what you see as poor functioning is a result of social structure and lack of resources which make it impossible for the existing competencies to operate. It implies that in those cases where new competencies need to be learned, they are best learned in a context of living life rather than in artificial programs where everyone, including the person learning, knows that it is really the expert who is in charge ( Rappaport i Dunst, Trivette og Deal, 2000, s. 201).*

Problematferd. I denne oppgaven vil begrepet problematferd bety det samme som atferdsproblemer eller atferdsvansker. De vil alle bli brukt som en fellesbetegnelse på *atferd som ut fra normative betraktninger avviker fra det aksepterte i skolen* (Ogden, 1992, s. 40). Diagnostiske begreper kan være hensiktsmessige for fagpersoner, men sjelden for allmennlærere. De kan skape handlingslammelse, for eksempel ved at læreren ikke føler seg kompetent overfor barnet. Selv om enkelte barn både trenger og får behandlingstilbud er de fortsatt elever ved hjemskolen. Det betyr at vi må ha relasjon til dem som gir mulighet for utvikling og læring. Problematferd kan deles inn i 4 grupper: 1) Undervisnings- og læringshemmende atferd, 2) sosial isolasjon, 3) utagerende atferd og 4) klart normbrytende (anti-sosial) atferd (Nordahl, 1998).

Relasjon blir av Nordahl forklart på følgende måte:

*Med relasjon menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker; i dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg. Relasjon vil videre være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. (Nordahl, 2002, s. 112).*

## 2. TEORETISK FORANKRING AV TEMA

### 2.1 KOMMUNIKASJONSTEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapitlet redegjøres for teoretiske rammer som ligger til grunn for min forståelse av kommunikasjon mellom lærer og elev. Språket er brobyggeren som gjør det mulig for et menneske å åpne seg og gi et annet menneske del i sine egne opplevelser. Omfanget av denne oppgaven gjør at jeg kun kan gi en kort redegjørelse for mine perspektiver på dette spennende og viktige tema som handler om hvorfor vi blir de vi blir.

Rommetveit (2000) hevder at handling kan komme under symbolsk-språklig styring. Rommetveit hevder videre at både filosofer og psykologer stadig vender seg mot språket når de ønsker å vinne innsikt i det mest genuine menneskelige ved mennesket. I språket ligger på en måte et løfte om fellesskap.

Kommunikasjonssvikt kan føre til ensomhet. Ordet blir årsak til ensomhet når man oppdager at løftet i kommunikasjonen ikke blir innfridd (Rommetveit, 2000:14). Det intimt opplevde fellesskap er sjeldent. Regelen synes mer å være svikt i forutsetningen for kommunikasjon. Aller mest vanskelig er kanskje veien inn til den andres verden når denne andre er svært annerledes enn en selv (ibid.). I denne oppgaven settes fokus på hvorvidt læreren makter å nå eleven og særlig elever som sliter med kommunikasjon.

Rommetveit (2000) hevder at det er et menneskes rett til å få være med på å forme sin egen målsetting. Flere og flere rektorer har nå gjort det obligatorisk for alle kontaktlærere å ha elevsamtaler to ganger i året. Her skal eleven være med å forme sine egne mål. Dette krever at lærere har god kjennskap til betydningen av å være en god lytter.

Rommetveit (2000) tar opp betydningen av ord, tanker og handlinger i sin bok "Språk, tanke og kommunikasjon". Dette er et uvanlig komplisert emneområde, men kan være av stor betydning for menneskers utvikling ifølge Rommetveit. Hva vi snakker om og hvordan vi snakker om det kan være forskjellen som gjør en forskjell for eleven. Steve De Shazer (1994) sier det på følgende måte:

*What we talk about and how we talk about it makes a difference and it is such differences that can be used to make a difference (to the client).* (De Shazer, 1994:10).

En slik dialektisk forståelse er influert av eksistensialismen. Derfor vil eksistensialismen kort bli gjort rede for i det følgende avsnittet.

## EKSISTENSIALISME

Jean Paul Sartre sier i sin bok "Eksistensialisme er Humanisme" følgende: *Mennesket bare er – ikke slik som det oppfatter seg selv, men slik som det vil...mennesket er intet annet enn det som det gjør seg til* (Sartre, 2004:10) Sartre kaller dette eksistensialismens første prinsipp. Sartre sier videre at eksistensialismens første handling er å stille ethvert menneske ansvarlig for det som det er og legge på dets skuldre det fulle ansvar for dets eksistens. *Mennesket vil bli hva det har planlagt å være*, sier Sartre (ibid:11).

Med dette ser vi hvor stor betydning det vil få at lærer har kunnskap om kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon kan lærer vise eleven den respekt han fortjener. Gjennom å ansvarliggjøre eleven for egne valg, tydeliggjøre konsekvensene og lytte til elevens meninger kan elever med problematferd få økt selvtillit og selvrespekt. Sartre sier også noe om ansvar for andre mennesker. Mennesket er ikke bare ansvarlig for sin isolerte individualitet, men det er også ansvarlig for alle mennesker ((Ibid:11). Derfor blir det viktig at elever med problematferd skjønner at det de velger å gjøre, det skal alle mennesker kunne velge og det skal ikke kunne skade noen.



---

Hammerlin og Larsen sier om eksistensialismen:

*Det som særlig uttrykker menneskesynet i eksistensfilosofien og fenomenologien er den vekt som legges på den menneskelige subjektivitet... Eksistensialistene holder ikke en objektiv distanse, de involverer seg personlig.... Det sies at første gang ordet dukker opp som filosofisk begrep, og med det særlige kjente innholdet som knyttes til eksistensfilosofien, er hos den danske filosofen S. Kierkegaard.... Den menneskelige eksistensen forstås som frihet i en situasjon (verden) ... (Hammerlin og Larsen 1999: 125).*

Noen pedagogiske konsekvenser for et eksistensialistisk menneskesyn kan bli som følger:

Skal pedagogen hjelpe eleven til å foreta valg, må han innta en subjekt-subjekt-holdning til eleven. Pedagogens oppgave blir å tydeliggjøre valgmulighetene og konsekvensene av valgene for eleven.

Vi ser med dette at en god relasjon mellom lærer og elev får stor betydning. Det blir viktig at lærer ser på eleven som likeverdig og benytter seg av en dialektisk undervisningsmetode. I det neste avsnitt kommer vi nærmere inn på det.

## DIALEKTISK OG RELASJONELL FORSTÅELSE

Dialektisk forståelse er som tidligere nevnt influert av eksistensialismens grunnforståelser og menneskesyn (Gamst og Langballe, 2004).

Et hovedanliggende i dialektikk er selvet og de relasjonene selvet står i. Mennesker utvikler seg i dialogen med andre og i dialogen med seg selv.

Selvet og de relasjoner selvet står i, må forstås i sammenheng og som relasjonelle prosesser i to retninger, innover i selvet og utover i relasjonen med seg selv og andre (Løvlie Schibbye, 2002:56-57).

Det dialektiske og relasjonelle synet innebærer en oppfattelse av at kommunikasjonen mellom lærer og elev skjer i en sammenhengende prosess. Elevens rett til å ha egne opplevelser og følelser står sentralt.

I et eksistensfilosofisk perspektiv innfører Buber (1992) betegnelsen *jeg-du* på det som i dag er et dialogisk forståelsesperspektiv. Buber skiller mellom *jeg-du* holdning og *jeg-det* holdning. I *jeg-det* forholdet gjøres den andre til objekt og holdes på avstand. I *jeg-du* forholdet vendes hele vårt vesen umiddelbart og tilstedeværende mot den andre som subjekt. Ifølge Buber eksisterer ikke noe atskilt jeg, men bare et grunnlag for du og jeg. Slik oppfattes *jeg-du* forholdet som kjennetegn på en virkelig relasjon, et virkelig møte mellom mennesker. (Buber, 1992).

Det er gjennom samtalene vi får informasjon om andre mennesker. Lærere skal ikke være terapeuter, men lærere bør ta i bruk all den kunnskap de kan få for å hjelpe elever med problematferd (Skogen, 2002). Lærere skal være som en coach, sier Kjell Skogen. En coach tar utgangspunkt i den enkeltes sterke sider og hjelper vedkommende til selv å lære og til å utvikle seg og tilpasse seg fellesskapet (Skogen og Holmberg, 2002).

## 2.2 DIALOGISME OG MONOLOGISME

Monologisme kan sees på som en "fra-til" prosess. En måte å overlevere informasjon på. Dialogisme forutsetter et fellesskap mellom partene og delaktighet av begge parter. En forutsetning for dialogisme er at det foreligger en gjensidig interaksjon mellom samtalepartene. Partene må også søke å oppnå et felles meningsinnhold. Fellesskap og delaktighet refererer til informasjon som utveksles og deles mellom partene. Partene deler et felles ansvar i dialogen. Et ansvar for å forstå den andre (Gamst og Langballe, 2004).

Jeg får kunnskap om meg selv ved å reflektere over hva jeg gjorde og andres reaksjon på det, men det jeg får vite er i sin tur avhengig av en vesentlig komponent. En komponent i den språklig konstruerte handlingssituasjon, avhengig av om jeg mener jeg er snill eller slem, intelligent eller dum, (Rommetveit, 2000, s.261). Hvordan jeg får kunnskap om meg selv igjennom andre er sentrale temaer i en rekke sosial-psykologiske eksperimenter, blant annet empowerment.

---

Rommetveit stiller spørsmålet om det kan være slik at det ikke finnes andre former for selvinnsett enn den vi kan uttrykke med ord og dele med andre. Kanskje vi kjenner oss selv bare i den grad samfunnet har lært oss å sette navn på aspekter i vårt indre liv? Er det slik at vår oppførsel styres av hvordan vi tolker ord? Forskning kan tyde på at språk spiller en vesentlig rolle i regulering av atferd (Rommetveit, 2000).

Dialogisme er i min oppgave teorien over empowerment-teorien. Omfanget av denne oppgaven gjør at det ikke er mulig å gå videre inn i denne teorien, men jeg vil avslutningsvis gi eksempler på betydningen av dialektisk og relasjonell forståelse.

Boken ”I fars vold” er skrevet av en anerkjent dansk forsker under psevdonym. Den handler om det indre forhold mellom individ og omverden. Den handler om psykisk og fysisk vold. Forfatteren skriver til sin far i du-form:

*...Du kan stilles til ansvar for måten du forholdt deg til oss på. Du anerkjente oss nemlig ikke som likeverdige, du anerkjente ikke våre behov, du manglet respekt for vår integritet. Du kvalte vår rett. Kravet om en jevnbyrdig og medmenneskelig dialog mellom deg og oss fulgte du ikke opp. (Møller, 2000, s.157).*

Det å snakke innbefatter å gi andre informasjon, men det er også noe mer. Det er oppbyggingen av selvet gjennom selvets måte å uttrykke seg på. Ved å snakke får en person hjelp til å gi uttrykk for seg selv (Andersen, 2002). En kan forstå det slik at mennesker skaper seg selv i språket.

Det er viktig at lærere som har elever med problematferd blir gjort oppmerksom på hvor stor betydning det har at de tar seg tid til å lytte til sine elever. Det å lytte betyr ikke bare å høre på ordene, men å se på kroppsspråk og lytte til stemmekraft og unngå å avbryte. Man kan si det så enkelt som at det har stor betydning at lærere kan være sammen med sine elever på en måte slik at eleven kan bli den personen som han eller hun ønsker mest å være i den situasjonen og på det tidspunktet (Andersen, 2002, s. 126).

Empowerment har nær tilknytning til filosofi og teori som er omtalt i dette kapittel. Empowerment bygger på et systemteoretisk perspektiv. Innenfor systemteori er

kommunikasjonsteori et av hovedområdene. Empowerment handler om å bygge på elevens sterke sider. Betydningen av at lærer ser hvor elever med problematferd har sin styrke blir viktig for elevens videre utvikling. Empowerment handler også om at lærer legger til rette for mestring hos elever som strever i skolen. Et viktig prinsipp innenfor empowerment er at lærer tar eleven med på råd og lytter til det eleven har å si. Vi ser av dette at kunnskap om kommunikasjonsteori er av avgjørende betydning for lærere som ønsker å bruke empowerment i skolen.

Neste kapittel vil omhandle empowerment som filosofi, som prinsipp og som metode.

## 2.3 TOLKNING AV EMPOWERMENT

Empowerment er en av flere forskjellige løsningsfokuserete retninger innenfor rådgiving. Empowerment søker å forløse styrke og ressurser hos dem som søker hjelp. Empowerment er et vidt begrep og vil kunne bli brukt på mange måter avhengig av ståstedet til den som trenger hjelp og hjelperens tolking av empowerment.

Dunst, Trivette og Deal (2000) presenterer metoden slik:

*The model is derived substantially from systems theory and human ecology, where environmental forces are viewed as a major determinant for shaping the need and desire for different kinds of aid and assistance. (ibid.:2)*

I et bredt perspektiv kan man definere empowerment slik J. Rappaport gjør i American Journal of Community Psychology på denne måten:

*Empowerment implies that many competencies are already present or at least possible... Empowerment implies that what you see as poor functioning is a result of social structure and lack of resources which make it impossible for the existing competencies to operate. It implies that in those cases where new competencies need to be learned, they are best learned in a context of living life rather than in artificial programs where everyone, including the person learning, knows that it is really the expert who is in charge (Rappaport i: Dunst, Trivette og Deal, 2000:201).*

Liv Lassen (2001) uttrykker det på denne måten:

---

*Empowerment er en hjelp til selvhjelp hvor de profesjonelle aktørenes rolle blir å tilrettelegge for maksimal vekst ved å frembringe de iboende kreftene og ferdighetene hos de impliserte, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg (Lassen, 2001:115).*

I denne oppgaven presenterer jeg min tolkning av empowerment som prinsipp og metode slik jeg tenker den kan brukes i klasserommet. Jeg har valgt å gå inn på bestyrkning av elever gjennom relasjon til lærer. Det vil være mange andre personer i andre systemer som også kan forventes å styrke og hjelpe eleven, men i denne oppgaven begrenser jeg meg til lærers mulighet til å styrke eleven.

## 2.4 EMPOWERMENTFILOSOFIEN

Empowerment representerer en sterk og ny filosofi om menneskets utviklingsmuligheter.

