



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

En kvalitativ studie om å skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker

Kari Røe Hansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, Ped 3901F, 1.november 2019



Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning	3
1.3	Begrepsavklaring.....	5
1.3.1	Sosiale og emosjonelle vansker	5
1.3.2	Dialog	7
1.3.3	Relasjon	7
1.3.4	Kommunikasjon	8
1.4	Forskningsoppgavens oppbygging	8
2	Teoretiske perspektiver	8
2.1	Kommunikasjon	9
2.1.1	Emosjonsregulering.....	9
2.1.2	Betydning av ord.....	10
2.1.3	Kommunikasjon som verktøy for relasjonsbygging	10
2.1.4	Digital kommunikasjon	11
2.2	Dialog	12
2.2.1	Definisjoner av begrepet dialog	12
2.2.2	Dialogkode.....	13
2.2.3	Dialogkategorier.....	13
2.2.4	International Child Develop Programme (ICDP)	14
2.2.5	Øvreeides (2009) fem dialogprinsipper	16
2.3	Relasjon	17
2.3.1	Relasjonshjulet	17
2.3.2	Transaksjonsmodell.....	20
2.3.3	Påvirkningsfaktorer for relasjonsarbeid	21
2.3.4	Kunnskap om relasjoner	22

2.4	Sosiale og emosjonelle vansker	23
2.4.1	Kognitiv utvikling	23
2.4.2	Historisk perspektiv.....	24
2.4.3	Forutsetninger for sosial kompetanse	24
2.4.4	«Du skal ikke ha psykiske problemer, sånn er det bare»	26
3	Forskningsmetode.....	27
3.1	Begrunnelse for metodevalg	27
3.2	Vitenskapeligteoretisk grunnlag.....	28
3.3	Kvalitativ metode og intervju	29
3.3.1	Intervjuguide	30
3.3.2	Utvalg	31
3.4	Godkjenning av forskningsoppgaven.....	32
3.5	Testintervju	32
3.6	Gjennomføring av intervju.....	33
3.7	Analyse av intervjuene	34
3.7.1	Fenomenologi	34
3.7.2	Litteratur	36
3.8	Feilkilder.....	36
3.9	Relabilitet.....	37
3.10	Validitet.....	38
3.11	Etikk.....	40
4	Analyse.....	40
4.1	Sosiale og emosjonelle vansker	41
4.1.1	«At man ikke reagere på samme måte som andre gjør».....	41
4.1.2	Tiltak.....	43
4.2	Dialog og kommunikasjon.....	44
4.2.1	Redegjørelse av begrepene	44

4.2.2	«Tid til å lytte»	45
4.2.3	«Digital mobbing kan føre til sosiale og emosjonelle vansker»	46
4.2.4	«Målet med dialogen avgjør hvilken dialogkategori en bruker»	46
4.3	Relasjon	47
4.3.1	Den voksne må «stå i det»	47
4.4	Formell kompetanse og erfaringer	48
5	Drøfting	49
5.1	Sosiale og emosjonelle vansker	50
5.1.1	Digital mobbing	53
5.1.2	Situasjonsbeskrivelse.....	53
5.1.3	Tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker	54
5.2	Viktigheten av relasjon	56
5.2.1	Aspekter for å kunne skape gode relasjoner	56
5.3	Sammenhengen mellom god relasjon og god dialog.....	58
5.4	Dialog	60
5.5	Lærerens kunnskaper om sosiale og emosjonelle vansker	61
6	Oppsummering og konklusjon	62
	Referanseliste	65
	Vedlegg.....	68
	Vedlegg 1: Intervjuguide	68
	Vedlegg 2: Samtykke.....	70
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	73

Figurliste

Figur 1: ICDP- huset (Norge, 2019).....	15
Figur 2: Relasjonshjulet (Spurkeland, 2017)	18
Figur 3: Økoutviklingsmodell (Sønstebø, 2015).....	21
Figur 4 Sosiale ferdigheter (Ogden, 2009)	25

Forord

Da var dette masterløpet kommet til veis ende. Dette forordet har jeg, siden 2016, gledet meg til å skrive. Det har vært en reise fra ende til annen, og jeg føler at jeg er kommet ut av denne reisen med en hel mengde ny kunnskap. Denne reisen har vært lærerik, og jeg mener jeg har vokst som fagperson, men også som menneske.

For at jeg skulle klare å fullføre dette studiet, er det flere jeg står i stor takknemlighet til.

Espen, min ektemann, tusen takk for at du alltid har hatt troen på meg. Tusen takk for at du har tatt mesteparten av husarbeidet, og for at du har stilt som både en mamma og pappa i perioder.

Helena og Trygve, mine kjære tålmodige barn, tusen takk for inspirasjon. Endelig er mamma ferdig med jobb i helgene.

Tusen takk til foreldrene mine, Ellen og Leif, som har bidratt med barnevakt og oppløftende ord, det har vært gull verd.

Trond Lekang, veileder til denne forskningsoppgaven, tusen takk for alle konstruktive tilbakemeldinger, drøftinger og for å stille krav til meg. Uten deg hadde jeg aldri kommet i mål med denne forskningsoppgaven. Jeg skylder deg tusen takk.

Sist, men ikke minst, tusen takk til informantene mine. Uten dere hadde det aldri blitt en forskningsoppgave.

Kari Røe Hansen, Hammerfest 2019

1 Innledning

Tema for denne oppgaven er elever på ungdomsskolen med sosiale og emosjonelle vansker. I første del av innledningen vil det være en redegjørelse for bakgrunnen for valg av temaet. Deretter vil det være en presentasjon av problemstillingen, forskningsspørsmålene og avgrensninger for forskningsoppgaven. Deretter vil det være en redegjørelse av de sentrale begrepene: sosiale og emosjonelle vansker, dialog, relasjon og kommunikasjon. Til slutt som en del av innledning vil det være en utgreiing av hvordan oppbyggingen av denne forskningsoppgaven vil være.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2003 skrev regjeringen en strategiplan for arbeid med barn og unges psykiske helse. Den het «*sammen om psykisk helse*» og var et samarbeidsprosjekt mellom flere departement, blant annet departementet for helse, barn og unge, justis, utdanning -og forskning. Den inneholdt 100 konkrete tiltak som skulle bidra til å realisere planen. Strategiplanen hadde 3 hovedmål, at «*barn og unge skal mestre eget liv*», «*å komme barn og unge i møte*» og «*kunnskap og kompetanse i tråd med barn og unges behov*» (Helsedepartementet, 2003). Dette gjenkjennes også i opplæringsloven (1998, §1-1) hvor det står blant annet står at elevene skal kunne mestre egne liv. I den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015) står det også at elevene skal kunne mestre egne liv.

Utdanningsdirektoratet (2016) skriver på sine hjemmesider at det er en klar sammenheng mellom sosial, emosjonell og faglig utvikling. De mener at den faglige utviklingen må vurderes sammen med sosial og emosjonell utvikling, samt hjemmeforhold og erfaringer eleven har gjort gjennom sin levetid. I NOU 2015:8, *fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, støtter at der er en sammenheng mellom sosial, emosjonell og faglig utvikling. Ludvigsen mener blant annet at skolen må ha fokus på kompetanser som de trenger hele livet. Han mener også så at god psykisk helse er viktig for faglig læring. Han kritiserer også skolen for at disse kompetansene har mistet fokus i skolen (NOU 2015: 8, 2015).

I stortingsproposisjon 63 fra 1997 er en opptrappingsplan for psykisk helse. «*En organisering av tjenesteapparatet ut fra barns, unges og familiens behov for lave terskler, tilgjengelighet, kontinuitet og helhet.*» Denne skulle gå over en periode fra 1999 – 2006. Bakgrunnen for denne opptrappingsplanen var en psykiatrimelding, stortingsmelding 25 (1997), som omhandler åpenhet og helhet om psykiske lidelser. Meldingen og proposisjonen handler om voksne, men det viser at psykisk helse har vært relevant i politikken i mange år.

Opptrappingsplanen skulle blant annet gi bedre oppfølging, et meningsfullt aktivitetstilbud, sosialkontakt og tilhørighet (Omsorgsdepartementet, 1997-98).