Det er tre sentrale mål innenfor det systemiske perspektiv som empowermentfilosofien representerer. Dunst, Trivette og Deal (2000) uttrykker målene slik:

*...The goal of family-centered intervention is to identify family needs, locate the informal and formal resources and supports for meeting those needs, and help families use existing capabilities as well as learn new skills in order to mobilize needed resources. (ibid.:3)*

Til bruk for lærer i en skolesituasjon når det gjelder elevene kan vi uttrykke målene slik: 1) Finne og undersøke behovene til eleven. 2) Legge omgivelsene til rette slik at eleven selv kan bidra til å tilfredsstille behovene. 3) Hjelp eleven til å lære å hjelpe seg selv.

Hvis lærere kan gjøre dette for sine elever vil de bli bestyrket. De vil i ettertid være mer kompetente til å hjelpe seg selv.

At behovstilfredsstillelse og atferd har sterke sammenhenger er et velkjent fenomen. William Glasser hevder at alt vi mennesker foretar oss fra fødsel til død handler om å tilfredstille fem behov. Disse behov er ifølge Glasser (1999): Behov for makt, moro, kjærlighet og frihet og overlevelse. Overlevelse er et fysisk behov. De andre behovene er psykologiske. Jonathan Erwin (2004) har skrevet boken "The Classroom of Choice". Han sier om Glassers teori:

*Throughout our lives the aim of all behaviour is to meet one or more of our innate basic human needs. One of the main tenets of Choice Theory, therefore, is that all behaviour is purposeful. (Erwin, 2004:11).*

Hvis man observerer en gruppe elever over tid vil man se at ikke all oppførsel er effektiv med hensyn til å tilfredsstille basale behov, men elevene gjør sitt beste ut i fra den kunnskap og erfaring de har og som omgivelsene har gitt dem. Hvis elevene hadde visst om en bedre måte å tilfredsstille sine behov, hadde de valgt den. Det Glasser sier er at alt elever gjør har en hensikt. Før lærer kan hjelpe elever til selv å møte sine behov må lærer kjenne elevens behov. Et sentralt perspektiv innenfor empowerment er å identifisere elevenes behov.

Empowerment er en hjelp til selvhjelp, sier Lassen (2002). Hun nevner tre sentrale komponenter i empowermentfilosofien.

Det første er troen på at alle mennesker og systemer har styrke og muligheter til å bli aktører i eget liv. Den andre sentrale komponenten er at dersom en person ikke er i stand til å fremvise kompetanse, må det sees på som tegn på mangler i systemet i forhold til å mobilisere uformelle- og formelle former for støtte. Slike støttetiltak kan øke sannsynligheten for at behovene til rådsøker blir ivaretatt. Den tredje og siste viktige komponenten er at for å sikre "empowerment" må rådsøker attribuere positive atferdsendringer (i det minste delvis) til sine egne handlinger og dermed få en økt følelse av kontroll (Lassen 2002). Effektiv hjelp avhenger således av at personen selv opplever at han har bidratt til å gå fra nåværende situasjon til ønsket ståsted (Dunst, Trivette, Deal 1994).

---

Hypotesen i denne oppgaven er at det antas at empowerment er nyttig for elever med problematferd. Jeg har operasjonalisert empowermentteorien inn i min undersøkelse. Jeg har benyttet begreper fra empowermentfilosofien når jeg presenterer mine resultater. Disse begreper er: ”Ha tro på”, ”mestring” og ”partnerskap”. I det neste kapittel følger en utredning om empowerment som prinsipp og metode.

## 2.5 EMPOWERMENT SOM PRINSIPP OG METODE

Begrepet ”empowerment” brukes om det ”...å hjelpe eller stimulere en person eller gruppe til å utvikle eller ta i bruk egne ressurser for å mestre en eller flere utfordringer. Slik sett blir uttrykket ”empowering people” å forstå som det motsatte av å lære dem hjelpeløshet eller å klientifisere dem.” (Pedagogisk ordbok 2003:57).

Empowerment anvendt som prinsipp betyr å styrke eleven ved å vektlegge mestringsopplevelse og øke kompetansen til alle som arbeider med eleven. (Dunst, Trivette, Deal, 2000).

Som metode er empowerment et eksempel på et paradigmeskifte i spesialpedagogisk arbeid fra problemfokusering til en mulighetsfokusering og fra fokusering på selve individet til fokusering på individet i systemet. Prosessen er tosidig. Elevens utvikling er målet, mens systemene som innehar midlene, må utvikles for å realisere optimale vekstvilkår (ibid.) Med systemene mener jeg i denne oppgaven ledelsen, lærerne og assistentene ved skolen.

Hvordan kan empowerment støtte og styrke lærere i deres pedagogiske arbeid med elever? Sju sentrale temaer er blitt identifisert gjennom flere års forskning innenfor tidlig intervensjon og familiearbeid (Dunst, Trivette og Deal, 2000). Det første av temaene handler behovstilfredsstillelse.

Ifølge William Glasser (1999) har alt vi mennesker gjør en hensikt. Hensikten er å tilfredsstille et eller flere av primære behov.

Glasser hevder:

*Besides survival, which depends a lot on our physiology, i believe we are genetically programmed to try to satisfy four psychological needs: Love and belonging, power, freedom and fun. All our behaviour is always at the time we make the choice, to satisfy one or more of these needs (Glasser, 1999:28).*

Tema 1: Behovsanalyse og intervensjon bør være basert på brukernes egne behov og initiativ. Lærer tar utgangspunkt i elevens ønsker og vurderinger. Det å la eleven bestemme prioriteringer og mål viser seg å ha mer positiv innflytelse og konsekvens på elever fordi eleven selv verdsetter dem. Jonathan Erwing har med bakgrunn i Glassers behovsteori utarbeidet en bok til hjelp for lærere for å sikre at elevens behov blir ivaretatt i skolen. Hans erfaring er at når lærer legger spesiell vekt på å sikre at elevenes behov blir ivaretatt, minsker problemene hos elever med atferdsvansker (Erwin, 2004).

Tema 2: Alle elever har eksisterende styrke så vel som kapasitet til å bli mer kompetent. Å bygge på styrke i stedet for å påpeke mangler viser seg å være en langt mer produktiv tilnærming når det gjelder å arbeide elever.

Tema 3: Denne formen for undervisning og rådgiving bygger på en mobilisering av både uformelle og formelle former for støtte som kan øke sannsynligheten for at behovene til eleven blir ivaretatt. Dette kan være oppstarting av familiegrupper i klassen for å gi eleven større mulighet til å få venner og et nettverk, initiativ til etablering av støttekontakt for å bedre kvaliteten på fritiden til eleven, samarbeid med alle lærere på skolen inklusive ledelsen for å øke forståelsen for eleven, opprette elevmeglere på skolen for å øke trivsel i friminuttene. (Elevmeglere styres etter samme prinsipp som "Konfliktråd" og er et mye brukt instrument i skoler med tanke på konflikter mellom elever. Slike tiltak må ofte komme ut fra den enkelte læreres engasjement i enkelteleven. PPT har et stort arbeidsområde, og de er helt avhengig av et tett samarbeid med elevenes lærere.

Tema 4: Hvordan lærer gir støtte blir sett på som like vesentlig som hvilke ressurser som blir mobilisert. Samarbeid og partnerskap er underliggende føringer



---

i interaksjonsformene. Dette fordrer etablering av en gjensidig og anerkjennende kommunikasjon. Spørreundersøkelse blant foreldre som brukere av empowerment i rådgiving har vist følgende: Tillit, gjensidig respekt, åpen kommunikasjon, ærlighet og aktiv lytting er de fire mest verdsatte kjennetegnene på godt partnerskap. (Dunst, Trivette og Deal, 2000).

Den humanistiske forståelsen av likeverd vil ligge til grunn for partnerskapsmodellen. Kjernen i lærerens støtte til eleven er å lytte til og snakke med eleven, og eleven skal selv avgjøre hva slags tiltak som er nødvendig. (Davis 1995). Det sier seg selv at dette blir svært tidkrevende for en lærer. Allikevel kan det vise seg å være tidsbesparende over tid. Elever med atferdsvansker har tendens til å bli mer tidkrevende hvis de ikke blir forstått, hørt, respektert og ikke minst verdsatt. En lærer som skal bruke en partnerskapsmodell overfor elevene må være bevisst sin voksenrolle. Elever med problematferd er spesielt avhengige av en tydelig voksenperson som hjelper eleven til å forstå konsekvensene for dem selv, hvilke følger den enkeltes valg vil medføre. Lærer må forsikre seg at eleven selv skjønner konsekvensene av sine egne valg.

Tema 5: Empowerment er ikke bare en metode, men også den endelige målsettingen for undervisningen. Prosessen inkluderer to mål, mestringsopplevelse og økt evne til å møte nye utfordringer.

Tema 6: Modellen ser ingen motsetning mellom forebygging og behandling. Man vektlegger å fremme vekstproduserende atferd i motsetning til å fokusere på å løse eller forebygge problemer. Å se og å ta i bruk elevens iboende krefter og kunnskaper kan vise seg å resultere i mindre problematferd og større trivsel

Tema 7: Modellen betrakter rådgiving fra et systemisk og økologisk perspektiv.

Bronfenbrenners analyse av økologiske nivåer og deres gjensidige påvirkning danner noe av det viktigste teoretiske grunnlaget. I et økologisk perspektiv blir problematferd forstått som et misforhold eller ubalanse mellom elevens kompetanse og de krav som omgivelsene stiller. Tiltak bør skje i barnets miljø i

den grad det overhodet er mulig.(Bronfenbrenner 1979). Systemteorien vektlegger kommunikasjonens vesentlige funksjon for menneskelig utvikling og fungering. (Bateson 1972).

## 2.6 HVA ER EFFEKTIV HJELP?

### 2.6.1 DEFINISJON EFFEKTIV HJELP

Dunst, Trivette og Deal opererer med begrepet ”effektiv hjelp” når de beskriver empowerment. Det er foretatt bred forskning omkring hva slag hjelp som viser seg mest effektiv og hvilken type hjelp som ikke virker. (Dunst,Trivette og Deal, 2000). Innenfor empowerment betegnes effektiv hjelp som beskrevet nedenfor.

Effektiv hjelp er å gjøre det mulig for elever med atferdsvansker å bli bedre i stand til å løse problemer, møte behov, eller nå mål ved å frembringe de iboende krefter og ferdigheter hos elevene, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg. Hjelpen skal resultere i en større følelse av å ha kontroll over kursen på egen utvikling. (Dunst, Trivette, Deal 2000). For å utføre effektiv hjelp må lærer ha fokus på følgende hovedområder:

Lærer må skape muligheter slik at eleven kan tilegne seg mer kompetanse eller bruke mer av den kompetansen han allerede har for å løse problemer, møte behov eller nå egne mål.

Eleven må være aktivt involvert i hele prosessen. Lærer skal støtte og styrke eleven til å oppnå egne ønsker så lenge det ikke går ut over andre.

Prosessens konsekvenser skal bli en styrking av elevens krefter i videre møte med livets utfordringer. Eleven skal føle, i alle fall delvis, at han ved egen kraft har løst problemer, møtt behov eller nådd mål. (Dunst, Trivette og Deal, 2000).

## 2.6.2 PRINSIPPER FOR EFFEKTIV HJELP

Hjelpen vil være bestyrkende hvis lærer har følgende holdninger:

Respekt, ydmykhet, autensitet, empati og stille entusiasme. Disse holdningene kan vises og gjøres effektive ved hjelp av en del ferdigheter som er grunnleggende for all hjelp. Disse ferdigheter er: Oppmerksomhet, aktiv lytting, ansporing, empatisk reaksjon og grunnleggende utdyping (Davis, 2000:88).

Lærer må hjelpe eleven til å få økt selvtillit. Dette kan gjøres ved å sørge for at eleven opplever seg som vellykket. Lærer må søke å utnytte elevens ressurser og støtte eleven på elevens sterke sider. Lærer må skape en atmosfære preget av samarbeid og felles ansvar. Lærer skal hjelpe elev til å se at mål er nådd og at eleven selv var aktiv, ansvarsfull og spilte en vesentlig rolle for at ønsket endring kunne skje.

Vi ser av dette at kommunikasjonsteori og empowerment henger tett sammen.

For teoretisk å kunne vise at empowerment vil kunne minske problematferd i skolen har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode.

### 3. FORSKNINGSMETODE

#### 3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE

Jeg har valgt en kvalitativ undersøkelse fordi jeg vil ha fram informantenes subjektive opplevelser. Jeg ønsker å gå i dybden for å få informasjon i stedet for å bruke et standardisert spørreskjema. Derfor har jeg laget en semistrukturert intervjuguide. Jeg har på et sett begrenset informantenes beskrivelser fordi jeg har lagt et visst teoretisk perspektiv fra starten av som styrer hvordan jeg har formulert mine spørsmål og hvordan og hva de svarer. Jeg benytter begreper fra empowerment for å få kvalitativ informasjon om informantenes opplevelser av hva som er viktig i en relasjon mellom lærer og elev med atferdsvansker. Jeg tenker å benytte de samme temaer i analysen. Disse temaer er som følger: ”Ha tro på”, ”mestring” og ”partnerskap”.

Oppgaven er ikke teoridannende, og generalisering av resultatene vil ikke være mulig med denne undersøkelsen. Allikevel tror jeg at jeg kan få nyttig informasjon som kan bidra til økt forståelse av elever med atferdsvansker.

Når det gjelder kvalitativ metode og intervju, sammenligner Michael Q. Patton (1983) uttrykket: ”Gå en mil i mine sko” med uttrykket ”gå en mil i mitt hode”. Patton hevder at et godt intervju viser tanker, følelser, kjennskap og erfaring ikke bare hos den som blir intervjuet, men også hos den som intervjuer.

#### 3.2 INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE

Fordi informantene skal gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og følelser ble det naturlig å velge en kvalitativ intervjuform. Patton (1983) hevder at intervju er den beste strategi når formålet er å finne ut ”..what is in and on someone else`s mind.” Jeg har valgt en form for forskningsintervju som Kvale kaller ”det halvstrukturete

livsverden-intervjuet”. Det blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.”(Kvale, 2006). Jeg vil senere komme tilbake til intervjuets form og innhold.

Lærernes oppfatninger og meninger vil ikke bli undersøkt i denne oppgaven. Andre har gjort dette før, blant annet finner man slike undersøkelser hos Ogden.