Erikson var en psykolog, som var opptatt av menneskers sosiale utvikling. Han lagde dermed en modell for dette. Modellen er delt opp i 8 ulike utviklingsfaser. I hver av fasene har Erikson utformet en problemstilling som han mener er sentral i sosial utvikling, og i personlighetsutvikling. Fasene er inndelt etter alder. Ungdommer er i fase 5, og dette omhandler den grunnleggende problemstillingen mellom identitetskonflikt og rollekonflikt (Erikson, 1992).

Generelt over har ungdommer flere roller. De kan for eksempel være elever, samtidig som de er venner og familiemedlemmer. Det kan være utfordrende å kombinere rollene, og dermed kan det oppstå en rollekonflikt. Ett eksempel på en slik konflikt kan være å kombinere leksegjøring med deltakelse i vennegjengen og fritidsaktiviteter. Ungdommer går gjennom store psykiske og fysiske endringer på relativt kort tid i denne fasen, og det vil variere i modenhet når de når de ulike fasene. Dette er en av grunnene til at Erikson har en vid definisjon på ungdom (Svendsen, Schultz Larsen, & Clemmensen, 2016)

Identitetsutvikling handler det om å finne seg selv, jobbe med selvbildet og hvordan en selv passer inn i samfunnet. I dette utviklingsstadiet trenger ungdommen gode rollemodeller (Halvorsen & Breivik, 2006). I strategiplanen fra 2003 var en av målene at barn og unge skal kunne mestre sine egne liv. Med tanke på Eriksons teori om utviklingsfasene kan for eksempel skolen jobbe med selvbildet, selvfølelse og lignede bidra til hvordan de kan oppnå målet om mestring av eget liv.

Dersom ungdommen gjennomgår en identitetskrise, kan det være viktig med gode rollemodeller, for å kunne lære seg hva som ligger i den enkelte rollen (Svendsen m.fl., 2016). Tradisjonelt har dette vært foreldre, tanter, onkler, besteforeldre og andre voksne i nære relasjoner. I moderne tid kan også personer som ungdommene får kjennskap til gjennom massemedia bli rollemodeller. Dette betyr at for eksempel bloggere, idrettsstjerner, skuespillere og lignede kan ha en større påvirkningskraft enn tidligere. I strategiplanen (2003) er også et av målene at de som jobber med barn og unge må ha kompetanse i tråd med deres behov. Sosiale medier er viktig for mange ungdommer, og derfor er det viktig at de voksne rundt dem har kunnskap og kompetanse om dette. Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan være spesielt sårbar for negative rollemodeller.

Puberteten er en overgangsfase mellom å være barn til å bli voksen. Det er ingen klare skiller for når mennesker er barn og når de er blitt voksne. Dette kan føre til at ungdommene blir usikret på sin rolle og sin identitet. Dette er også en del av det femte utviklingsfasen i Eriksons utviklingsteori (Halvorsen & Breivik, 2006). Dette er en fase i utviklingen for majoriteten av ungdommene. Dersom eleven har sosiale og emosjonelle vansker, kan dette stadiet oppleves særlig krevende og utfordrende. Det kan ha konsekvenser for hvordan lærerne skaper dialog med disse elevene. Dette omfatter også målet i strategiplanen fra 2003 om at de som jobber med barn og unge må ha relevant kompetanse og kunnskap i forhold til de unge som de jobber med. Dersom eleven har sosiale og emosjonelle vansker må læreren ha kunnskaper om dette, og kompetanse hvordan en kan skape gode dialoger med denne elevgruppen.

Ifølge opplæringsloven §9A-2 har alle elever rett på et trygt og godt skolemiljø. Loven fremhever også at dette innebærer at skolemiljøet skal fremme «*helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 1998). Det betyr også at alle elever har en lovfestet rett til et skolemiljø som fremmer deres psykiske helse. Elever med sosiale og emosjonelle vansker har ofte lavere trivsel på skolen. Dette rapporteres om elever med internaliserte vansker (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan også påvirke deres læringsutbytte.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Ifølge Haugen (2008a) er det ca. 10 – 20 % av barn og unge som har sosiale og emosjonelle vansker eller lignede utfordringer. Mathiesen (2009) skriver at i en undersøkelse gjort av folkehelseinstituttet i 2005 rapporterte 13% av ungdommene om emosjonelle vansker.

Stortingsmelding nr. 23 (1997-98) «*Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*» omhandler hvordan stortinget kan styre PP-tjenesten sitt arbeid, med blant annet elever med sosiale og emosjonelle vansker (Kyrkje-, 1998). Dette kan bety at sosiale og emosjonelle vansker blant ungdom har vært på dagorden i flere tiår, og likevel hevder blant annet Nordahl at det er en økede prosent som har denne utfordringen (Nordahl & Manger, 2005).

På grunn av dette er problemstillingen til denne forskningsoppgaven «*Hvordan kan lærere skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?*».

Denne forskningsoppgaven dreier seg om elever fra 13 – 16 år, det vil si at de er ungdomsskole elever. For å avgrense forskningsoppgaven ytterligere vil problemstilling

belyse elever i ordinær undervisning. Dersom en elev har en individuell opplæringsplan, skal eleven ha tiltak og PP-tjenesten skal være involvert. Problemstilling skal belyse elevene som har sosiale og emosjonelle vansker, men som ikke er meldt opp til PP-tjenesten og har individuell opplæringsplan.

Forskningsoppgaven vil ikke skille mellom kjønn. Det kan være flere ulike årsaksforklaringer til hvordan ungdommer får sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan for eksempel være omsorgssvikt, post-traumatiske hendelser, nevrobiologiske faktorer eller miljøpåvirkning. I denne forskningsoppgaven er ikke årsaken til utfordringen tatt i betraktning.

Bru (2011) mener at elevutfordringer er en kombinasjon mellom flere ulike faktorer; psykologiske, biologiske og sosiologiske. I denne forskningsoppgaven er det sosiale og emosjonelle vansker som er temaet, og dette er innenfor psykologiske og sosiologiske utfordringer. Samlivsbrudd kan for eksempel være en faktor som skaper psykologiske utfordringer, og noen kan ha depressive tanker i mange år etter (Bru, 2011). Grunnet omfang og kompleksitet vil ikke årsak og årsaksforklaring av sosiale og emosjonelle vansker være en del av denne forskningsoppgaven.

Komorbidity betyr at en ungdom for eksempel kan ha flere utfordringer, også omtalt på folkemunne «*et problem kommer sjeldent alene*» og i fagstoff som samsykdom. Blant annet Haugen (2008a) skriver at dersom en ungdom, eller barn, har to eller flere utfordringer samtidig kan defineres som komorbidity. Et eksempel på dette kan være hvis en ungdom har utfordring med både det sosiale og har en språkvanske. Denne forskningsoppgaven har ikke tatt komorbiditysbildet i betraktning. Informantene har svart ut ifra spørsmålene som ikke legger føringer som komorbidity.

I kapitel 1.3 vil det en begrepsavklaring på sentrale begreper for denne forskningsoppgaven. I problemstilling står det «*gode dialoger*». Det kan være forskjell på dialog ut ifra konteksten til dialogen. På skolen kan for eksempel en dialog mellom lærer og elev oppstå i en undervisning situasjon, i friminuttene eller i en elevsamtale. Denne forskningsoppgaven har fokus på dialog mellom lærer og elev i undervisningssituasjoner og i «en til en» situasjoner.

Forskningsoppgaven har også to forskningsspørsmål som skal bidra til å kunne svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene handler om utfordringer læreren opplever, og hvilken kompetanse læreren har knyttet til problemstillingen.

Det første forskningsspørsmål er «*hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med elever med sosiale og emosjonelle vansker?*»

Det andre forskningsspørsmålet er «*hvordan kan læreren være bevisst på sin relasjonelle kompetanse i dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?*»

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen vil det være en utgreiing av ulike begreper som er sentrale i forskningsoppgaven.

I det spesialpedagogiske feltet kan ett begrep ha flere definisjoner, derfor vil denne delen avklare hva som legges i begrepene sosiale og emosjonelle vansker, dialog og kommunikasjon i denne forskningen.

1.3.1 Sosiale og emosjonelle vansker

Sosiale og emosjonelle vansker er et begrep som rommer mange ulike aspekter. Dette kan føre til at ulike forskere kan benytte andre begreper om de samme handlingene. Sosiale vansker kan også bli omtalt som manglende sosial kompetanse, atferdsproblemer eller antisosial atferd (Ogden, 2009).