I mitt prosjekt vil intervjuene bli analysert i lys av empowermentteorien.

### **3.2.1 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING**

Fenomenologien defineres som læren om fenomener slik som de viser seg i bevisstheten. En av antakelsene i denne læren var at vi med hjelp av våre sanser konstruerer verden i vårt bilde (Wormnæs, 2006). Det som karakteriserer en fenomenologisk forskning er at den forsøker å forstå hvordan andre mennesker opplever et fenomen, og hvilken mening de tillegger det fenomenet. Jeg har forsøkt å forstå mine informanternes livsverden ved å stille åpne spørsmål og ved oppfølgingsspørsmål som har til hensikt å nå så dypt som mulig ned i det informantene virkelig opplevde. Det forutsatte at jeg nærmet meg min informant så forutsetningsløst som mulig uten noen forventninger, hypoteser eller teorier (Wormnæs, 2006). Hermeneutikk viser til denne fortolkningsprosessen.

### **3.2.2 HERMENEUTISK TILNÆRMING**

En viktig side ved kvalitativ forskning er betydningen av forforståelsen i fortolkningsprosessen.

Jeg har min forforståelse gjennom mitt arbeid som lærer og spesialpedagog i skolen. I tillegg har jeg de senere årene studert aktuell litteratur på denne oppgavens problemområde. Jeg har derfor tilegnet meg erfaring og kunnskap som vil påvirke undersøkelsen videre.

Gjennomføringen av intervjuene kan allikevel konfrontere min egen forforståelse med informantenes synspunkter. Dette vil kunne resultere i en revidering av min egen forforståelse på bakgrunn av nye erfaringer jeg gjør meg.

Jeg forstår Giddens slik: Tolking er en vedvarende sirkulær prosess. En del forstås i lys av helheten og helheten forstås i lys av delene. Forståelsen er videre avhengig av førforståelsen som igjen påvirker forståelsen. Den grunnleggende distinksjonen mellom del og helhet er samlet i den hermeneutiske sirkel (Giddens gjengitt i: Gamst og Langballe 2004).

### 3.3 INFORMANTENE. UTVELGING OG KONTAKTETABLERING.

Jeg har valgt voksne informanter blant annet fordi de kan gi en samlet beskrivelse og opplevelse av sin skoletid. På grunn av sin livserfaring vil de også lettere kunne sette ord på tanker og følelser. Viktig informasjon kan ha gått tapt, men hendelser som har satt spor vil bli husket (Befring, 2002).

Jeg har valgt kun tre informanter fordi jeg ønsker å gå i dybden på deres beskrivelser av skolegangen sin. Flere informanter ville ha gitt større mulighet til generalisering, men omfanget av denne oppgaven gjør at jeg ikke ser det som gjennomførbart å ha flere enn tre.

Utvalgsriteriet var at de skulle være over tjue år. De skulle ha gått på spesialskole eller ha vært henvist til PPT for atferdsvansker.

Mine informanter fant jeg ved å kontakte en spesialskole og en fengselsskole. Det var ikke så enkelt å finne villige informanter som jeg i utgangspunktet trodde. Tilslutt hadde jeg tre menn som jeg avtalte å møte på et kontor jeg disponerer.

Jeg vil her gi en kort presentasjon av informantene. Jeg har valgt å kalle dem Per, Pål og Espen. Alle mine informanter droppet ut av videregående skole. To av dem ble

---

overført til en spesialskole i løpet av ungdomsskolen. Den tredje ble også det, men han ville ikke være der og kom tilbake til hjemskolen etter et par uker.

## PER

Per er 33 år og arbeider som barne- og ungdomsarbeider. Han fikk diagnosen ADHD da han var 22 år. Han fullførte videregående skole på et voksenopplæringsenter for tidligere innsatte. Per har vært rusavhengig, men er i dag rusfri.

På spørsmål om hvordan han vil beskrive seg selv i dag, svarer han at han er en bli kar som gjør andre rundt seg trygge. Han mener hans nærmeste vil beskrive han som en som alltid stiller opp og som aldri svikter deg

På spørsmålet om hvilke sider han ville forandre på ved seg selv svarer han at han ønsker han var flinkere til å avslutte ting han har begynt på. Han ønsker også at han var flinkere til å gjøre flere ting på en gang. Dessuten ønsker han at han var mer tålmodig. Han sier det er vanskelig å forstå for folk at han må gjøre ting med en gang.

En av Pers interesser er å lese.

Under intervjuet virket Per rolig og reflektert. Han møtte lett blikket mitt. Han virket dypt konsentrert om spørsmålene og snakket lett og raskt.

## PÅL

Pål er 21 år. Han går nå på privat gymnas, allmenn påbygning. Han har aldri fått noen diagnose.

Pål gikk på vanlig barneskole, men i ungdomsskolen ble han overført til en spesialskole. På spørsmål om grunnen til dette, svarer han at han var skolelei. Han var mer interessert i å ”gjøre bøll enn å følge med på faget”. Han kjedet seg på skolen. Han sier at da han kom på ungdomsskolen valgte han den tøffe fasaden. Han sier at fagene ikke var spennende for han og derfor ville han ikke arbeide med dem. Pål ble enig med rådgiver om å begynne på en alternativ skole.

På spørsmålet om hvordan hans nærmeste ville beskrive han, svarer han: ”Rastløs, godt humør, kan være litt masete i og med at jeg er rastløs og jeg vil gjøre ting, ikke bare sitte og glo”. Selv beskriver han seg som veldig glad og positiv i de fleste sammenhenger, men han har lett for å kjede seg. Pål er glad i å lese, særlig om natur, dyr og mennesker.

Under intervjuet satt Pål rolig, han virket trygg og var ivrig og reflekterende. Han tenkte ofte lenge før han svarte.

## ESPEN

Espen er 37 år. Han tok videregående på en privatskole og har etterpå tatt lærerskole. Etter å ha jobbet noen år som lærer bestemte han seg for å fortsette sin utdanning. Han holder nå på med et diplomstudie. Espen fikk diagnosen dysleksi i voksen alder.

Espen ble overført til spesialskole i ungdomskolen. Dette på grunn av mye skulk, dårlige karakterer og konflikter med andre elever.

Espen beskriver i dag seg selv som rolig og strukturert.

## 3.4 INTERVJUENES FORM OG INNHOLD

Jeg ville forsøke å gjøre intervjuene så lik en vanlig samtale som mulig. Derfor bestrebet jeg meg på å bruke ord som er vanlige i informantenes daglige språk. Intervjuguiden gav kun en grov skisse over hvilke emner som skulle dekkes. Det var hovedspørsmål for hvert emne og subspørsmål hvis informanten beveget seg utenfor temaene. Spørsmålene var ”open ended” og skulle tjene til å åpne for samtale om de gitte temaer. (Patton 1983). Jeg ville bruke intervjuguiden som en påminner til meg selv om hvilken informasjon jeg ønsket å fange opp og hjelpe til å holde intervjuet ”på sporet” (Yin, 1989). Deretter skulle oppfølgingsspørsmålene følge naturlig ettersom informanten beskrev sine opplevelser, tanker og følelser omkring emnet. Jeg hadde to intervjuguiden. En med flere spørsmål til hvert emne i tilfelle samtalen ikke kom til å gå flytende. Hvert intervju spørsmål ble evaluert etter en tematisk og en



---

dynamisk dimensjon. Tematisk med hensyn til relevans, dynamisk med hensyn til mellommenneskelige forhold underveis. Jeg ønsket en spontan intervjuprosedyre i håp om å få mer spontane, levende og uventede svar fra intervjupersonene. (Kvale, 2006). Jeg stilte også oppklarende spørsmål fordi jeg hadde et ønske om å utdype det informantene sa umiddelbart. Ifølge Kvale er dette de beste former for intervjuer.

Jeg brukte en kognitiv metode for å fremkalle minner. Jeg startet med å spørre om opplevelser i nåtiden. Jeg antok at det var lettest å huske det som sist hadde hendt. I tillegg ville jeg la informanten få trening i å fortelle om sine opplevelser i håp om at han senere letter kunne fortelle om vanskelige hendelser fra lang tid tilbake (Patton, 1983). Jeg la vekt på å spørre om tanker før jeg brukte spørsmål om følelser (Patton, 1983). Jeg var hele tiden bevisst på å klargjøre svarene med henblikk på de teoretiske kategoriene som mine data skulle plasseres i.

Intervjuguiden er gjengitt i sin helhet i appendix. Under hele intervjuet hadde jeg mine tre hovedtemaer klart i fokus.

Hovedmålet med intervjuene var å få vite hva som skjedde, hva vedkommende opplevde, ikke forklaringer på hvorfor ting skjedde.

### 3.5 UTPRØVING AV INTERVJUGUIDE

For å få kunnskap om hvordan intervjuguiden ville fungere i praksis og for å få trening i å bruke den, ble det foretatt tre prøveintervjuer. Jeg skrev alle intervjuene ned i sin helhet for å få trening i prosessen.

Informantene i prøveintervjuene hadde ikke atferdsvansker, men de hadde alle klare meninger om hva som gjorde en lærer til en god lærer. To av dem viste sterke følelser når det ble snakk om lærere som informantene mente ikke gav dem tilpassede oppgaver, ikke hadde tro på deres utvikling og ikke var interessert i å høre på dem.

Prøveintervjuene førte til at jeg tok ut en del spørsmål. Dette fordi samtalen gikk ganske flytende og naturlig og jeg følte jeg klarte å holde fokus selv om rekkefølge

på temaene ble endret. Jeg måtte minke antall temaer. Særlig spørsmålet som gikk på å beskrive deg selv og skolene. Dette fordi jeg erfarte at et 30 min. intervju ble ca.10 siders skriftlig ordrett referat. Jeg innså at jeg måtte holde meg strengt til temaene mine for at ikke intervjuutskriften skulle bli større enn jeg ville klare å håndtere. Intervjuguiden finnes i appendix som vedlegg nr. 1.

## 3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE

Jeg er klar over at jeg har valgt et vanskelig tema. Man samtaler ikke ofte om slike temaer som jeg ønsket å gjøre i mine intervjuer. Derfor ble det viktig at jeg klarte å skape en avslappet og vennlig atmosfære hvor informantene opplevde at det de sa var verdifullt. Spørsmålene måtte være utvetydige, ikke ledende, ikke oppleves som vanskelige, ikke være for sensitive og de burde gi rom for at informantene kunne ha utradisjonelle oppfatninger (Dalen, 2004). Informantene ble ikke stoppet selv om de tidlig i intervjuet berørte punkter som kom på et senere stadium. Det ble gitt mange tenkepauser, og jeg ventet lengst mulig med å hjelpe informanten på gli. Dette fordi mye informasjon kan forløses på den måten (Kvale, 2006).

Alle intervjuer ble tatt opp på lydbånd. Jeg skrev selv ut alle intervjuene i sin helhet påfølgende dag. Dette for å få transkripsjonen så korrekt som mulig.

## 3.7 ETISKE HENSYN

Forskere skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (Nesh, 2006). Det betyr at man skal sikre frihet og selvbestemmelse med hensyn til hva informantene ønsker å bidra med. Jeg presiserte på forhånd min rolle overfor informantene ved å fortelle at jeg var her for å høre om hvordan de hadde opplevd sin skolegang. Dette for å hindre at de skulle tro at jeg hadde en rådgiverrolle i denne sammenheng.

Jeg hadde på forhånd fått et informert samtykke av alle tre. Jeg hadde fortalt dem om oppgavens innhold, at det var en masteroppgave og at de sto helt fritt til å trekke seg når som helst uten at det ville få noen konsekvenser. Jeg hadde først fire informanter, men en trakk seg dagen før intervjuet. Hun syntes det ble vanskelig å gå igjennom gamle, vonde minner fra skoletiden. Jeg forsikret henne om at det forsto jeg meget godt, og at det var helt i orden.

Jeg informerte dem om anonymitetsprinsippet, og at ingen navn eller stedsnavn ville bli nevnt. Jeg ville trygge privatliv og nære relasjoner. Ingen skulle kunne føre opplysningene tilbake til informantene eller de personer som ble omtalt i intervjuet. Jeg fortalte at jeg også ville sørge for at lærere som gruppe ikke ville bli stigmatisert selv om det kunne hende at noen beskrivelser av lærerne ikke ble særlig smigrende.

Alle ble gjort oppmerksom på at masteroppgaver blir publisert og at man kan finne dem på universitetets bibliotek. Jeg lovet dem å sende et eksemplar når oppgaven var ferdig. De fikk også tilbud om å lese igjennom oppgaven før innlevering. Dette for å ha mulighet til å fjerne opplysninger hvis de skulle ønske det.

Jeg hadde på forhånd fått godkjenning fra datatilsynet. Denne godkjennelsen finnes i appendix som vedlegg 3.

Jeg ba alle informantene tenke seg godt om og ta den tiden de trengte for å huske så nøyaktig som mulig. De skulle ikke svare for å tilfredstille meg. Min oppgave var å videreformidle deres opplevelser slik de fortalte dem.

Intervjuene ble en sterk opplevelse for meg. De gav meg erfaring på hvilket ansvar det innebærer å be sårbare mennesker fortelle om egne liv. Jeg var glad for min erfaring med barn på Sogn Senter for Barne- og Ungdomspsykiatri og for mitt år som lærer på en spesialskole for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg tror denne erfaringen gjorde at mine informanter følte seg trygge og at de åpnet seg for meg i den grad de gjorde. Jeg bestrebet meg på aldri å virke fordømmende eller evaluerende overfor det de fortalte om sine opplevelser

Alle informantene ble ringt opp dagen etter intervjuet. Jeg ønsket igjen å takke for deres bidrag og for å vise dem den respekt jeg mente de i høyeste grad fortjente.

En av informantene sa at han hadde vært intervjuet før, og han følte at slike intervjuer gav ham et nettverk som han følte trygghet ved å ha fått.

Noen vil si at slike intervjuer kan være ødeleggende. Andre har erfart at slike intervjuer ikke trenger være en belastning. De kan være til nytte, nesten som terapi, hvis de blir gjennomført på en god måte. Kvale (2006) sier følgende: *Bare det at noen lytter til hva en har å si i en lengre periode, og lyttingens kvalitet, kan gjøre intervjuet til en unik opplevelse.* (Kvale, 2006:69).