Haugen definerer sosiale og emosjonelle vansker på følgende måte: «*Sosiale og emosjonelle vansker referer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner.*» (Haugen, 2008, s. 28.)

Haugen (2008a) skriver at det er to ulike retninger som benyttes for å definere sosiale vansker. Den ene retningen er diagnosebaserte definisjoner, og den andre retningen er ikke diagnosebaserte definisjoner. De diagnosebaserte definisjonene står i ICD-10, som står for internasjonale sykdomsklassifikasjoner, og DMS-IV. Disse er internasjonalt godkjent.

I ICD-10 bruker betegnelsen F92 «*blandete atferds- og følelsesmessig forstyrrelser*» om sosiale og emosjonelle vansker. En annen diagnose i ICD-10 som kan omhandle sosiale og emosjonelle vansker kan være F32-4 som handler om depressivlidelse eller F40-42 som dreier seg om angstlidelser. DMS-IV har valgt å skille mellom atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser (Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2008). Det er verdens helseorganisasjon har utarbeidet ICD, og Amerikansk Psykisk Forening som har utarbeidet DMS. På grunn av ICD-10 manglende skille mellom atferdsvansker og emosjonelle vansker hevder Haugen (2008a) at mer faglitteratur støtter seg på DMS.

Sosiale og emosjonelle vansker er omfattende. Det er flere diagnoser som kan føre til, eller være årsaken til utvikling av utfordringer sosialt og emosjonelt. Eksempler på dette kan være atferdsforstyrrelser, ADHD, autismespekter forstyrrelser, tourettes, angst og depresjon (Haugen, 2008b). Dette kan være en del av komorbiditet, og selv om det ikke vil bli tatt hensyn til dette i denne forskningen, kan det likevel være viktig å vite. Andre utfordringer som kan føre til sosiale og emosjonelle vansker kan for eksempel være omsorgssvikt, overgrep, mobbing eller rusproblematikk.

Om sosiale og emosjonelle vansker som ikke er diagnosefundert sier blant annet Ogden (2001) at atferdsproblemer er handlinger som bryter med normer, regler og forventninger. Denne definisjonen er knyttet opp mot atferdsproblematikk i skolen. Nordahl m.fl. (2005) har også definert begrepet som problematikk i skolen. De har valgt å bruke begrepet antisosial atferd. Det innebærer hærverk, mobbing, stjeling, påvirkning av alkohol eller narkotika eller ha med truede gjenstander på skolen.

Denne forskningsoppgaven støtter seg på definisjonen av sosiale og emosjonelle vansker til ICD-10. Grunnlaget for at denne definisjonen er valgt ut er fordi det er denne klassifikasjonen som blir benyttet i Norge (Grøholt m.fl., 2008). I tillegg støtter denne forskningsoppgaven seg på den ikke-diagnostiserte definisjonen til Haugen.

1.3.1.1 Internaliserte vansker

I følge Drugli (2012) er internaliserte vansker elever som har utfordringer med angst- og depresjonssymptomer. Dette kan være elever som er tilbaketrukket, som ofte er ordknappe, og holder seg gjerne for seg selv. Denne elevgruppen kan være utfordrende for læreren å skape en god dialog med, og dersom lærere har mye å gjøre er denne elevgruppen lettere å glemme fordi de ofte er stille og beskjedne. De er ofte lite sosial med andre, og tar lite initiativ selv. Elever med internaliserte vansker får ofte subjektive utfordringer som for eksempel likegyldighet og redsel.

1.3.1.2 Eksternaliserte vansker

Ifølge Haugen viser eksternaliserte vansker seg som blant annet aggressiv atferd, som for eksempel raseriutbrudd, plager andre, og ødelegger andres ting. Eksternaliserte vansker kan også være fysisk utagering mot andre. Drugli (2012) omtaler eksternaliserte vansker med samme innhold som Haugen. Hun mener at eksternaliserte vansker er lett å oppdage fordi vanskene ofte er synlig i form av aggresjon og sinne. Dette kan også vises i form av selvreguleringsutfordringer. Definisjonen til Haugen og Drugli samsvarer med hverandre.

1.3.2 Dialog

Dialog består av dia som betyr gjennom og log som stammer fra det greske ordet logos som betyr ordets betydning. Denne ordforklaringen kan være utfordrende å forstå, men kan tolkes som ord er sentralt i begrepet dialog (Gerard, Monssen, & Ellinor, 2018). Dialogen kan binde mennesker sammen om en felles forståelse.

Det er mange ulike definisjoner på begrepet dialog. Tetzchner (2008 s. 319) definerer det som *«dialog er et kommunikativt samspill der to parter deler oppmerksomheten og på en eller annen måte formidler noe og tilpasser seg til hverandre»*. Svare (2008) mener at alle samtaler er dialoger. Han har hevdet at alle samtaler kan plasseres i ulike dialogkategorier. Dette vil bli beskrevet i teorikapitlet, 2.2.3.

Læreplan har en overordnet del, som blant annet innebærer sosial læring og utvikling. Som en del av kapitlet om sosial læring og utvikling står det at dialogen er sentral i dette arbeidet. De har valgt begrepet *«lyttende dialog»* som en grunnleggende metode for sosial læring. Lyttende dialog blir beskrevet som en metode for å håndtere motstand. Lyttende dialog kan bidra i konflikthåndtering og uenigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018).

1.3.3 Relasjon

Gjennom litteratursøk fremkom det at det ville være utfordrende å finne svar på problemstillingen uten at relasjon ville ha stort fokus. Dette ble også underbygd under innsamlingen av empiriske data, hvor informantene også, i stor grad, var opptatt av relasjon som grunnleggende for alt arbeid med elevene. I teorikapitlet vil det bli presentert teorier om hvordan utvikle god relasjonskompetanse, samt hvordan begrepet kan forstås.

Ogden (2012) mener at relasjon mellom lærer og elev er fundamentet for videre kommunikasjon, og for at undervisningen skal fungere godt. Drugli (2012) hevder at relasjon er spesielt viktig for elever som har utfordringer på skolen. Relasjonskompetansen til en lærer vil aldri være komplett, og må hele tiden fornyes. Ingen elever er like, og dermed møter lærer stadig nye utfordringer i relasjonsbyggingen.

Sprukeland (2017) beskriver relasjon som delvis uforutsigbar fordi det er en mellommenneskelig faktor som har betydning for hvordan relasjon mellom to personer. Nordahl mener at en relasjon oppstår når to personer får en felles virkelighet (Linder, Nordahl, & Hansen, 2012).

1.3.4 Kommunikasjon

Denne forskningsoppgaven har begrepet dialog som et sentralt begrep i problemstillingen. Dialog er en del av begrepet kommunikasjon, og noen av definisjonene kan bidra til at begrepene er utfordrende å skille fra hverandre. Informantene kommenterte at det var utfordrende og alle hadde ulike definisjoner på hva forskjellen på dialog og kommunikasjon. Derfor ble kommunikasjon tatt med som en del av begrepsavklaringen.

Ifølge Piaget (1969) er kommunikasjon grunnleggende for den psykologiske utviklingen. Kommunikasjon kan være verbal eller non-verbal. Verbal kommunikasjon er ordene som blir sagt, mens non-verbal kommunikasjon er kommunikasjon som skjer uten ord, som for eksempel kroppskontakt og blikkontakt. Kommunikasjon kan også være en en-veis kommunikasjon, eller en to-veis kommunikasjon. Alle mennesker kommuniserer hele tiden. En kan ikke velge å ikke kommunisere (Ulleberg, 2014).

Kommunikasjon er viktig, og det skjer overalt i samfunnet. I forkant av valgkamp blir det lagt kommunikasjonsstrategier, og noen firmaer har ansatt egne kommunikasjonsrådgiver. I denne forskningsoppgaven vil kommunikasjon bli sett i et sosialfaglig-perspektiv.

Duvner m.fl (2006) skriver «*kommunikasjon har en hensikt, et innhold og en form.*» (s.41). Hensikten mener han kan være å få kontakt med noen eller oppnå oppmerksomt. Han hevder også at kommunikasjon kan ha til hensikt å dele opplevelser med noen eller prøve å få andre til å gjøre slik den ene ønsker. Eksempler på kommunikasjonsform er tale, skrift eller blikk (Duvner, Abrahamsen, Haugsand, & Ulshagen, 2006).

1.4 Forskningsoppgavens oppbygging

Denne forskningsoppgaven har først en innledning med ulike avklaringer, forklaringer og begrepsforklaring. Før innholdet i ett nytt kapittel vil det være en presentasjon av undertitlene til kapitlet. Etter innledningen til forskningsoppgaven vil de teoretiske perspektivene som benyttes i denne oppgaven komme. Videre vil det være et kapittel med en gjennomgang av metoden som er benyttet i denne forskningen. I denne delen vil også mulige feilkilder i forskningsoppgaven. Deretter vil funnene i forskningen komme frem, før den drøftes med teori. Til slutt i forskningsoppgaven vil det være en oppsummering av forskningsoppgaven.

2 Teoretiske perspektiver

I denne delen av forskningsoppgaven vil det være en presentasjon av utvalgte teorier knyttet opp mot sentrale begreper knyttet til problemstilling som omhandler dialoger med elever som

har sosiale og emosjonelle vansker. Først vil det være teorier om kommunikasjon, deretter kommer det teorier om dialoger. Videre blir det presentert relasjonsteorier. Til slutt vil det være teorier om sosiale og emosjonelle vansker.

Dette er begreper som henger sammen med hverandre, og kan være delvis avhengig av hverandre, og dette kan føre til at noen av teoriene bli nevnt under flere begreper. Utvalget av teorier er gjort ut ifra forskninger av blant annet Hattie og Spurkeland som viser til at relasjoner er grunnleggende for arbeid med barn og unge. Forskningen vil bli beskrevet under 2.3 relasjoner. Begrepsutvalget ble forsterket etter de empiriske dataene var innsamlet.

2.1 Kommunikasjon

Allerede fra fødsel begynner mennesker å kommunisere. De fleste bruker ord for første gang rundt 1-årsalderen. Før denne tid kommuniserer babyer med lyder, kroppsspråk, gråt og latter. Kommunikasjonen endrer seg over tid, med modning og med erfaringer. Kompetansen om grammatikk bruker å være ferdig utviklet etter ungdomsalderen, selv om kommunikasjonskompetansen endrer og utvikler seg videre (Tetzchner,2008). Gjennom hele livet kommunisere mennesker, og det er ikke mulig å ikke kommunisere. Svar som uteblir og blikk som ikke blir møtt blir også tolket av motparten og kan bli oppfattet som avvisende (Ulleberg, 2014).

Denne forskningsoppgaven har dialog og sosiale og emosjonelle vansker som tema. Det kan være en utfordring å skille dialog og kommunikasjon, og dette kom også frem i intervjuene. Derfor skal det redegjøres for kommunikasjonsteorier og dialogteorier. Dialog er en del av kommunikasjon, og dermed også relevant for denne forskningsoppgaven. Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke utfordringer læreren opplever med elever som har sosiale og emosjonelle vansker, og informantene opplyste blant annet om kommunikasjonen, kroppsspråk og blikk kan være utfordrende. Dette forsterket hvorfor kommunikasjonsteorier er relevant for denne forskningsoppgaven.

2.1.1 Emosjonsregulering

Psykodynamiske teoretikerne Freud og Winnicott er ikke opptatt av utviklingen av selvet språket og den verbale kommunikasjonen. De mener at det viktige er språkets symbolske innhold og hvordan språket kan bidra til emosjonsregulering og dannelse av selvet (Tetzchner, 2012). Emosjonsregulering kan, ifølge et tidsskrift, forstås som at hjernen skal regulere alle aspektene med emosjonene, som for eksempel varighet og hyppighet. I dette

tidsskriftet står det også at emosjonsregulering er essensielt for barn og unges mentale helse (Plessen & Kabicheva, 2010).

Dette kan være interessant for elever med sosiale og emosjonelle vansker, fordi det kan bety at språket kan være nøkkelen til emosjonsregulering, og dermed en vesentlig faktor for elever med gitte vansker. Ifølge tidsskriftet (2010), utgitt av den norske legeförening, har elever med internaliserte vansker som angst og depresjon utfordringer med emosjonsregulering.

2.1.2 Betydning av ord

Bateson (1972) hevder at det ikke fins ord som ikke betyr noe mer. Han mener at ord må forstå i sammenheng med tonefall, kontekst og kroppsspråk. Selv skrevne ord mener han at har toner, og rytme som gjør at det ikke bare er et ord. Bateson (1972) skriver at vi alltid kommuniserer innhold, hva vi ønsker å formidle, men også forhold og relasjoner. Med dette menes hvordan forholdet er med de vi kommuniserer med, for eksempel om det er venner eller konkurrenter.

Han mener at alle ord som blir sagt må sees i sammenheng med konteksten. Dette kan forstås som en ramme rundt situasjonen. Han mener at konteksten kan bidra til å gi ordene betydning. Bateson hevder at relasjonene til de vi har en dialog med har betydning for forståelsen av ordene som blir sagt (Bateson, 1972).

2.1.3 Kommunikasjon som verktøy for relasjonsbygging

Nordahl (m. fl 2005) skriver om strategier lærere kunne benytte for å skape en god relasjon til elevene. Strategien omhandler i stor grad hvordan kommunisere med elevene. Han mener at det vil skape ett godt grunnlag å bruke elevens navn når du kommuniserer med eleven. Videre mener han at læreren alltid skal være vennlig, hyggelig og høflig mot elevene. Når læreren skal kommunisere med eleven er det også viktig å ha blikk-kontakt med eleven. Læreren burde også gi positive og anerkjennende tilbakemeldinger og kommentarer.

Dersom det er naturlig i forhold til situasjonen kan det også virke positiv i kommunikasjonen, og som relasjonsbyggende, dersom læreren gir eleven, for eksempel, et klapp på skulderen, eller annen form for passende kroppskontakt. Det siste Nordahl (m. fl 2005) trekker frem i strategien er å bruke humor. Humor kan skape glede og latter, og det kan bidra til en god kommunikasjon med elevene, og som relasjonsbyggende.

Spurkeland (2017) deler Nordahls (m. fl 2005) sitt syn på at humor kan være en god strategi for å legge til rette for god kommunikasjon og gode relasjoner. Spurkeland (2017) mener at

det er to kategorier av humor. Den første kategorien er varm humor. Denne humoren er kontaktskapende og relasjonsbyggende. Varm humor er trygt og ufarlig for den som utsettes for den. Den andre kategorien er kald humor. Den er skadelig for relasjoner og den kan være sårende for den andre. Ironi og sarkasme er eksempler på dette, og det kan oppleves som ondskapsfullt.

2.1.4 Digital kommunikasjon

I de siste årene har også digital kommunikasjon blitt en del av hverdagen til de flere ungdommene. De er aktive på sosiale medier, og bruker dette til å kommunisere med hverandre på. Dette kan ha ført til flere vennskap over landegrensene, og vennene er som regel et tastetrykk unna. Det er også en plattform hvor mobbing oppstår. Denne forskningsoppgaven har dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker som temaet, men digital kommunikasjon med søkelys på digital mobbing var et tema som informantene selv ønsket å fortelle om. Dette med tanke på at digital mobbing kan føre til sosiale og emosjonelle vansker.

En av utfordringene med digital mobbing er at dette som regel er de ekle meldingene, den sårende e-posten eller de upassende kommentarene på sosiale medier kommer på ettermiddagen. Dette betyr at det er etter skoletid, og utenfor skolen sitt område. Dette kan føre til at noen vegrer seg for å si ifra til lærerne på skolen (Myklebust, 2015).

Roland (2007) mener at digital mobbing øker med alderen. Denne formen av mobbing kan være for eksempel ved hjelp av kamera på mobiltelefonen, som gjør det mulig å ta bilde av hva som helst og når som helst. Internett kan også bidra til økning av digital mobbing. Ved hjelp av apper som både kan anonymisere og dele kan dette øke graden av tilgjengeligheten til mobbing.

Ifølge Myklebust (2015) bidrar digital mobbing til at de som blir mobbet er utsatt for mobbing selv på ferie, i hjemmet sitt eller på kafe-tur med familien sin. De som utsettes for digital mobbing har vanskeligheter for å finne et fristed. Dette mener også Roland (2007). Han sier også at alle gangene ungdommene er tilgjengelige på telefon sin kan den være disponert for mobbing, selv på rommet sitt før de skal sove.