Mine informanter delte mange av sine opplevelser med meg. Noen av dem var tunge og triste opplevelser, andre var meget gode erfaringer. Kanskje bidro samtalene til at informantene fikk sortert sine opplevelser og muligens lærte de noe om seg selv i løpet av samtalene.

### 3.8 METODE FOR ANALYSE

I dette kapitlet begrunnes valg av analysemetode. Selve forløpet og analyseprosessen i sin helhet vil bli presentert i kapittel fire.

I fortolkningsprosessen og kodingsprosessen har Monica Dalens bok ”Intervju som forskningsmetode” vært til inspirasjon. Dalen viser til prinsipper fra Grounded Theory og bruker Strauss & Corbin 1990 sin definisjon av koding:

*Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data* (Strauss & Corbin sitert i: Dalen, 2004, s. 69)

Etter å ha transkribert intervjuene ønsket jeg å sette merkelapp på hva de egentlig handlet om. Deretter ville jeg lete etter mer abstrakte kategorier som kunne samle dataene på nye måter.

---

Kodingsprosessen foregikk gjennom flere nivåer. Jeg valgte fire av de fem nivåene i kodingsprosessen som Dalen beskriver. Min forskning skal ikke generalisere eller lage ny teori. Den skal kun vise nytten empowerment kan ha for arbeid med elever med problematferd. Jeg har tilpasset Dalens kodingsprosess til mitt behov. Da ble de fire nivåene seende slik ut:

1. råkoding
2. koding
3. endelig koding
4. kategorisering (Dalen, 2004:70).

Etter dette foretok jeg teoretisering ved å gå fra "Experience near" til "Experience distant", slik Dalen 2004 beskriver. Her refererer jeg dataene i en fortettet form hvor jeg har "løftet" materiale fra en beskrivende til et mer fortolkende nivå. "Experience near" er betegnelsen på uttalelser som informantene bruker i sin omtale om konkrete forhold. "Experience distant" er uttalelser der vi har inkludert informantenes tolkning av hendelser. Jeg har også inkludert egen tolkning av informantenes uttalelser her. (Dalen, 2004). I denne prosessen er det viktig både med analytisk refleksjon og teori for å kunne se noe som umiddelbart er uklart som noe jeg kjenner igjen eller som er delvis kjent for meg. Det å forstå hva informantenes utsagn egentlig handler om er en stor utfordring. Målet for min oppgave var å undersøke om empowerment kan være et nyttig redskap for lærere som har elever med problematferd.

Da jeg skulle framstille mine intervjudata, var det viktig for meg å formidle dem på en slik måte at de sto fram som sannsynliggjorte kunnskapsforslag. Jeg valgte en framstillingsform som Dalen kaller "teori/modell". Denne framstillingsformen tar

utgangspunkt i eksisterende teori om et fenomen som så kan anvendes på eget materiale. Dette fordi min oppgave er et møte med eksisterende teori, egen empiri og ny innsikt og forståelse. Denne modellen ble anvendbar for analysen i min oppgave. Å ta utgangspunkt i etablert teori, slik jeg har gjort, og så anvende denne på egen empiri kan føre til at eksisterende teori videreutvikles (Dalen, 2004). Omfanget av min oppgave tillot ikke noen videreutvikling av empowerment.

### 3.9 VALIDITET OG RELIABILITET

I forskningssammenheng betyr validitet hvorvidt resultatene er gyldige (Befring 2002). Jeg vil i denne oppgaven benytte meg av Maxwells validitetskategorier (Maxwell, 1992).

1. Deskriptiv validitet har å gjøre med om spørsmålene jeg stiller gir svar på problemstillingen i oppgaven. (Dalen, 2004). Jeg valgte å bruke lydbåndopptaker av god kvalitet. Intervjuene var klare og tydelige. Allikevel måtte jeg spole tilbake mange ganger for å få med meg alle ord når informanten snakket fort. Det ble et tidkrevende arbeid, selv om hvert intervju ikke varte mer enn 30-45 minutter.

Intervju bygger på menneskelig samspill og det forutsettes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Alle intervjuer ble innledet med en presisering av hvor viktig det var for meg å forklare ting slik informanten forklarte dem. De måtte ikke svare for å tilfredsstille meg. De måtte ta seg god tid og forsøke å huske så klart som mulig hva de virkelig opplevde. Jeg oppmuntret dem til å se for seg klasserommet og tenke at de var tilbake der. Jeg var forbauset over hvor mye de husket selv om dette var lenge siden.

Det er viktig å peke på at opplevelser og følelser er subjektive forhold som er vanskelig å validere. Denne undersøkelsen fokuserer nettopp mot følelser og

---

opplevelser. Opplevelsene er reelle for personen selv om de ikke skulle stemme med hva en "nøytral observatør" ville ha forventet (Skaalvik, 1994).

Forskning på hukommelse for sterkt følelsesladde opplevelser omfatter studier av krigsveteraner, overlevende etter ulykker og naturkatastrofer, etc.(Schacter 1996, McNally 2003 i : Befring, 2002) Denne forskning synes å bekrefte hva historikere kan fortelle, at minner om sterke opplevelser sitter meget godt. De typiske rapporter som kommer fra personer som har opplevd slike vonde hendelser, er at minnene sitter altfor godt (Befring, 2002).

2. Fortolkningsvaliditeten blir styrket ved intersubjektiviteten. Ved å stille kontrollspørsmål og spørre noenlunde like spørsmål flere forskjellige steder i intervjuet forsøkte jeg å få så korrekte opplysninger som mulig. Jeg brukte også flittig oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg tolket informanten korrekt.

3. Teoretisk validitet styrkes gjennom teoretisk innsikt. I min oppgave vil jeg gjennom teoretisk innsikt og forhåndskunnskaper fra ulike forskningsstudier forsøke å knytte dette opp mot informantens subjektive uttalelser som kan komme til nytte når jeg skal forstå atferdsvanskeproblematikk. Dette krever at jeg kan dokumentere de sammenhenger jeg finner i både datamaterialet og i egne sammenstillinger (Dalen, 2004).

Det er av betydning for den som skal validere resultatene å ha kjennskap til forskerens bakgrunn. Utdannelse og yrkeserfaringer i tilknytning til utvelging av informanter er essensielt (Dalen, 2004).

Denne undersøkelsen har et tema og fagområde som jeg har yrkesmessig tilknytning til. Jeg har vært lærer og spesialpedagog i mange år både i normalskolen og skoler tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien. Dette gir meg en nærhet til fagområdet og temaet. Dette gir faglige forutsetninger for å formulere relevante forskningsspørsmål og kan være med å styrke validiteten i undersøkelsen.

Samtidig kan min forforståelse ha preget tematiske og metodiske veivalg på måter som kan true validiteten. For eksempel kan min forforståelse ha hatt betydning for valg av spørsmål, og andre relevante spørsmål har ikke vært stilt.

En måte å unngå dette på er å bruke veileder og kollegaer til å gi tilbakemeldinger i løpet av forskningsprosessen. Det vil styrke validiteten.

En annen måte å sikre validiteten på er å beskrive så åpent og detaljert som mulig hele forskningprosessen. Dette gjelder både utvalg og metodiske tilnærminger (Dalen, 2004).

Målsettingen for dette kapittelet var å få fram alle relevante opplysninger i tilknytning til forskningsprosessen.

Mine intervjuer finnes på lydbånd. Jeg har selv skrevet dem ned. Kodingsprosessen er gjort rede for og deler av den finnes i appendix. Gjennom å gi mulighet til å følge hele prosessen fra tale til tolkning har jeg styrket validiteten i undersøkelsen (Dalen, 2004).

Reliabilitet betyr pålitelighet. Reliabiliteten i undersøkelsen kan bli truet på flere måter. Informantene kan fortrenge negative og huske positive opplevelser. De kan ha ønske om positiv selvpresentasjon og viktig informasjon kommer ikke fram (Skaalvik, 1994). Jeg ønsket å etterstrebe en trygg og tillitsfull atmosfære under intervjuene for å sikre meg et datamateriale som ble så autentisk som mulig.

Informantene gav alle sitt informerte samtykke. De var klar over hva undersøkelsen skulle brukes til. Dette skulle bidra til å styrke reliabiliteten.

Fasene etter intervjuet kan også påvirke reliabiliteten. Transkriberingen skal fange opp sentral informasjon. Det er lett å utelate vesentlige opplysninger. Jeg transkriberte intervjuene dagen etter at intervjuet fant sted. Jeg valgte ikke å utelate noe, selv om ting umiddelbart kunne se uvesentlig ut for problemstillingen. Dette har minsket sjansen for feiltolkninger.



På samme måte kan analyse- og tolkingsfasene påvirke reliabiliteten i resultatene. Min målsetting var å være åpen og synlig når jeg beskrev arbeidsprosessen fra planlegging av intervju til drøfting av funn.

## 4. ANALYSE OG RESULTATER

I dette kapitlet gjøres rede for hva som ble gjort i de forskjellige stadiene av analysen. Når det gjelder valg av analysemetode og begrunnelse for dette, vises det til metodekapitlet.

Etter en gjennomgang av analyseprosessen følger presentasjon av resultatene. Disse blir framstilt under tre temaer hentet fra empowermentfilosofien.

### 4.1 ANALYSEN

Å transkribere intervjuene fra båndet ble en tidkrevende prosess. Jeg måtte lytte om og om igjen på det informantene sa for å være sikker på at det ble korrekt gjengitt.

Deretter foretok jeg kodingen på fire nivåer. Det siste nivået i Dalens bok, generalisering og teoretisering, ble ikke aktuelt for meg fordi jeg ikke skal generalisere eller lage ny teori, men kun belyse eksisterende teori (Dalen, 2004).

#### RÅKODING

Råkodingen besto i å lage tre skjemaer med temaer hentet fra empowermentfilosofien. Disse temaene var: ”Ha tro på eleven”, ”mestring” og ”partnerskap”. Hvert skjema hadde en kolonne for positive uttalelser om lærers væremåte og en for negative uttalelser om lærers væremåte. For å illustrere dette følger skjemaet som ble brukt for begrepet ”mestring” med noen eksempler på utsagn.:

---

**KODING MESTRING.**

<u>Eksempler på utsagn som gav opplevelse av mestring:</u>	<u>Eksempel på utsagn som ikke førte til mestring:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der blir du møtt på ditt eget nivå</i></li> <li>• <i>Han skjønnte at de tinga som ikke interesserte meg var det veldig vanskelig å få meg engasjert i</i></li> <li>• <i>De gav oppgaver som passet for deg</i></li> <li>• <i>Du kan starte på scratch i ditt eget tempo</i></li> <li>• <i>Han forklarte på en annen måte og sa aldri at jeg var dum.</i></li> <li>• <i>Jeg fikk undervise de andre i klassen i historie</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hvis noen sa. ”Dette her må du vel skjønne”. Da frøys jeg dem ut.</i></li> <li>• <i>Han (læreren) likte meg ikke. Da begynte jeg å skulke. Da synes jeg matte var pyton.</i></li> <li>• <i>Spesielt i de fagene (hvor lærer synes) jeg var en drittsekk. Det er vanskelig å gi noe ekstra da.</i></li> <li>• <i>Det var sånn at jeg følte jeg aldri fikk fullført noe. Du fikk aldri ekstra undervisning. Rart. De fulgte timeplanen til punkt og prikke.</i></li> </ul>

Etter en grundig gjennomgang og refleksjon over råkodingens resultater ble selve kodingen foretatt.

**KODING**

Fase to, kodingen, besto i at informantenes uttalelser ble samlet under de tre temaene hentet fra empowermentfilosofien. Denne kodingen kan illustreres slik med noen få eksempler på ”Ha tro på”:

	PER	PÅL	ESPEN
HA TRO PÅ	Om tiden på voksenopplæringssettene fortalte Per at han ble møtt med et smil hver morgen. Lærerne blir omtalt som fleksible. Lærerne spurte elevene hva de slet med og hva de ønsket å jobbe videre med.	Pål sier: <i>Noen av lærerne har det slik at de har tro på deg. De mener at det her skal du klare. Vi skal hjelpe deg igjennom det.</i>	Espen sier følgende om en av sine lærere: <i>Jeg hadde lagt meg til en vane at jeg gjorde minst mulig til enhver tid og skulka unna det meste. Det pelte jo læreren opp og gikk selvfølgelig løs på det...han kjørte alle helt tett og holdt oss i tømme hele veien.</i>
MESTRING			
PARTNERSKAP			

Vi ser her at dette blir ni forskjellige grupperinger. Tre for Per, tre for Pål og tre for Espens uttalelser. Dette materialet ble så studert ved å sammenlikne framstillingene.

Jeg opplevde at selv om jeg hadde hatt en lite strukturert intervjuguide var mange av uttalelsene relevante for min problemstilling. Jeg syntes jeg hadde klart å "holde fokus" i løpet av intervjuene på det som var relevant for min forskning. Dette stadiet var spennende, men krevende. Jeg bestrebet meg hele tiden på å ikke komme fram med data som ikke var autentiske. Jeg skulle ikke framlegge resultater som favoriserte empowerment hvis ikke dette var i henhold til informantenes opplysninger.

---

## ENDELIG KODING

I den endelige kodingen ble dataene samlet i tre grupperinger. Her er et eksempel: Alt hva Per, Pål og Espen hadde sagt om temaet ”mestring” ble samlet. Det samme ble gjort om de to andre temaene. Jeg hadde nå tre ”kapitler” med råmateriale under de nevnte temaene som jeg hadde hentet fra empowermentfilosofien. Dette skulle nå ”løftes” fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå.

## KATEGORISERING

Kategoriseringen besto i at jeg løftet materialet fra et ”experience near” til ”experience distant” nivå (Dalen, 2004) Ifølge Dalen (2004) består dette i å inkludere informantenes tolkninger og forskerens tolkninger i beskrivelsene fra informantene.

Først ble det laget en liste over alle ord informantene hadde brukt som kunne beskrive relasjon til lærerne.

Alle disse ordene som informantene hadde brukt for å forklare sin relasjon til lærerne ble så samlet i kategorier. Disse kategoriene betegnet egenskaper og ferdigheter hos lærerne som hadde med relasjon å gjøre. Kategoriseringen finnes i appendix som vedlegg 2.