Digital mobbing kan føre til sosiale og emosjonelle vansker (Roland, 2007). Myklebust (2015) mener også at digitalmobbing kan føre til selvmordstanker, angst og andre mentale helseplager.

2.2 Dialog

Det er blant annet gjennom samhandlinger og kommunikasjon at mennesker utvikler seg (Piaget, 1969). Ellinor og Gerard (2018) skriver i sin bok «ledelse og samspill med dialog» at ord ikke alltid kan formidle det vi ønsker. Derfor har du utvidet begrepet dialog med non-verbal kommunikasjon som for eksempel bevegelse, kunst og meditasjon.

I følge Spurkeland (2017) er dialogen en del av den verbale kommunikasjonen. Han hevder at kommunikasjon er et begrep som omfatter mer enn dialog. Kommunikasjon mener Spurkeland (2017) er verbal kommunikasjon, non-verbal kommunikasjon, skriftlig som for eksempel mail og tekstmeldinger. Han mener derimot at dialog er avgrenset til å omhandle «*muntlig kommunikasjon mellom to eller flere personer*» (s.94)

2.2.1 Definisjoner av begrepet dialog

Det fins mange ulike definisjoner på begrepet dialog. Ellinor og Gerard (2018) hevder for eksempel at en samtale eller en diskusjon ikke er en ren dialog. De har hentet inspirasjon fra filosofen David Bohm. Derimot mener Svare (2008) at alle dialoger er samtaler. Spurkeland (2017) hevder ikke at alle samtaler er dialoger. Han mener at dialog skiller seg fra debatt og diskusjon ved at dialogen oppleves som anerkjennende, likeverdig og brobyggende. Debatt og diskusjon handler om at noen har synspunkter som de ønsker å overbevise andre om at er riktige. Han hevder at dialogen skal oppleves som en vinn-vinn-dialog. Med dette innebærer det at partene har respekt for hverandre, er lyttende til hverandres meninger og synspunkter. Dialogen skal også være preget av at det stilles åpne spørsmål, og at det er en genuin interesse fra begge parter.

I denne forskningsoppgaven vil Svare (2008) sin definisjon av begrepet ligge til grunn. Han hevder at dialog er et samarbeidsprosjekt mellom deltakerne, hvor de også jobber mot et mål. Han mener også i dialogen må alle deltakerne ha noe å bidra med. I dialogen skal deltakere også hjelpe hverandre til å bidra med egne innspill.

Definisjonen åpner for en bredere forståelse av begrepet dialog enn det flere filosofier har definert det som før. Dialog har vært forbundet med at den må ha en mild tone, som blant annet Bohm og Sprukeland. Ved bruk av Svares definisjon åpner det for at dialogen både kan for eksempel ha en alvorlig, spøkefull eller avslappet tone. Denne forskningsoppgaven omhandler dialogen mellom lærere og elever, og da med tanke på de alvorlige og triste dialogene også. Derfor er Svares (2008) definisjon valgt som grunnlag for denne forskningsoppgaven.

Svare (2008) mener at det er deltakerne i dialogen som i fellesskap avgjør både tonen og målet i dialogen. Det viktig med målet i dialogen er at det er felles for deltakerne. Kvaliteten på dialogen skal ikke måles ved antall ord som benyttes, men av hvordan de brukes. Ellinor og Gerard (2017) er også opptatt av hvordan ord benyttes og betydningen av ordene som blir brukt i dialogen.

2.2.2 Dialogkode

Dialogkode handler om når to personer har funnet hverandres bekvemmelighet i dialogen. Det som kjennetegner dette er når dialogen har en god flyt, begge partene er likeverdige og det ikke foreligger noen negative preg over dialogen. Dialogkode kan også forstås som kjemi (Spurkeland, 2017).

I følge Spurkeland (2017) kan resultatet av at personene som deltar i dialogen ikke finner dialogkoden være at begge partene forsøke å avslutte samtalen, og opplever den som ubekvem. Dersom læreren skal ha en elevsamtale, og ikke finner dialogkoden kan læreren forsøke å endre talehastighet eller vokabularet, eventuelt endre kroppsspråk.

2.2.3 Dialogkategorier

Svare (2008) mener også at det er fem ulike kategorier av begrepet dialog. Disse er innsiktsdialog, beslutningsdialog, forsoningsdialog, kreative dialoger og sosiale dialoger. Hvilken kategori dialogen tilhører handler om hva målet for dialogen.

Dersom dialogens mål er å få bedre innsikt i et spesifikt tema kalles det en innsiktsdialog. Beslutningsdialog er når målet er å finne frem til en beslutning eller for å ta en felles avgjørelse. Dersom noen sier unnskyld, viser anger eller ønsker en forsoning kalles det en forsoningsdialog. Det er en kreativ dialog når deltakerne i dialoger ønsker å hjelpe hverandre til å bli kreative. Dette kan for eksempel være en ide-mylding. Den siste kategorien er en sosial dialog. Denne kategorien kan for eksempel være når en får venner på besøk, eller prøver å bli kjent med nye mennesker. Sosial dialog kan ha som mål å skape tilhørighet (Svare, 2008).

Selv om Svares (2008) definisjon danner grunnlaget for forståelsen av dialog-begrepet til denne forskningsoppgaven har Spurkeland (2017) beskrevet elementer ved dialogen som han anser som viktig, som er tatt med i denne forskningsoppgaven fordi de kan være verdifulle for å skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Spurkeland (2017)

påpeker at dialogen blant annet er opptatt av andres meninger, lytter til andre og stiller utfyllende og støttende spørsmål, er bekreftende og inviterende.

2.2.4 International Child Develop Programme (ICDP)

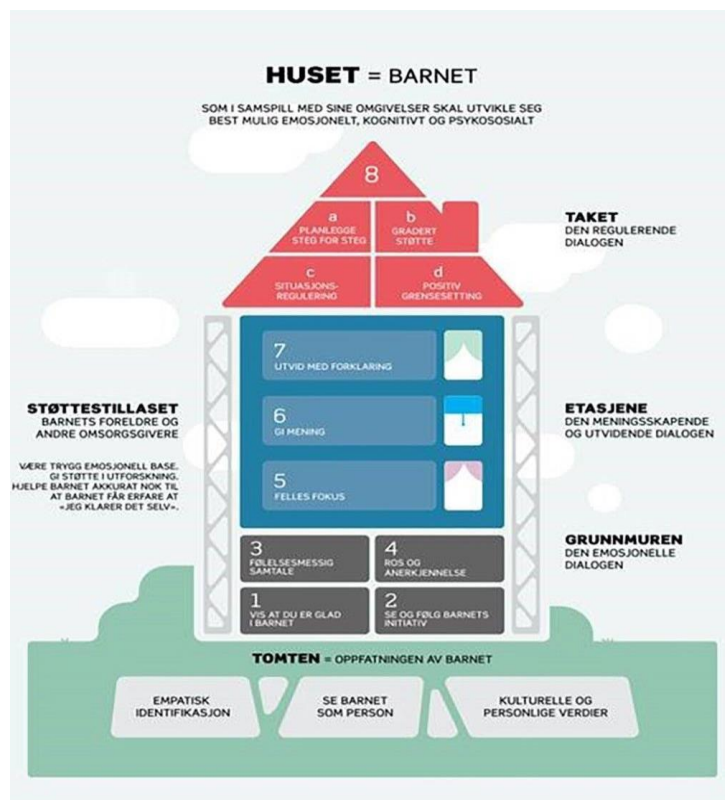
ICDP, International Child Develop Programme, er et foreldreveiledningsprogram. Et ledd i ICDP er ICDP-huset som omhandler hvordan den voksne kan skal en god dialog med barn og ungdom (Norge, 2019). ICDP er et praktisk foreldreveiledningsprogram som er oppbygget på tilknytningsteorier (Grøholt m.fl., 2008).

I ICDP- huset er dialogen delt opp i tre kategorier. Den emosjonelt-ekspressive dialogen, den meningsskapende og utvidende dialogen og den regulerende dialogen. Dette er en annen måte å forstå begrepet dialog på. Huset viser blant annet viktigheten av at omsorgspersonen er støttegivende (Norge, 2019).

ICDP-Huset er hovedsakelig ment for foreldre og omsorgspersoner. Hundeide (2004) har brukt dette huset, og lagt det slik at det også passer for profesjonelle relasjoner. Hun bruker begrepet «*profesjonelle omsorgspersoner*», og kan bidra til å forklare hvorfor dette huset også er relevant for blant annet lærere. Nordahl m.fl (2012) hevder at med denne metoden for bruk av dialog kan det aktivere lærerens kunnskaper, og det blir gjort til systematikk.

Hundeide (2004) har bruker andre begreper for de ulike dialog kategoriene. Han kaller dem for den følelsesmessige dialogen, den meningsskapende dialogen og den tredje omtales som den guidende og veiledende dialogen. Dialogene har ulik form basert på målet og grunnen til dialogen.

Under figuren vil dialogkategoriene bli presentert sammen fordi de omhandler de samme faktorene, men med noe ulik vikling.



Figur 1: ICDP- huset (Norge, 2019)

2.2.4.1 Den følelsesmessige dialogen/ den emosjonelt-ekspressive dialogen

Gjennom den emosjonelt-ekspressive dialogen bygger barna trygghet og tillit. I ICDP-huset er dette grunnmuren. Dette kan tolkes som uten denne dialogen vil resten av samspillet mellom foresatte og barnet stå på en ustødig grunn (Norge, 2019). For at den voksne skal kunne føre denne dialogen er det viktig at den klarer å sette seg inn i emosjonene til den andre. Dette innebærer at den voksne skal kunne identifisere seg med ungdommen emosjonelt. Elever som har sosiale og emosjonelle vansker, har ofte utfordringer er med å kunne oppleve mestring i oppgaver og utholdenhet samt nysgjerrighet i læringssituasjoner.

I den følelsesmessige dialogen skal den voksne være positiv, ved for eksempel å være emosjonelt tilgjengelig og vise glede. Den voksne skal også i denne dialogen kunne justere seg etter ungdommens initiativ, lytte og stille oppfølgings spørsmål, samt være anerkjennende (Linder m.fl., 2012). Når den voksne skal lytte skal den lytte til det som blir sagt, men også til den ordene som ikke blir sagt. Dette kan for eksempel tempoet, volumet i stemmen, pausene og stillheten (Skau, 2011).

2.2.4.2 Den meningsskapende og lærende dialogen

Den meningsskapende dialogen omhandler hvordan den voksne kan hjelpe barnet til å utvide dens kognitive forståelse av verden. Dette kan bidra til å styrke barnets kognitive evner

(Norge, 2019). Linder (2012) beskriver denne dialogen med at barnets emosjoner skaper impulser som fører til nysgjerrigheten for lærdom. Dette handler blant annet om å skape motivasjon og glede av å oppleve læring. Dersom barnet ikke har noen å dele erfaringer den gjør i utforskningen og i læring vil trolig motivasjonen for videre læring utebli. I den meningssskapende og lærende dialogen må den voksne være engasjert og klare å skape felles oppmerksomhet, samt bevare den og sette den i kontekst.

2.2.4.3 Guidene og veiledende dialogen/ den regulerende dialogen

Den siste dialogkategorien i ICDP-huset er den regulerende dialogen. Denne dialogen skal hjelpe barnet til å selvregulering av emosjoner og handlinger. Dette kan bidra til økt bevissthet av barnet forståelse. Den regulerende dialogen kan også hjelpe barnet til å forstå det sosiale samspillet (Norge, 2019). Linder (2012) mener at for å mestre den guidene og veiledende dialogen gjelder det å finne balansen mellom enkelt individet og klassen som gruppe. Hun mener at oppdragelse i det moderne samfunn omhandler relasjonell oppfatning. I denne dialogen skal den voksne hjelpe eleven i forståelse av seg selv i en gruppe og i sosial kontekst. Linder (2012) mener at lærerne kan hjelpe elevene, til å få denne forståelsen, ved for eksempel god struktur på undervisning og klare forventninger.

2.2.5 Øvreeides (2009) fem dialogprinsipper

For å kunne skape en god dialog er det flere forskere som har ulike prinsipper og kriterier. I denne forskningsoppgaven er Øvreeides (2009) fem ulike dialogprinsipper valgt ut som en del av teorigrunnlaget. Grunnen til dette er at den gir en beskrivelse som samsvarer med det som kom frem i intervjuene.

Det første er følgeprinsippet, og det innebærer at den som leder samtalen må tone seg inn på samtalepartneren. Det neste er relevansprinsippet, som handler om at det må tilføres noe nytt til dialogen. Det tredje er subjektprinsippet som handler om å respektere dialog deltakernes gyldighet og selvorganisering. Rytmeprinsippet er det fjerde prinsippet. Det handler om turtaking og gjensidighet. Det siste dialogprinsippet er hierarkiprinsippet som dreier seg om at det må være en tydelig voksen ledelse i dialogen (Øvreeide, 2009).

2.2.5.1 «Snakk med meg»

I samme år ga også barne –og likestillingsdepartementet ut en veileder som heter «*snakk med meg*». Dette er en veileder som er beregnet til ansatte i barneverntjenesten. I denne veilederen skrives det om de utviklingsstøttene dialogen. Veilederen beskriver dermed Øvreeide (2009) sine prinsipper for å skape en god dialog. Videre står det i veilederen at det er viktig å

planlegge dialogen ut ifra alder og utviklingsnivå til den dialogen skal foregå i samspill med. En dialog med for eksempel en 7 åring vil være ulik en dialog med en 14 åring. Dette kan for eksempel være at ungdommer har ofte spørsmål som er knyttet til egen identitet, mens en 7 åring har ofte moralske spørsmål (likestillingsdepartementet, 2009).

2.3 Relasjon

Det er skrevet mange bøker om relasjon, relasjonsbygging og relasjonskompetanse. Det forskes stadig på relasjon, og det er blitt sentralt i skolene over årene. Relasjon kan være en viktig for læring, utvikling og samspill.

Denne forskningsoppgaven omhandler lærerens dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Ogden (2012) mener relasjonen skaper grunnlaget for kommunikasjon mellom lærer og elev. Elever som sosiale og emosjonelle vansker kan være utfordrende å få en god relasjon til, og dermed kan dette svekke den gode dialogen mellom lærer og eleven. Dette er en av grunnene til at relasjon er en egen del i teorikapitlet. Det andre forskningsspørsmålet omhandler læreren relasjonelle forståelse, og dermed er også teorier om relasjon relevant for denne forskningsoppgaven.

Under intervjuene var samtlige av informantene opptatt av relasjon til elevene, og dette bidro også til utgreiningen av relasjonsteorier. De mener at dette er grunnpilaren for å kunne skape en god dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. I denne forskningsoppgaven er det valgt ut teorier om relasjon er relevant for hvordan læreren kan skal en positiv relasjon til elevene.

2.3.1 Relasjonshjulet

Spurkeland (2011) har utviklet et relasjonshjul med 14 dimensjoner som skal føre til økt relasjonskompetanse. Den har også som mål å gi en oversikt over dimensjonene i relasjonsarbeidet, og den skal i tillegg fungere som et kartleggingsverktøy. Spurkeland (2011) mener at dialogen er viktig for relasjonsbyggingen, og har dette som en sentral del av relasjonshjulet. Dimensjonene er delt opp i 4 kategorier; ferdighetskunnskaper, basiskunnskaper, holdningskunnskaper og emosjonelle kunnskaper. Utenfor disse kategoriene er resultatorientering.

Under figuren vil det være en gjennomgang av alle dimensjonene. Noen av dimensjonene vil nevnes, mens noen dimensjoner vil det presenteres mer om. Utvalget er gjort på bakgrunn av hva som er relevant for problemstillingen til denne forskningsoppgaven, og forsterket av

intervjuene. Valget falt dermed på dimensjonene menneskeinteresse, tillit, emosjonell modenhet, humor og dialogferdigheter.