Disse kategoriene ble brukt i framstillingen av resultatene.

Denne fasen ble den mest spennende av alle fasene i analysen av mine data. Selve kategoriseringen finnes i appendix som vedlegg nr. 2.

Koding og kategorisering av data ble en omfattende og lærerik prosess. En slik kvalitativ undersøkelse er avhengig av at forskeren er sensitiv til sitt materiale. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informantene egentlig gir uttrykk for (Dalen, 2006). Jeg følte at jeg i løpet av prosessen fikk god innsikt i informantenes syn på hva som er kriteriene for en god relasjon mellom lærer og elev.

I neste avsnitt vil resultatene bli presentert. De blir presentert under de tidligere nevnte temaene fra empowermentfilosofien.

## 4.2 RESULTATENE

Ifølge Dalen (2004) anbefaler Geertz å bruke ”thick descriptions” når man framstiller data. Her kommer forskerens tolkninger fram. (Geertz i: Dalen, 2004, s. 65). Det har foregått en prosess fra et beskrivende til mer fortolkende nivå. Det blir også brukt sitater fra informantene for å få fram subjektiviteten og autensiteten i resultatene.

### 4.2.1 OPPLEVELSE AV AT LÆRER HAR TRO PÅ ELEVEN

Den første av tre sentrale komponenter innenfor empowermentfilosofien er troen på at alle mennesker og systemer har styrke og mulighet til å bli aktører i eget liv (Lassen, 2002). Med uttrykket ”ha tro på eleven” mener jeg at lærer tydelig viser at han tror eleven kan bli aktør i eget liv, at lærer ser elevens eksisterende styrke og iboende krefter og at lærere virker som en inspirator for eleven med hensyn til skolearbeid (Dunst, Trivette og Deal, 2000). William Glasser sier at alt vi gjør fra vi blir født til vi dør gjør vi for å tilfredsstille våre behov. Et av disse behov er behov for kjærlighet og tilhørighet (Glasser, 1999).

I det følgende vil jeg presentere det informantene opplevde som viktige egenskaper og holdninger som må være tilstede hos lærer hvis eleven skal oppleve at lærer har tro på ham. Disse er samlet i følgende tre kategorier: Forståelsesfull, løsningsfokustert og trygg.

---

## FORSTÅELSEFULL

Et forhold som ofte blir nevnt som verdifullt er at lærer viser forståelse. Det at eleven føler at lærer kjenner dem og forstår dem viser seg å være en meget viktig forutsetning for motivasjon og trivsel.

Per omtaler sine beste lærere som menneskekjennere, som lærere som følger han opp og som forstår at han ikke er som andre. Disse lærerne spør han om hva han tenker, hvordan han synes det går og de gir ham ansvar og viser ham tillit. De blir omtalt som fleksible.

*...På voksenopplæringscenteret er de veldig flinke til å bry seg på en grei måte. De spør deg, går det bra? Er det noe, så vet du hvor kontoret mitt er. Du blir inkludert med en gang. Så er dem fryktelig intellektuelle. Det er som du møtes på høyt nivå.*

Eksempel på lærere som ikke viste forståelse gir Per med følgende ord:

*...Spesielt når jeg kom på ungdomsskolen. Veldig mange av lærerne hadde nok hørt rykter om meg. Jeg var jo den verste. Jeg trur nok dem hadde navnet mitt på blokka si... at han er rett og slett, om ikke helt idiot, så helt pyton å ha med å gjøre.*

Pål forteller at to av lærerne på den private videregående skolen han går på nå er slike som "vil hjelpe deg gjennom det".

*...Noen av de har det slik at de tror på deg. De mener at det her skal du klare, og vi skal hjelpe deg gjennom det. Mens andre har det sånn at du bare er til stede for å lytte og lære og så klapper de deg på skulderen og sier lykke til, og så er du ferdig.*

## LØSNINGSFOKUSERT

I tillegg til betydningen av å ha en forståelsesfull lærer, beskrev informantene betydningen av at læreren var løsningsfokusert. Å ha lærere som er hjelpsomme og har tett oppfølging av eleven betyr mye for læringsutbyttet.

Som metode er empowerment et eksempel på et paradigmeskifte i pedagogisk arbeid fra problemfokusering til mulighetsfokusering, fra fokus på individ til fokus på

individ i system. Det betyr at god relasjon mellom lærer og elev er viktig. Empowerment vektlegger å fremme vekstproduserende atferd i motsetning til å fokusere på å løse eller forebygge problemer.

Pål forteller om en lærer på den alternative skolen Pål gikk på i ungdomsskoletiden:

*...Han var vanvittig flink til å støtte meg og hjelpe meg og stilte opp nesten uansett hva det kunne være. Han ville prøve å finne en løsning som var best for alle og ikke bare fordi det sto på papiret at det skulle være sånn.*

Espen forteller om noe som forandret mye for hans skolegang. Det er læreren som sa at han selv hadde strøket to ganger i matte på gymnasen og siden hadde tatt en doktorgrad i faget.

*Og jeg som har hatet matte hele mitt liv ... da skjønnte jeg at det går uansett, dette er egentlig bare en jobb som må gjøres. For meg forandret det veldig mye.*

## TRYGG

En lærer som har tro på sine elever er ifølge mine informanter streng, men ikke straffende. Han oppleves som inkluderende og ærlig. At han i tillegg har et godt humør, er ifølge alle tre av stor betydning. Humor på elevens bekostning kan derimot få alvorlige konsekvenser. Dette forteller Per om. De to første år av hans skolegang ble ifølge Per ødelagt av en ironiserende lærer. Per hadde skrivevansker og Per opplevde at læreren gjentatte ganger hadde moro på hans bekostning. Dette la grunnlaget for en dårlig skolegang ifølge Per.

Alle tre informantene uttalte gjentatte ganger at lærerne de likte best var de strengeste. Jeg tolker begrepet streng slik at læreren hadde autoritet, han var tydelig og bestemt og gav elevene følelse av trygghet. Per sier:

*Han kjørte alle helt tett og holdt oss i tømme hele veien. Han sto bak oss uansett hva vi gjorde. Jeg prøvde jo å sluntre unna så mye jeg kunne, ikke sant? Han takla jo ikke det.*



---

På spørsmålet om det var forskjell på lærere når det gjaldt å ha tro på eleven fortalte Per om læreren som ønsket han vekk fra skolen. Andre lærere kunne ikke forstå at denne læreren ønsket Per vekk. Disse siste lærerne var de strengeste ifølge Per.

*..... Det kan godt hende de andre lærerne var strenge også, men det brydde jeg meg ikke om, det var ikke noe interessant allikevel.*

Jeg forstår Per slik at læreren som ønsket Per vekk ikke hadde tro på ham. Dette var en lærer som i tillegg brukte straff som metode. Lærere som gjorde det ble ikke respektert av elevene. Lærerne som trodde på Per og som ikke forsto at noen ønsket Per vekk, de var strenge i Pers øyne. De fulgte han tett opp. De snakket med eleven. Dette gjorde at Per respekterte dem og opplevde disse som de strengeste lærerne.

På spørsmål om på hvilken måte de var strenge, fikk jeg følgende svar: *Noen personer har rett og slett en autoritet når dem går inn døra.* Da jeg spurte en av de andre informantene om hvorfor han var så glad i en av lærerne han beskrev, svarte han at det var fordi.... *hun skjønnte at det ikke nyttet å straffe.* Allikevel ble hun betegnet som streng.

#### **4.2.2 OPPLEVELSE AV MESTRING**

Med begrepet mestring forstås i denne oppgaven: "Det å oppleve at du forstår det læreren sier og at du klarer å løse oppgaven. Forutfor mestring kommer motivasjonen. Motivasjon blir i denne oppgaven forstått slik: "En elev er motivert når han eller hun er interessert i å lære. Det er et mål å utvikle en skole som makter å opprettholde elevens motivasjon for skolearbeidet. Elevenes interesse for å lære utvikles når de møter utfordringer som er i samsvar med deres kompetanse. Motivasjon vedvarer når de blir stilt overfor nye oppgaver som de er i stand til å mestre.

Empowerment anvendt som prinsipp betyr å styrke eleven ved å vektlegge mestringsopplevelse og økt kompetanse til alle som arbeider med eleven (Dunst, trivette og Deal, 2000). Problematferd blir i et økologisk perspektiv sett på som et misforhold mellom elevens kompetanse og de krav som skolen stiller.

Mestring minsker problematferd. Mestring gjør faget morsomt. Dette er regler nesten uten unntak, slik jeg har forstått mine informanter.

Innenfor empowerment blir mestring også omtalt som ”det å løse problemer, møte egne behov eller nå mål”. Empowerment er ikke bare en metode, men også den endelige målsettingen innenfor undervisning. Prosessen inkluderer to mål, mestringsopplevelse og økt evne til å møte nye utfordringer.

I det følgende vil jeg gi eksempler på forhold som må være til stede for at eleven skal føle mestring. Mine informanter hadde mange refleksjoner over grunner til at de mestret eller ikke mestret sin skolegang. Følgende fire forhold bør ifølge mine informanter være tilstede for at elever skal mestre: Kjennskap (tett oppfølging), engasjement, mening (lærestoffet gir mening for eleven), rettferdig (lærer oppleves som rettferdig).

#### KJENNSKAP

At læreren kjenner eleven og har tett oppfølging ble verdsatt høyt under temaet mestring. Lærerne måtte skaffe seg nok tid for å bli kjent med eleven. Eleven måtte få tilpassede oppgaver og læreren måtte ikke gi seg før alle var med. Disse forhold blir stadig tilbakevendende temaer under intervjuene. Per sier følgende om lærerne på voksenopplæringscenteret:

*Der ble du møtt på ditt eget nivå. Jeg ble fulgt opp.... Dem tok en slags test, kanskje uten at vi visste det. De gav oppgaver som passa for deg, og jeg synes jeg mestra noe hele veien, jeg. Dem hadde kunnskap om det dem holdt på med.*

Alle informantene gav uttrykk for at ting de ikke var interessert i var det veldig vanskelig å få dem engasjert i. Under intervjuene kom det også fram at lærere som tok seg tid til å bli kjent med dem klarte å få elevene interessert og motivert for stadig nye oppgaver. Per sier dette om sin ”beste” lærer på barneskolen: ....*Hun tok seg bedre tid til meg. Jeg tok mye plass.*

---

## ENGASJEMENT

Engasjerte lærere som underviser på en morsom og spennende måte ble nevnt som viktig med hensyn til motivasjon. Det at en lærer kunne ”se an formen” til klassen og innimellom ”hoppe av” undervisningen for å fortelle en historie eller noe morsomt ble verdsatt høyt. En av informantene mente at uten ro i klassen var det lite mulighet for læring for hans vedkommende. Å ha en lærer som bruker tid å krefter på å skape et godt klassemiljø virker som en avgjørende faktor for økt trivsel og læringsutbytte.

Ingen av mine informanter snakket om faglig dyktighet hos lærerne. Hva læreren hadde av kunnskaper om faget var ikke så interessant for informantene som at læreren formidlet kunnskapen på en forståelig måte. Mine funn viste at to av de tre informantene hadde hatt svært lite læringsutbytte på vanlig barne- og ungdomsskole. Det var ikke før de kom på spesialskole at de følte de møtte engasjerte lærere som underviste på en måte som de forsto.

På spørsmål om hvorfor to lærere utmerket seg på en så positiv måte, fikk jeg til svar av Espen:

*Det var engasjementet. Engasjementet mot oss, sånn genuin oppførsel og måte og være på som gjorde ... (tenker)... en genuin interesse for faget, at vi skulle skjønne dette og gjøre det bra. Det engasjementet mot oss betydde veldig mye for meg.*

På spørsmål om hva lærerne gjorde for at eleven følte de hadde engasjement, fikk jeg følgende svar:

*Mye det at de delte sine private erfaringer med oss. Også det at de var villige til, hvis man sleit med noe, å bruke tid. De brukte gjerne tid til å få med alle. Det tror jeg var det som gjorde utslaget for meg. Det følte som et stort engasjement.*

Et annet viktig forhold i skolen for mine informanter var at det de skulle lære var meningsfullt.

## MENING

En av empowermentfilosofiens sentrale komponenter er at dersom en person ikke er i stand til å fremvise kompetanse, må det sees på som tegn på mangler i systemet rundt eleven i forhold til å mobilisere uformelle- og formelle former for støtte.

At lærer relaterer undervisningen til dagliglivet og til elevenes interesseområder ble verdsatt høyt hos mine informanter. Espen sier om en slik lærer følgende: *Han var flink til å realisere matte mot det praktiske arbeidet. Jeg skjønnte hvorfor det var praktisk lurt å kunne matte, og det gjorde forskjellen... han tok seg tid til hver enkelt. Han dreit aldri noen ut. Han sto bak oss uansett hva vi gjorde. Om året på den alternative skolen med denne læreren sier Espen videre: Det var et kjempeår for meg, altså. Både sosialt og faglig var det et kjempeår. Om denne spesielle læreren uttrykker Espen følgende: Ja, uten han så hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Enkelt og greit. Det er ikke noe mer dill med det.*

Lærere som klarte å lære mine informanter noe viste seg å være lærere som evnet å gjøre undervisningen spennende og innholdet meningsfylt for elevene. Pål forteller spesielt om en lærer som gjorde dette:

*Han bryter den derre tradisjonelle lærerformen og gjør det på en festlig måte og viser hvordan det virkelig fungerer i samfunnet. Ikke bare hvordan det står på papiret. Da blir det mer spennende og man kan kjenne seg igjen i situasjoner. Du ser nye løsninger i faget som går tilbake til det private liv, for eksempel. Og det at han er morsom, samtidig som han konsentrerer seg om det man skal drive med. Og at han er rettferdig. Og det er veldig viktig.*

I tillegg til at undervisningen skulle være meningsfull, la mine informanter stor vekt på at lærerne var rettferdige.

## RETTFERDIGHET

Den rettferdige lærer blir skattet høyt. Alle mine informanter nevner urettferdige lærere som en faktor som de mente hadde ødelagt mye av skolegangen for dem. Espen forteller om læreren han hadde i første og annen klasse: *Han var rett og slett ikke noe hyggelig. Jeg husker bare at jeg bokstavelig talt daglig satt igjen med en*

---

*følelse av å bli driti ut. På spørsmålet om hvorfor læreren gjorde narr av han, svarte Espen: Ja, på bakgrunn av noe som jeg ikke var klar over før mange år etterpå. Jeg har dysleksi, men det ble ikke oppdaga før jeg var nitten. En del av utdritinga gikk på at jeg skrev feil på tavla. På spørsmål om hans reaksjon overfor læreren, om han tok igjen med læreren, svarte Espen: Ja, jeg tok igjen som bare det, så mye som en gutt i første og annen klasse kan gjøre det.*

Per forteller om året hvor han fikk ny mattelærer. *Da begynte jeg å skulke, for han tålte jeg ikke tryne på og da synes jeg matte rett og slett var pyton.* På spørsmålet om hvorfor Per ikke likte denne læreren svarte Per at det var fordi læreren ikke likte han. På spørsmålet hvordan han kunne vite det, var svaret:

*Han sa det. Mange ganger. Han sa: Han er en pøbel fordi han ikke følger undervisningen. ...Hvis han forklarte ting og man spurte: Hvorfor skal vi gjøre dette her? Da var det bare å klappe igjen munnen og gjøre det man fikk beskjed om...Han godtok ikke at jeg var annerledes enn de andre. For jeg var annerledes... han skulle ha mønsterelever som gjorde det han sa og så skulle de sitte pent på pulten...men jeg la ikke så mye innsats i å gjøre det bedre heller, da. Det gjorde jeg ikke, men sånn er det.*

Lærere som favoriserte enkeltelever eller grupper ble ikke verdsatt. Mine informanter gav alle uttrykk for at de hadde møtt mange lærere som ikke tok seg tid til å bli kjent med dem. Disse lærerne favoriserte andre elever og gav mer av sin tid til dem. Dette erfarte Pål mye av i vanlig skole. På den alternative skolen han kom på i ungdomsskolen opplevde han dette annerledes. Pål sier:

*Det var nok det beste som har skjedd skolemessig med meg fordi det var en så positiv opplevelse. Og hadde jeg ikke vært der, så hadde jeg ikke vært så interessert i skole nå. Fordi lærerne der de var strenge, men rettferdige, og de respekterte deg hvis du respekterte dem.*

I tillegg til rettferdighet ble anerkjennelse ofte nevnt som et viktig forhold for god relasjon. I neste avsnitt vil jeg vektlegge betydningen av et partnerskap mellom lærer og elev.

### 4.2.3 OPPLEVELSE AV PARTNERSKAP

Innenfor empowerment er sentrale temaer blitt identifisert gjennom forskning innenfor tidlig intervensjon og rådgiving. Et av temaene er at *hvordan* lærer gir støtte er like vesentlig som hvilke ressurser som blir mobilisert. Samarbeid og partnerskap er underliggende føringer i interaksjonsformene.

Partnerskap blir i business-litteraturen definert som en forbindelse mellom to personer eller selskaper som fungerer sammen ved å bruke avtalte regler for å nå et felles mål (Dunst, Trivette og Deal, 2000). De hevder også at de mest verdsatte kjennetegn på et godt partnerskap er: Tillit, gjensidig respekt, åpen kommunikasjon, aktiv lytting og ærlighet. Davis (1995) presiserer i tillegg at et godt partnerskap krever tett samarbeid, felles siktemål og smidighet. Davis nevner også nødvendigheten av å forstå at den ene ikke kan handle uten den andre dersom utfallet av arbeidet skal bli det beste. Hver av partene innehar egen ekspertise som er verdifull og utfyllende for den andre (ibid.).

Kodingen og kategoriseringen av dataene kan tyde på at informantene verdsatte følgende fire ferdigheter hos sine lærere når det gjaldt følelse av å ha et partnerskap med sin lærer: Empatisk reaksjon, aktiv lytting, grunnleggende utdyping og oppmerksomhet. Jeg har i dette kapittelet samlet alle disse fire ferdighetene under begrepet anerkjennelse. Med begrepet anerkjennelse mener jeg her det samme som respekt. Informantenes uttalelser handler ofte om flere ferdigheter og holdninger på en gang. Derfor blir de fire ferdighetene presentert samlet under begrepet anerkjennelse.

---

## ANERKJENNELSE

I denne oppgaven er begrepene anerkjennelse og respekt en samlebetegnelse for mange holdninger hos lærere som ifølge mine informanter må være til stede for å oppnå god relasjon.

Det betyr at ifølge mine funn er en anerkjennende lærer en lærer som er empatisk, lyttende, spørrende og oppmerksom.

Når mine informanter skulle fortelle om sine ”beste” lærere, nevnte de lærere som hadde evne til å lytte til dem og snakke med dem, lærere som viste dem anerkjennelse.

Den inkluderende læreren ble nevnt flere ganger. Læreren som i sin måte å samtale på var åpen, forståelsesfull og ærlig. Denne læreren spør og lytter. Læreren gir eleven følelse av å bli akseptert for den han er. Per sier om sin ”beste” lærer:

*Grunnen til at han var den beste læreren min, det gikk nok på bekostning av de andre i klassen, tror jeg, for jeg tok mye plass. Han satte krav til meg og gav meg ansvar og tillit. Det er viktig. Jeg må ha tillit fra første sekund. Det er vel egentlig hovedårsaken til at det var den beste læreren.*

Innenfor begrepet anerkjennelse ligger også respekt. Alle mine tre informanter gav uttrykk for hvor viktig det var at læreren tok i bruk deres sterke sider, møtte deres behov og viste dem respekt. Fag de ikke likte og timer de bråkte mye i, eller skulket, var fag hvor elevene opplevde lærerne som autoritære, ironiske, urettferdige og hvor elevene ikke følte seg verdsatt eller respektert. Per sier om ”den beste læreren” at han hadde kunnskaper spesielt om Per og det Per holdt på med. Hovedårsaken til at denne læreren ble opplevd som den beste var at Per følte anerkjennelse fra læreren.

Informantene sa at de likte de strengeste lærerne best. De sa også at læreren ikke skulle være ”kompis” eller ”kamerat”. Læreren skulle ha voksenrolle, men allikevel skulle det herske gjensidig respekt og anerkjennelse. Læreren skulle være ærlig: Per forteller om partnerskapet han følte han hadde med lærerne på skolen ved fengselet:

*Dem er ganske ærlige der. Dem ser det an. Hva er det du tenker fremover. Det er kjempebra. Per forteller fra samme skolen om følelsen av å bli inkludert:*

*Og så er det noe som heter: "Det ordner seg". Det fikk jeg aldri beskjed om der nede. For det er ingen ting som ordner seg uten at man gjør noe med det. På voksenopplæringscenteret er de veldig flinke til å bry seg på en grei måte. De spør deg, går det bra? Er det noe så vet du hvor kontoret mitt er. Du blir inkludert med en gang. Dem er veldig vare. Dem ser an personen.*

Per fortalte også om opplevelsen av å bli respektert av sin klassestyrer på barneskolen: På spørsmål om hvorfor han følte at hun respekterte ham, var svaret: *....Hun var ikke så opptatt av å straffe meg hele tida.*

Pål forteller følgende om opplevelse av gjensidig respekt mellom lærer og elev:

*Hvis klassen hadde en dårlig dag hvor vi bråkte, kunne han roe oss ned med å fortelle en historie eller noe spennende som fikk klassen rolig og engasjert – og han var veldig snill og hadde veldig stor respekt for oss, og da fikk vi utrolig stor respekt for ham.*

Alle mine tre informanter gav uttrykk for hvor viktig det var at læreren tok i bruk deres sterke sider, at læreren forsto deres behov og viste dem respekt. Alle tre fortalte også at de fagene de likte best var fagene med lærere som de opplevde respekterte dem. Fag de ikke likte og timer hvor de ble urolige og forstyrret undervisningen var fag hvor elevene opplevde lærerne som autoritære, ironiske, urettferdige og hvor elevene ikke følte seg verdsatt eller respektert. Når informantene stadig kom tilbake til at det var de strengeste lærerne de likte best, kan det bety at partnerskap mellom lærer og elev ikke skal være det samme som "kompis" eller "kamerat", men at det allikevel hersker en gjensidig respekt.

Espen forteller følgende om en lærer han likte godt: *Jeg hadde veldig god relasjon til han. De fleste av oss som hadde opplevd det styret i klassen før han kom hadde det. Han hadde klare grenser og bestemte meninger.* På spørsmålet om Espen følte han kunne snakke med denne læreren, svarte han at det var en stor klasse med mange problemer så læreren hadde ikke mulighet til noen form for spesiell oppfølging. Allikevel opplever Espen at denne læreren ser han. Læreren ser blant annet at Espen



ofte får juling i friminuttet, og dette tar læreren opp med mor på konferanse. Dette hadde ingen tidligere lærere sett eller gjort noe med.

Vi ser av dette at en god partnerskapsmodell klart er lettere å få til på alternative skoler hvor lærertettheten er stor, men at det også finnes mange muligheter til å skape god relasjon på vanlige skoler hvis læreren har de rette holdninger og ferdigheter.

## 5. DRØFTING

### INNLEDNING

Jeg har i det foregående kapittel vist hva som gjorde at mine informanter klarte seg så bra i sitt voksne liv selv om de alle strevde på barne- og ungdomsskolen og droppet ut av videregående skole. Jeg ønsket ikke å skape en elendighetsbeskrivelse av informantenes skoleerfaring. Allikevel vil jeg presisere at informantenes beskrivelse av dårlige klassemiljøer, autoritære lærere og elever som ikke ble sett var informasjon til ettertanke. I min oppgave er det fokus på lærere som evnet å motivere elevene.

Det var ikke et utvalgsriterium at informantene skulle ha klart seg bra i det voksne liv. Allikevel ser jeg i ettertid at det at de klarte seg bra kan ha vært en fordel. Alle informantene fikk tilslutt lærere som evnet å se dem. Jeg har fått mange eksempler på hvordan lærere kan skape god relasjon til sine elever. Disse eksemplene belyser forhold innenfor empowerment.

En av grunnene til at alle mine informanter klarte seg så bra kan være at elever som ikke har klart seg neppe vil stille opp til intervju for en slik masteroppgave.

### INNHold I DRØFTINGEN

Den foreliggende undersøkelsen har hatt som formål å undersøke om empowerment kan være nyttig for lærere som har elever med problematferd. I foregående kapittel ble resultatene fra undersøkelsen presentert under temaene ”ha tro på”, ”mestring” og ”partnerskap”. For å vurdere resultatene fra undersøkelsen opp mot tre andre sentrale begreper innenfor empowerment ønsker jeg nå å drøfte betydningen av *god relasjon, motivasjon og god dialog*.

Først ser vi på relasjon. Hvilke konsekvenser hadde det for mine informanter at de hadde god relasjon til lærer. Hva skal til for at lærere skal klare å skape god relasjon til sine elever?

---

Deretter ser vi på betydningen av motivasjon. Hvordan ble mine informanter motivert? Hva gjorde denne motivasjonen med dem? I et tredje avsnitt vil jeg drøfte betydningen av god dialog med lærer. Jeg vil drøfte disse tre begreper, relasjon, motivasjon og dialog, og se dem i lys av annen forskning og empowerment.

Tilslutt vil jeg se på betydningen av empowerment for målet om en inkluderende skole.

## 5.1 BETYDNINGEN AV GOD RELASJON

Relasjon blir av Nordahl forklart på følgende måte:

*Med relasjon menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker; i dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg. Relasjon vil videre være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. (Nordahl, 2002, s. 112).*

Kjennetegn på god relasjon var ifølge mine informanter at lærer var forståelsesfull, at han kjente dem og respekterte dem. I tillegg var det viktig at læreren var løsningsfokusert, engasjert og flink til å lytte. Lærere med god relasjon til sine elever klarte også å få undervisningen til å gi mening for dem.

Ifølge Dunst, Trivette og Deal (1994) er definisjon på effektiv hjelp innenfor empowerment følgende: Å gjøre det mulig for elever med atferdsvansker å bli bedre i stand til å løse problemer, møte behov, eller nå mål ved å frembringe de iboende krefter og ferdigheter hos elevene, vektlegge muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg.

Når mine informanter hadde god relasjon til lærer gav de uttrykk for at de ble glad i læreren, de fikk tillit til ham, de respekterte ham og de begynte å arbeide og de ble roligere og atferdsvanskene ble mindre eller fraværende.

Noen vil hevde at lærere ikke har tid nok til alle elever. St.meld.nr. 16, (2006/2007) "... og ingen sto igjen" viser til nordiske undersøkelser om hva som kjennetegner

skoler med gode og dårlige resultater. St. meld. nr. 16 nevner eksempler på gode skoler. Her bruker lærerne mye tid på enkelteleven. Det nevnes skoler hvor det legges vekt på læring av faglige ferdigheter og at de svake elevene tilbys intensiv opplæring. Elevene legger vekt på faglig læring og verdsetter gode prestasjoner. Lærerne blir beskrevet som fleksible og åpne for elevenes innspill. Lærerne buker faglig relevant viten fra elevenes hverdagsliv. Lærerne kjenner og anerkjenner elevenes ressurser. De har kunnskap om eleven (St.meld.nr. 16, 2006/2007:59 boks 5.2).

Dette kan tyde på at disse skolene disponerer sin tid annerledes enn skolene som har dårlige resultater.

Beskrivelsene i St.meld. 16 som omhandlet lærere i skolene med gode resultater er svært lik beskrivelsene mine informanter gav av sine beste lærere.

Beskrivelser fra skoler med dårlige resultater ble gjengitt slik:

*..... på en skola av den här karakteren kanske man inte alltid hinner jobba med utveckling, utan här er det vardagen som styr.*

*..... somliga föräldrar nöjer seg jo med de lite lägre resultaten, de motiverar inte sine barn så mycket som vi ibland skulle önska.... Ja, för att de inte kan helt enkelt, och det måste vi respektera. (St.meld.nr. 16, 2006/2007:59,boks 5.2).*

Jeg vil hevde at disse skoler fraskriver seg ansvar. De bruker unnskyldninger som mangel på tid og ressursvake foreldre for deres dårlige resultater. Skoler som lykkes er svært forskjellige, men har viktige felles trekk, sier en svensk undersøkelse. De felles trekkene er: Satsing på kunnskap, sosial omsorg og kontroll. Lærerne har selvtillit, høye ambisjoner på elevenes vegne og viser handlekraft. De er motiverende, pådrivere og tar hånd om elevene(ibid.)