Figur 2: Relasjonshjulet (Spurkeland, 2017)

2.3.1.1 Ferdighetskunnskaper

Ferdighetskunnskapene har 3 dimensjoner; dialogferdigheter individ, tilbakemelding og dialogferdigheter gruppe. Dette utgjør kommunikasjonsdelen av relasjonshjulet. De blir kalt for ferdighetskunnskaper blant annet fordi de er de letteste dimensjonene øve på å bli god på. Noen av de viktigste verdiene i disse dimensjonene er likeverdighet, og at dialogen skal preges av positiv relasjoner, eller relasjonsbygging. Dersom læreren har en autoritet i klasserommet vil dette skape ro, orden og et positivt læringsmiljø. Dialogferdigheter bidrar til at læreren kan oppnå dette. Gode ferdighetskunnskaper kan både hjelpe for en hel gruppe, klasse eller for en enkelt elev (Spurkeland, 2011)

Han mener at et av beste grunnlaget for å skape gode relasjoner med elever er dialog med den enkelte. Han mener at dialogen må bære preg av likeverdighet. Videre skriver han at det er viktig at læreren stiller åpne spørsmål, lytter og stiller oppfølgingsspørsmål når det er passende. I dimensjonen dialogferdigheter individ må læreren tilpasse språket og stemmebruken, samt vise empati. På denne måten kan læreren og eleven oppnå dialogkoden (Spurkeland, 2017).

2.3.1.2 Basiskunnskaper

Basiskunnskapene i relasjonshjulet er menneskeinteresse og tillit. Spurkeland (2016) har plassert menneskeinteresse først, eller øverst, i relasjonshjulet. Begrunnelsen til dette er at han mener at de andre dimensjonene bygger videre på menneskeinteresse. Dersom du ikke har interesse for mennesket vil du trolig ikke kunne skape gode dialoger, bidra til personlig utvikling eller gi tilbakemeldinger på en adekvat måte. Sprukeland (2012 s.?) kaller dette «*inngangsporten til relasjonskompetanse*». For å ha suksess i jobben med relasjonsbygging ligger nøkkelen i denne dimensjonen. Dette innebærer faktorer som nysgjerrighet, se etter det positive i andre mennesker, være glad og engasjert i andre mennesker, og kunne bruke blikk og berøring på en adekvat måte.

Tillit er den andre dimensjonen både i relasjonshjulet, men også som basiskunnskap. Tillit omhandler å stole på, eller ha tiltro til en annet menneske. Sprukeland (2016) mener tillit må bygges opp. Han sammenligner tillit som grunnmuren til et hus. Uten en god grunnmur vil huset være ustødig, og ikke trygt. På samme måte er tillit grunnmuren for å kunne bygge en god relasjon. Tillit må ofte fornyes. Dette gjøres ved gjentatte opplevelser hvor positive opplevelser som er tillitsskapende skjer.

For å komme i posisjon til å kunne påvirke elevene må det først være et positivt tillitsforhold. Dette kan for eksempel skje gjennom at læreren visert at den er forutsigbar, lojal, trygg, vennlig, støttende og være bevisst på at elevene har relasjoner og forventninger utenfor skolen (Sprukeland, 2016).

2.3.1.3 Holdningskunnskaper

Holdningskunnskapene er relasjonsbygging, prestasjonshjelp, utvikling og synlighet. Disse dimensjonene skal ikke utgreies om, men likevel en kort oppsummering av dem.

Relasjonsbygging handler om at læreren skal skape relasjoner mellom elevene.

Prestasjonshjelp omhandler å bygge elevene mentalt sterkere, og finner deres iboende styrker.

Utvikling kan også kalles for motivasjon. Dette omhandler at læreren må være opptatt av elevens utvikling. Synlighet innebærer å være lett tilgjengelig for elevene (Spurkeland & Lysebo, 2016)

2.3.1.4 Emosjonelle kunnskaper

Den siste kategorien er emosjonelle kunnskaper, og dette innebærer dimensjonene emosjonell modenhet, kreativitet, humor og konflikthåndtering (Spurkeland, 2011). Emosjonell modenhet omhandler hvordan emosjonene påvirkes oss, og hvor mye kunnskap læreren har.

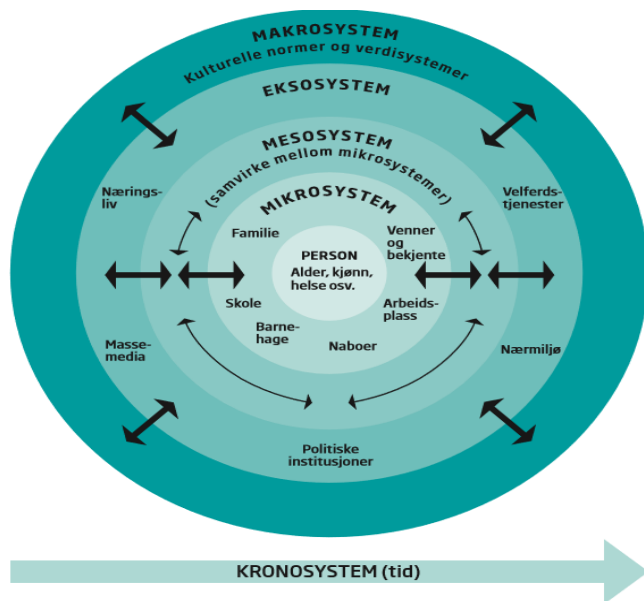
Alle har emosjoner, og de påvirkes oss, noen ganger bevisst og andre ganger ubevisst. Positive emosjoner driver mennesker fremover, men negative emosjoner kan ha motsatt effekt, ved at det kan holde mennesker tilbake. En del av emosjonell modenhet handler om å kunne forstå både egne og andres emosjoner, samt hvordan en selv skal håndtere dette (Spurkeland, 2012).

2.3.2 Transaksjonsmodell

Drugli (2012) presenterer transaksjonsmodellen som en del av hennes teoretiske forankring i boken «*relasjonen lærer og elev*». Denne modellen omhandler hvordan eleven selv fungerer som et lite miljø. Eleven selv har påvirkning på sine omgivelser i et samspill med andre. Eleven transaksjoner med omgivelsene sine. I denne modellen er tidsperspektiv og utvikling viktig. Drugli (2012) mener at utvikling skjer både gjennom elevens egne prosesser og erfaringer, men at det også kan være forandringer i livet til eleven. Denne modellen kan være relevant for denne forskningsoppgaven fordi elever med sosiale og emosjonelle vansker ofte har utfordringer i samspill med andre, og denne modellen kan bidra til å kartlegge eleven på en annen måte.

Transaksjonsmodellen har faktorer fra Bronfenbrenners (1977) utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenner har laget en modell som skal beskrive barnets miljø. Han har delt den opp i mikro, meso, ekson -og makronivå (Bronfenbrenner, 1977). Makronivået er for eksempel politiske beslutninger som har påvirkning på elevens liv. Eksonivået kan for eksempel være PP-tjenesten, eller andre instanser som tar beslutninger eller gir råd som påvirker eleven. I mesonivået er det samspillet mellom alle faktorene fra mikronivået fremkommer. Mikronivået er det nivået der eleven har familien sin, venner og skole (Aagre, 2014). Drugli (2012) hevder at for å kunne forstå eleven må lærer skaffe seg en helhetlig forståelse av eleven, og de forhold som kan påvirke eleven både på fritiden og i skoletiden.

I mikrosystemet kan relasjonene deles i primærrelasjon og sekundærrelasjon. I primærrelasjonen skal relasjonene være nære og personlige, og tilknytningen til de personene skal oppleves som meningsfull i seg selv. Dette kan for eksempel være relasjonen mellom ektefelle/samboer eller med egne barn. Primærrelasjonen skal oppleves som uerstattelig. Han mener at den sekundære relasjonen preges av at det ikke er emosjoner knyttet til relasjonen, og at den er begrenset. Eksempel på dette kan være en forretningsrelasjon (Schiefløe, 2003).



Figur 3: Økoutviklingsmodell (Sønstebo, 2015)

En del av transaksjonsmodellen er risikofaktorer. Dette innebærer faktorer som gir en risiko for at eleven skal havne i en situasjon hvor det blir et negativt utviklingsmønster.

Risikofaktorer kan for eksempel være et negativt skolemiljø, negative relasjoner til foresatte eller en dårlig relasjon til læreren (Drugli, 2012). Ogden (2015) skriver også at risikoer i miljøet kan være dersom familien blir en belastning, negative forhold på skolen og i nærmiljøet.

En annen del av transaksjonsmodellen er beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer er faktorer som gir beskyttelse mot risikofaktorer. Eksempler på beskyttelsesfaktorer kan være positivt skolemiljø, positive relasjonen til foresatte eller en god relasjon til læreren (Drugli, 2012).

Bru (2011) beskriver også viktigheten av relasjon mellom lærer og elev. Han viser til norske studier gjort på elever mellom 13 – 15 år som hevder at det er en sammenheng mellom god relasjon til læreren og eleven psykiske helse. Dette hadde spesielt stor betydning for elever med emosjonelle utfordringer.