Mine informanter la også vekt på at lærerne hadde humor. Anne-Harriet Berger nevner i sin bok "Som elevene ser det" også betydningen av humor hos læreren.

---

Hun sier:

*Elevene beskriver mange lærere de liker og beundrer. En av de viktigste egenskapene ved disse er etter de fleste elevenes utsagn, at de anvender en lun humor som passer aldersnivået til dem de underviser (Berger, 2000:96).*

Noen vil hevde at ikke alle mennesker har evne til å være ”morsomme”. Man kan være en god lærere selv om man ikke har humor. Det er mulig at det viktige her er å ha et godt humør. Et godt humør kommer med trivsel. Trivsel kommer med mestring. Hvis læreren føler at han mestrer elevene sine, at de får gode resultater og at de trives, da er det trolig at det gode humøret kommer av seg selv. Det at læreren er blid og møter elevene på en positiv måte gjør at elevene føler at læreren er optimistisk og har tro på dem som elever.

Ved å studere empowerment som filosofi, prinsipp og metode finner vi mange likhetstrekk her med mine funn og med funn referert i Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007).

I tillegg til god relasjon er motivasjon en viktig faktor innenfor empowerment.

## 5.2 BETYDNINGEN AV MOTIVASJON

Med begrepet motivasjon mener jeg at eleven er interessert i å lære og er villig til å gjøre en innsats for det.

Informantene gav uttrykk for å bli motiverte når de likte læreren og læreren likte dem. Når læreren gav dem ansvar og oppgaver de mestret ble elevene interesserte i å lære. Det var viktig for elevene å få vise at de kunne noe. Tett oppfølging førte også til at elevene arbeidet mer med fag. Det var viktig for mine informanter at lærerne fulgte med på om de forsto det de skulle gjøre i timene. Hvis ikke dette skjedde kjedet elevene seg og problematferd oppsto. Empowerment legger vekt på at omgivelsene legger til rette for motivasjon og mestring. Ifølge empowermentfilosofien har alle mulighet til utvikling. Hvis ikke utvikling finner sted er det omgivelsene som ikke legger godt nok til rette for eleven (Dunst, Trivette, Deal, 1994).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) refererer fra studien av svenske skoler. Her har de sammenliknet skoler med relativt likt elevgrunnlag og ulikt læringsutbytte.

Undersøkelsen viser at skolene hadde ulike forventninger til elevene. Skoler som lyktes med å løfte elever tok på seg ansvaret for at elevene hadde læringsutvikling og satte i verk nødvendige tiltak (ibid.)

Hva skjedde med mine informanter når de ble motivert? To av dem fortalte følgende fra de alternative skolene de ble overflyttet til i ungdomsskoletiden: De møtte for første gang lærere som klarte å motivere dem. De gav uttrykk for at dette ble deres ”redning”. Begge har siden fullført videregående skole. En av dem har tatt lærerskole. Den tredje informanten fullførte videregående skole på et voksenopplæringscenter ved et fengsel. Han gav uttrykk for at det var en stor og annerledes opplevelse å gå på en skole hvor han fikk tilpasset opplæring og hvor han opplevde motivasjon, mestring og trivsel.

Som tidligere nevnt har William Glasser forsket på elevers behov og betydningen av at disse blir dekket. Denne forskningen foretok han blant annet på en skole ved et barne- og ungdomspsykiatrisk sykehus. Skolen kunne vise til meget gode resultater (Glasser, 1999). I følge Glasser blir elever med problematferd lettere motivert hvis følgende behov blir dekket på skolen: Behov for makt, moro, kjærlighet og frihet. Mine funn tyder på at lærere som hadde humor og omsorg og som viste sine elever respekt ved å la dem oppleve medbestemmelse og frihet fikk motiverte elever.

Mange vil hevde at lærere ikke skal være terapeuter. Terapi skal foretas av terapeuter. I vår inkluderende skole er det imidlertid mange elever med atferdsvansker. Det er viktig at lærere bruker tid og krefter på å bli kjent med dem. Jeg ser i min kommune at flere og flere rektorer nå innfører obligatoriske elevsamtaler før foreldrekonferansene. Dette skal skje to ganger i året, og lærerne skal gjøre det etter samme ”mal”. De skal bruke de samme skjemaene for å sikre at eleven opplever medbestemmelse. Dette kan føre til en positiv utvikling og reell hjelp til elever med atferdsvansker.

---

Et godt klassemiljø har ifølge mine informanter også mye å si for motivasjonen. For å skape godt klassemiljø måtte læreren være streng. Lærerne som mine informanter likte brukte imidlertid ikke straff som metode. Når lærer tyr til anmerkningsboka eller sender eleven til inspektøren, provoserer dette elever som er i opposisjon. For elever som ofte blir sendt ut fra undervisningen, virker dette ikke avskrekkende slik det er meningen. Den uplanlagte medlæringen for disse elevene er at systemet er meningsløst. Dette skaper ikke motivasjon.

For å skape god relasjon og motivasjon må lærere ha evne til å føre en god dialog med sine elever

### BETYDNINGEN AV GOD DIALOG

Empowerment legger stor vekt på dialogen mellom lærer og elev. Et av de syv sentrale temaer som er identifisert gjennom flere års forskning innenfor empowerment er at samarbeid og partnerskap er underliggende føringer i interaksjonsformene. Dette fordrer etablering av en gjensidig og anerkjennende kommunikasjon (Dunst, Trivette og Deal, 2000).

Forskning innenfor empowerment viser at følgende holdninger hos lærer er viktige for god kommunikasjon: Respekt, ydmykhet, autensitet og empati (Davis, 2000). Disse holdninger kan vises å gjøres effektive ved hjelp av ferdigheter som oppmerksomhet, aktiv lytting, ansporing, empatisk reaksjon og grunnleggende utdyping (Davis, 2000).

Steve De Shazer (1994) sier om betydningen av god dialog at hva vi samtaler om og hvordan vi gjør det, kan gjøre en forskjell og slike forskjeller kan resultere i en forskjell for eleven. Gamst og Langballe (2004) sier at dialog forutsetter delaktighet av begge parter. Partene må søke et felles meningsinnhold. Partene deler et felles ansvar for dialogen. Et ansvar for å forstå den andre. (Gamst og Langballe, 2004).

Empowerment betrakter rådgiving og læring fra et systemisk perspektiv.

Systemteorien vektlegger kommunikasjonens vesentlige funksjon for menneskelig utvikling og fungering (Bateson 1972).

På grunnlag av dette blir dialogen mellom lærer og elev etter mitt skjønn det aller viktigste. Det er her lærer har mulighet til å bli kjent med eleven. Mine informanter beskrev deres erfaringer når det gjaldt lærere svært forskjellig. Noen lærere var over hodet ikke interessert i dialog. Det var ”sitt ned, hold munn og gjør det jeg ber deg om”. Andre lærere var slike som eleven kunne snakke med alt om. I de fleste tilfeller beskrev informantene en åpen og ærlig dialog som svært verdifullt for dem. Det kreves kompetente folk og kontinuerlig refleksjon for å holde fokus på det essensielle, nemlig å bry seg om, å ha respekt og ha empati for elever med atferdsvansker.

Det er først og fremst foreldrene, dernest læreren som har den næreste relasjon til barnet. Storå (2003) hevder følgende: ”Du får så mye som du har relasjon til”. Med det kan Storå forståes slik at lærere som tar seg tid til å samtale og bli kjent med eleven har større mulighet for å oppnå gode resultater med elever med problematferd. Mine funn tyder også på at det er av stor betydning at eleven føler at han kjenner læreren

Filosofen Wittgenstein (1889-1951) hevdet at vi skaper oss selv i språket. Han sa at språk utover å være informerende også er formende (Wittgenstein i: Greyling, 1988). Det er en kunst å stille de rette spørsmål slik at barnets fortolkning av situasjoner endres. Jeg forstår det slik at kun da kan tankene endres, deretter følelsene og tilslutt atferden. Ifølge Wittgenstein kan samtale brukes som et middel til å fremkalle forandring av atferd. Dette sammenfaller med mine informanters opplevelser. Det lærerne sa var ofte utslagsgivende for hva slags oppførsel elevene viste.

Barn med problematferd fortolker ofte andres intensjoner på en negativ måte (Storå, 2003). Slik sosial fortolkning skjer lynfort, så fort at tankestrømmen ikke blir tilgjengelig for vurdering. Barn med atferdsvansker tror ofte de ser ting de selv



---

tenker. Dette er det viktig at de blir gjort oppmerksomme på. Dette kan ikke gjøres uten dialog, men denne type dialog er det ikke enkelt å føre. Lærere som skal klare dette må etter mitt skjønn ha en form for skolering i kommunikasjonsteori. De må være villige til å bruke mye tid. Dette ble stadig gjentatt av mine informanter. De var klar over at de ”tok mye plass”. Skal vi forstå eleven, må vi ikke tolke hans handling ut i fra atferden her og nå, men vi må se handlingen i et helhetlig perspektiv. Dette er også det essensielle innenfor empowerment. Empowerment er systemorientert.

Vi må sette av tid og skaffe oss ro til å samtale med eleven på tomannshånd. Hvis hovedmålet med slike samtaler er å lytte til eleven og stille avklarende oppfølgingsspørsmål, kan slike samtaler føre til at eleven lærer mye om seg selv. Det kan føre til at eleven lærer mer om konsekvensene av sine handlinger. Det kan føre til at eleven blir mer bevisst på følger av egne valg. Det kan igjen resultere i minsket problematferd.

Det kom tydelig fram hos mine informanter at dialogen med læreren hadde mye å si. Jeg var forbauset over hvor mye de husket av hva slags dialog de hadde hatt med sine lærere. Informantene husket svært godt de fleste av sine lærere på barneskolen og ungdomsskolen og hvordan de forskjellige relasjonene hadde vært.

Jeg vil tilslutt i dette avsnittet sitere Tom Andersen:

*Ytringer vi kommer med, når vi taler, ikke bare former tanken, men hele personen, også personens fysiologiske væren... Det er i den andens øjne, at man kan finde svar på, om det, som man siger og gjør, er acceptabelt for fællesskabet eller ej. Og det er vore egne svar på dette svar, vores ansvar til svaret, som former os som ansvarlige i forhold til fællesskabet og i næste omgang til traditionen og kulturen og naturen. Andersen, (2002), s. 140.*

### 5.3 BETYDNING AV EMPOWERMENT FOR DEN INKLUDERENDE SKOLEN

Den norske skolen skal være en inkluderende skole. Denne målsettingen slås fast i en rekke offentlige dokumenter. I St.Meld. nr. 30, 2003-2004, ”Kultur for læring”, uttrykkes det et ønske om å ”...styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole.” (s. 125). Kriterier for en inkluderende skole er fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte (Haug, 2004). Det mine informanter gav som grunn til at de droppet ut av vanlig skole var mangel på alle fire kriterier. Alle som har vært lærere vet hvor vanskelig det er å inkludere alle elever. Det å få tid til å høre på alle og ta alle elever på alvor er en stor utfordring.

Monica Dalen fokuserer på tre forhold når hun beskriver den inkluderende skolen. Det er at den er åpen, differensiert og ikke segregerende (Dalen 2004). Skaalvik og Skaalvik framhever derimot opplevelseskriteriene når en skal vurdere hvor langt vi er kommet. Det er hvordan elevene har det som viser hvor inkluderende skolen er (Skaalvik 2004). Einar M. Skaalvik sier:

*I en inkluderende skole må vi kunne kreve at elever med særskilte behov som gruppe har noenlunde samme motivasjon, trivsel, følelse av tilhørighet osv. som andre elever. Vi vil framheve det som et av de viktigste kriterier ved en inkluderende skole (ibid.)*

Data fra elevinspektørene 2005, antyder at manglende tilpassing av undervisningen kan forstås som at elevene ikke blir tatt på alvor og at de ikke møtes med respekt (Skaalvik, 2006). (Elevinspektørene er en nettbasert undersøkelse i regi av Utdanningsdirektoratet).

I min undersøkelse kan det være ulike grunner til at undervisningen ikke var tilpasset, men for mine informanter førte mangel på tilpassing, uansett årsak, til en følelse av mangel på respekt og at de ikke ble tatt på alvor. Denne oppfatning støttes av resultatene i elevundersøkelsen som viser en sterk sammenheng mellom elevenes oppfatning av undervisningen som godt eller dårlig tilpasset deres nivå og følelse av å bli møtt med respekt og tatt på alvor.

Empowerment vektlegger god kommunikasjon mellom lærer og elev. Et av hovedprinsippene i empowerment er anerkjennelse og respekt. En følelse av partnerskap mellom lærer og elev er essensielt (Dunst, Trivette og Deal, 2000). Empowerment skal tilrettelegge for vekst ved å frembringe de iboende krefter og ferdigheter hos elever med problematferd. Lærer skal vise at han har tro på eleven og anerkjenner elevens personlige valg (Lassen, 2001).

Denne undersøkelsen kan tyde på at elever med problematferd gjennom empowerment i skolen kan få en bedre tilpasset undervisning. De vil oppleve større anerkjennelse og respekt. Det er min antakelse at vi gjennom empowerment kan komme nærmere målet om en inkluderende skole.

## 6. OPPSUMMERING

*Hvordan opplever elever med problematferd dialogen med sine lærere sett i lys av empowermentfilosofien?*

”Hva er viktige forhold i relasjonen lærer og elev for at elever med problematferd skal få de beste læreforutsetninger i skolen?”

I denne undersøkelsen har jeg behandlet temaet problematferd i skolen. Jeg har valgt å se på hvilke opplevelser og erfaringer elever med atferdsvansker har med sine lærere. Undersøkelsen sees i lys av empowermentfilosofien som jeg antar kan være et nyttig redskap for lærer i denne sammenheng. Jeg har foretatt en kvalitativ intervjustudie hvor jeg har møtt voksne som i sin tid strevde med problematferd i skolen.

Jeg har ikke grunnlag for å trekke bastante konklusjoner fra min undersøkelse, da masteroppgavens omfang og tidsbegrensning innebærer en relativt liten studie.

Alle mine informanter ble flyttet over fra vanlig ungdomsskole til spesialskole, eller alternativ skole, som det kalles i dag. Alle droppet ut av vanlig videregående skole, og alle har fullført videregående skole i voksen alder. To av informantene fikk henholdsvis diagnosene ADHD og dysleksi i voksen alder. Den tredje informanten har ingen diagnose.

Jeg brukte lang tid på forberedelse til intervjuene. Jeg hadde tre prøveintervjuer som jeg skrev ut og studerte for å teste intervjuguiden. Intervjuguiden brukte jeg kun som en påminner for å holde fokus på oppgaven. Jeg hadde få, men åpne spørsmål, og jeg bestrebet meg på at intervjuene skulle være mer som en samtale enn som et intervju. Samtidig skulle jeg snakke minst mulig. Dette synes jeg at jeg lyktes med. Jeg fikk detaljerte beskrivelser fra alle informantene om deres opplevelser i barne- og ungdomsskoletiden. Jeg klarte å holde fokus på relasjon til lærer, og synes jeg satt igjen med viktige og relevante opplysninger med hensyn til min problemstilling. Det forbauset meg hvor mye de voksne informantene husket fra sin skoletid. Dette hadde jeg vært svært spent på i forkant.

---

Resultatene av undersøkelsen viser at mine informanter ikke opplevde motivasjon og mestring hvis de ikke hadde god relasjon til lærer. Hvor godt de likte fagene hadde nær sammenheng med hvor god relasjon de hadde til lærer. Det hadde stor betydning for elevene at lærer var forståelsesfull og løsningsfokusert, at han kjente dem godt og at de følte seg respektert.

Det informantene mente var viktige forhold i relasjon lærer og elev var i stor grad sammenfallende med forhold innenfor empowerment som filosofi, prinsipp og metode.

Jeg samlet resultatene av undersøkelsen under empowermentfilosofiens tre hovedpunkter: Ha tro på, mestring og partnerskap. Jeg fikk mange uttalelser om holdninger og ferdigheter hos lærere som jeg kunne fordele under disse tre punkter. Resultatene av analysen viste at ifølge informantene måtte en lærer som skulle gi dem følelse av å bli trodd på ha følgende tre ferdigheter: Forståelsesfull, løsningsfokusert og trygg. En lærer som bidro til motivasjon og mestring måtte ha følgende fire ferdigheter: Tett oppfølging, engasjement, gjøre lærestoffet meningsfullt og være rettferdig. Og sist, men ikke minst, en lærer som skulle gi dem følelse av partnerskap måtte være empatisk, lyttende, spørrende og oppmerksom.

I ettertid har jeg tenkt at denne undersøkelsen nesten kan favorisere de alternative skolene og voksenopplæringssettene. Det er her mine informanter fikk de fleste positive opplevelser. Denne oppgaven handler imidlertid ikke om hvilke skoleslag som er best for elever med atferdsvansker. Den handler om hva som kreves av en lærer for å lykkes med elever med problematferd. To av informantene beskrev også lærere i vanlig skole som maktet å gi dem en følelse av god relasjon med lærer.

I drøftingsdelen viser jeg til aktuell forskning referert i St. Melding nr. 16 (2006-2007) "... og ingen sto igjen". I denne meldingen er tidlig innsats for livslang læring temaet. Meldingen sier at potensialet for læring er stort. Dersom man skal klare å få med alle, må man ta utgangspunkt i at alle har et læringspotensial. Det er akkurat

det samme prinsipp som i empowerment. Når et barn ikke lærer må man først og fremst spørre seg om det er forhold i eller ved utdanningssystemet som bidrar til at barn ikke lærer. Søkelyset må i hovedsak rettes mot systemet og ikke mot barnets familie eller andre forhold skoler ikke kan gjøre noe med. I St. Meld. Nr. 16 blir Peder Haug referert slik:

*... all" skuld" er lagt på den enkelte elev i lag med dei føresette til eleven. Spørsmålet kan heller vere: Kva er i vegen med den skulen der dette barnet går, når det ikke lærer som forventa. Spørsmålet som oftest kjem i staden er: "Kva er i vegen med dette barnet sidan det ikkje lærer som forventa?" (Haug i: St.meld. nr. 16, 5.1., s. 56).*

Jeg viser også til forskningsprosjekter hvor elever har vært informanter. Funn fra min undersøkelse og funn fra annen forskning sammenfaller med empowermentfilosofien og empowerment som prinsipp og metode.

Empowermentfilosofien har tre hovedmomenter. Lærer skal tro at alle elever har utviklingsmuligheter, hvis ikke utvikling skjer skyldes det mangler i systemene rundt eleven, og når læring og utvikling skjer skal eleven, i alle fall delvis, oppleve at han bidro selv (Dunst, Trivette og Deal, 1994).

Empowerment anvent som prinsipp betyr å styrke eleven ved å vektlegge mestringsopplevelse og øke kompetansen til alle som arbeider med eleven (Dunst, Trivette og Deal, 1994). Som metode er empowerment eksempel på et paradigmeskifte i pedagogikken fra problemfokusering til mulighetsfokusering, fra fokus på selve individ til fokusering på individet i systemet. Prosessen er tosidig. Elevens utvikling er målet, men læreren som en del av systemet må utvikles for å realisere optimale vekstvilkår for elever med problematferd. Empowerment har syv sentrale temaer som kan støtte og styrke læreren i arbeidet med elever som strever (ibid). Disse temaene kan gi læreren ferdigheter som mine informanter verdsatte meget høyt hos sine lærere, og som førte til at de opplevde mestring i skolen.

På bakgrunn av min undersøkelse ser jeg nytteverdien av empowerment som filosofi, prinsipp og metode når det gjelder elever med problematferd. Kanskje kunne vi bytte

begrepet problematferd med begrepet *utfordrende atferd*. Dette for å minne oss selv om at det er minst to aktører inne i bildet når problematferd oppstår.

Avslutningsvis ønsker jeg å sitere Tage Danielsen, svensk skuespiller og forfatter (1928-85):

*En droppe droppad i livsens elv, har ingen kraft til at flyta själv. Det ställs ett krav på varenda droppa: hjälp att hålla dom andra uppe.*

## LITTERATUR

Andersen, Tom (2002): *Reflekterende Processer*. Danmark: Psykologisk Forlag

Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.

Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berger, Anne-Harriet (2000) *Som elevene ser det*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Buber, M. (1992) *Jeg og du*. Oslo: Cappelens Forlag

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, Monica (2004) i: "Den inkluderende skolens dilemmaer" i:  
*Spesialpedagogikk*, 5, 12-15.

Dalen, Monica (2006): *Kvalitativ forskning med vekt på intervju*. Forelesning. Oslo:  
Institutt for spesialpedagogikk, 12.10.2006.

Damsgaard, Hilde Larsen (2001): "Om analyse og problematferd i skolen" i  
*Spesialpedagogikk* 4.

Davis, Hilton (2000): *Rådgiving til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

De Shazer, Steve (1994): *Words were originally magic*. New York, NY: W.W.  
Norton & Company

Dunst Carl J og Carol M. Trivette og Angela G. Deal (2000): *Supporting and Strengthening families*. Cambridge, USA: Brookline Books



- 
- Erwin, Jonathan C (2004): *The Classroom of Choice*. Alexandria, VA, USA: ASCD
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006). Oslo: NESH 2006
- Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen, (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Forståelsens filosofi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Gamst, Kari Trøften og Åse Langballe (2004): *Barn som vitner*. ISP Det utdanningsvitenskapelige fakultet UIO
- Glasser, William (1999): *Choice Therapy*. New York, NY: Harper Collins Publishers
- Greyling, A.C. (1988): *Wittgenstein*. Oxford, NY: Past masters, Oxford Univ. Press
- Habermas, Jürgen (1974): *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Hammerlin, Yngve og Egil Larsen (1999): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Haug, Peder (2002): *Normal og spesial i grunnskolen*. Høgskolen i Volda. Avd. for lærerutdanning.
- Haug, Peder (2004): "Fins den spesialpedagogiske kompetansen der er brukt for i skulen?" I: *Spesialpedagogikk*, 5, 4-11.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk Forlag AS
- Lassen, Liv (2001): "Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I Befring, E. og Reidun Tangen (red.) 2001: *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag, s. 115-129)
- Lassen, Liv (2002): *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget

Løvlie Schibbye, A.L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Læreplanverket for kunnskapsløftet, (2006): *Midlertidig utgave*. Utdanningsdirektoratet

Maxwell, Joseph A. (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research." I: *SPED 4010 Masterkompendium*. Oslo: UIO, Institutt for Spesialpedagogikk  
6.6.2006

Møller, Mogens (2000): *i fars vold*. Oslo: Kommuneforlaget

NESH, (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Norsk Forskningsråd

Nordahl, Thomas (1998): "Atferdsproblemer i skolen. Allmennpedagogikk eller spesialpedagogikk?." I *Spesialpedagogikk*: 5/1998

Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, Terje (1992): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Patton, M.Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage publ.

Pedagogisk ordbok (2002): Oslo: Universitetsforlaget

Psykologisk leksikon (2002): Oslo: Aschehoug Forlag

Rommetveit, Ragnar ( 2000): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sartre, Jean-Paul (2004): *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo: Cappelens Forlag

Shazer, Steve de (1994): *Words were originally magic*. New York, NY: W.W.Norton & Company

Skogen, Kjell og Jorun Buli Holmberg (2002): *Elevtilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, Sidsel (1994): *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt

Skaalvik, E.M. (2004): "Prestasjonsorientering hindrer inkludering" i *Spesialpedagogikk* 5, 22-27.

Skaalvik, E.M. (2006): "På vei mot en inkluderende skole?" i *Spesialpedagogikk* nr. 2:4-17, s. 13.

Solli, Kjell-Arne (1993): *Elever i konflik*. Oslo: Universitetsforlaget

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen*

Storå, Bent (2003):" Hvordan hjelpe barn til å slutte å utagere?" *Spesialpedagogikk* 08/2003

*Time Magazine*, 29.januar, 2007, s. 5.

Wormnæs, Odd (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk." I : *SPED 4010 Masterkompendium*.Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk 6.6.2006

Yin, R.J. (1989):*Case study research. Design and methods*. London: Sage publ.

## Vedlegg

### Nr 1. Intervjuguide

#### A: Presentasjon av seg selv

Hvor gammel er du?  
Hva holder du på med til daglig?  
Hvordan vil du beskrive deg selv  
Hvordan tror du dine nærmeste vil beskrive deg  
Hvis du fikk forandre sider ved deg selv, hva ville du da ha forandret?

#### B: Skoleerfaringer på skolen du går på nå / gikk på sist

Hvordan har du det på skolen du går på nå?  
Hva synes du om lærerne dine?  
Hvilke følelser knytter du til dem?  
Kan du beskrive situasjoner hvor du opplever mestring?  
Opplever du at du kan prate med lærerne dine? Fortell om det.  
Kan du beskrive situasjoner hvor du opplever at du også får bestemme?

#### C: Skoleerfaringer fra skolene du gikk på som barn og ungdom

Hvordan hadde du det på barneskolen?  
Hva synes du om skolen?  
Hva synes du om lærerne?  
Hvilke følelser knytter du til lærerne ?

Kan du beskrive så detaljert som mulig situasjoner hvor du opplevde mestring?  
Kan du beskrive situasjoner hvor du opplevde at du også fikk bestemme?

Kunne du snakke med noen om det som var vanskelig?

#### D. Den beste læreren

Beskriv den læreren som du synes var best for deg?

#### E: Den dårligste læreren

Kan du beskrive den læreren som du synes var den dårligste for deg?

#### F: – Fritt

Har du mer du vil si eller noe du vil tilføye?

## Nr-2. Kategorisering

### HA TRO PÅ:

Forståelsesfull/Kloke

Forståelsesfull/Ikke forhåndsømmende

Forståelsesfull/Forsvarende

Forståelsesfull/Forståelsesfulle

Forståelsesfull/Fleksible

Forståelsesfull/Inkluderende

Forståelsesfull/Aksepterende

Forståelsesfull/Ikke straffende

Forståelsesfull/Støttende

Løsningsfokusert/Rause

Løsningsfokusert/Nysgjerrige

Løsningsfokusert/Undrende

Løsningsfokusert/Løsningsfokuserte

Løsningsfokusert/Hjelpsomme

Løsningsfokusert/Optimistiske

Trygg/Ansvarsfulle

Trygg/Tillitsfulle

Trygg/Blide

Trygg/Streng

Trygg/Har autoritet

Trygg/Ærlige

### MESTRING

Kjennskap/Oppfølging

Kjennskap/Tilpassede oppgaver

Kjennskap/Nok tid

Kjennskap/Tid

Kjennskap/Tett på

Kjennskap/Ikke ironiserende

Kjennskap/Se at noe er galt

Engasjement/Morsomt

Engasjement/Spennende

Engasjement/Ikke gi opp

Engasjement/Holde ro i klassen

Engasjement/Får alle med

Engasjement/Engasjement

Mening/Praktisk

Mening/Relatert til interesse

Rettferdig/Ikke straffende

Rettferdig/Rettferdig

### PARTNERSKAP

Empatisk/Likestilt

Empatisk/Dele private erfaringer

Empatisk/Aksepterer

Empatisk/Respekterer

Empatisk/Ikke straffende

Empatisk/Støttende

Lyttende/Lyttende

Lyttende/Åpen

Lyttende/Viser tillit

Lyttende/Anerkjennelse

Lyttende/Gir tid

Lyttende/Forstå

Spørrende/Stiller krav

Spørrende/Se at noe er galt

Spørrende/ikke gi opp

Spørrende/ikke slippe

Oppmerksom/Snill

Oppmerksom/God kontakt



# Nr.-3.Godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Åse Langballe  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1072 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 02.01.2007

Vår ref:15890/SM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

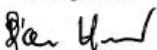
15890	<i>Barn med problematferd - hvordan møter vi dem?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Åse Langballe
Student	Hjørdis Holme


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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hjørdis Holme, Skonnerten 12, 1394 NESBRU

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarve@svi.ntnu.no](mailto:kyrre.svarve@svi.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svi.uit.no](mailto:nsdmaa@svi.uit.no)

## Personvernombudet for forskning, NSD



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

15890

Ombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at opptak ikke behandles på pc samt at opplysninger anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil ikke finnes en navneliste som kobler kode/pseudonym til informant, jf. telefonsamtale med prosjektleder 02.01.2007.