2.3.3 Påvirkningsfaktorer for relasjonsarbeid

Relasjon mellom lærer og elev er viktig, og det er bred forskning som underbygger dette. I dette delkapitlet skal det redegjøres for hvilke påvirkningsfaktorer som kan betydningen i læreren sin arbeid med å skape en god relasjon.

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig, og der bygger tillit mellom lærer og elev, og kan bidra til et positivt klassemiljø. Drugli (2012) mener at det er flere faktorer som påvirker

relasjonen mellom lærer og elev. Det kan for eksempel være skolekultur, klassen eller læreren. Det kan også være eleven eller familieforholdene til eleven. Skolekulturen kan for eksempel ha betydning for relasjonen mellom lærer og elev fordi lærere som har et godt arbeidsmiljø, rektor som er tilstedeværende og støttende har ofte positive relasjoner med elevene.

Familieforholdene kan ha betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Elever fra familier med lav utdanning og lav sosioøkonomisk status har større vanskeligheter med relasjonen til læreren i forhold til elever fra familier med høy sosioøkonomisk status. Positiv relasjonen mellom lærer og foresatte kan også ha en positiv effekt for relasjonen mellom lærer og elev. Elevens alder kan også ha betydning for kvaliteten på relasjonen. Desto eldre eleven er desto svakere oppleves relasjonen til læreren. Yngre barn er mer opptatt av voksenrelasjonen enn eldre barn og ungdommer (Drugli, 2012).

2.3.4 Kunnskap om relasjoner

Bru (2011) sin tiltaksstudie viser at elevene generelt er fornøyd med relasjonen de har til læreren, men i ungdomsskolen er det et betydeligere større mindretall som ikke er fornøyd med relasjonen de har til læreren. Nordahl m.fl.(2012) hevder at det kom frem i elevundersøkelsen at ca. 5% av elevene opplever å ha en negativ relasjon og opplevelser med læreren. Eksempler på slike opplevelser kan være negative kommentarer og ignorering.

Da med tanke på det økende antallet elever som har emosjonelle vansker i ungdomsskolen er det spesielt viktig at lærerne har kunnskap om relasjonsbygging, og viktigheten av dette med tanke på elevenes emosjonelle utvikling (Bru, 2011). Dette mener også Nordahl. Han mener også at hendelser påvirkes av lærerens relasjonelle kompetanse (Linder m.fl., 2012)

Hattie (2009) har forsket på hva som har betydning for at elever skal lykkes i skolen. Forskningen bestod av over 80 million elever og over 800 metaanalyser. Han fant ingen sammenheng mellom måloppnåelse og for eksempel størrelsene på klassene. Den faktoren som han fant som viktig var kvaliteten på læreren, lærerens tilbakemeldinger og lærerens evne til å skape relasjoner.

Elevene mente at det viktigste for at de skulle lykkes i skolen var relasjonen de hadde til læreren. Dette mente derimot ikke lærerne i denne metaanalysen. Rektorer og foresatte delte elevenes oppfatning om at relasjonen mellom elev og lærer er det viktigste for læringen (Hattie, 2009).

Dersom en lærer klarer skape positive relasjoner med elevene, vil trolig ha et bedre klassemiljø som kan bidra til et godt læringsmiljø. Dette kan også gjøre så elevens emosjonelle og sosiale behov blir ivaretatt. Elevens sosiale og emosjonelle fungering kan ha sammenheng med skolefaglige prestasjoner (Drugli, 2012). Elever som for eksempel opplever en skilsmisse og utfordringer knyttet til dette kan oppleve seg sett på skolen av en lærer den har en god relasjon til.

2.4 Sosiale og emosjonelle vansker

Denne forskningsoppgaven har elever med sosiale og emosjonelle vansker som tema. For å kunne svare på forskningsoppgavens problemstilling som omhandler å skape en god dialog med denne elevgruppen, så er det gjort et utvalg av teorier som kan bidra til å belyse utfordringen med sosiale og emosjonelle vansker som en del av besvarelsen av problemstilling til denne forskningsoppgaven.

I ungdomsårene bruker foresatte og andre signifikante voksne å få mindre påvirkningskraft, enn de hadde i barndomsårene. Ungdomstiden bruker jevnaldrende som for eksempel venner og klassekamerater å få større innflytelse. Ungdommene blir mer opptatt av å få innpass hos hverandre (Ogden, 2015). For elever med sosiale og emosjonelle vansker kan denne perioden i livet oppleves som ekstra utfordrende.

Sosiale og emosjonelle vansker kan for eksempel innebære manglede sosial kompetanse. Dette kan også kalles relasjonsferdigheter, og det handler om ferdigheter knyttet til samhandling og initiativtaking (Ogden, 2009). Det fins mange definisjoner på sosial kompetanse, blant annet så har Weissberg og Greenberg (i Ogden, 2015 s.228) definert sosial kompetanse som *«Barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt»*.

2.4.1 Kognitiv utvikling

Ogden (2009) mener at sosial kompetanse henger sammen med kognitiv utvikling. Kognitiv utvikling innebærer blant annet hvordan eleven oppfatter verden, samt hvordan elev evner til å lagre inntrykk, opplevelser og læring. Kognitiv utvikling handler også om hvordan elever behandler inntrykkene de har fått, og strategier knyttet til dette. Innenfor kognitiv utvikling er også eleven sosiale, intellektet og emosjonelle utvikling (Tetzchner, 2012). Piaget (1969) mente at barn og unge utvikler seg ved at de samhandler med omgivelsene sine, og aktivt utforsker verden.

Tetzchner (2008) hevder også alder er viktig i forhold til kognitiv utvikling. Dette begrunner han med at det er fellestrekk for hvordan elever på samme aldersspenn fungerer, og dermed kan det lettere oppfattes dersom en elev har kognitive vansker. Teoretikerne Freud, Erikson, og Piaget har alle skilt mellom alder i modellene sine som omhandler utviklingsteorier og kognitive utviklingsteorier (Svendsen m.fl., 2016).

Piaget har utviklet en modell for kognitiv utvikling som også skiller mellom alder. Han mener at ungdommer befinner seg på det formelt-operasjonelle stadiet. Dette stadiet blir også kalt abstrakt-operasjonelle fasen (Svendsen m.fl., 2016). Piaget mener at 15åringer har *tilegnet seg et stabilt av formelle tankeoperasjoner*. Dette innebærer at de klarer å se sammenhenger, og forstår sammensetning av flere ulike tankesett. De forstår utfordringer som er hypotetiske og abstrakte. Elever i det formelt-operasjonelle stadiet forstår metaforer, tenker mer vitenskapelig og komplekst (Tetzchner, 2008). Dette kan være viktig å ha kunnskaper om grunnet det kan ha betydning for hvordan læreren kan skape en god dialog med elever på dette stadiet. Disse kunnskapene kan også være nyttig fordi de beskriver normalutvikling, og dermed kan det bidra til at læreren også vet når det er avvik fra dette.

2.4.2 Historisk perspektiv

For å få en bredere forståelse av begrepet har denne forskningsoppgaven først valgt å ta et historisk perspektiv på begrepet. Gjennom historien har mennesker alltid forsøkt å forklare hvorfor noen har en annerledes atferd. Frem til det 19.århundre e.Kr. trudde de at personer med utypisk atferd var besatt av demoner og lignede. De hadde ulike metoder for å helbrede disse menneskene, som for eksempel å borre hull i hodet for å slippe ut åndene eller ved bønn og avføringsmidler. Dersom dette fungerte, brukte de for eksempel pisking eller utsulting. I middelalderen var behandlingen verre, og de som viste utypisk atferd ble blant annet brent eller torturert. Det var først på 1800 – tallet at sosiale og emosjonelle vansker ble en del av diagnose spekteret (Haugen, 2008a).

Tidligere har barn og ungens sårbarhet blitt beskrevet som individuelt, og at dette kunne forklares med en diagnose, manglede kompetanse eller andre individuelle egenskaper (Haugen, 2008a). Dette hevder Nordahl m.fl. (2012) at ikke stemmer, fordi han mener at det må sees i en større sammenheng med familie, skole og andre utenforliggende faktorer.

2.4.3 Forutsetninger for sosial kompetanse

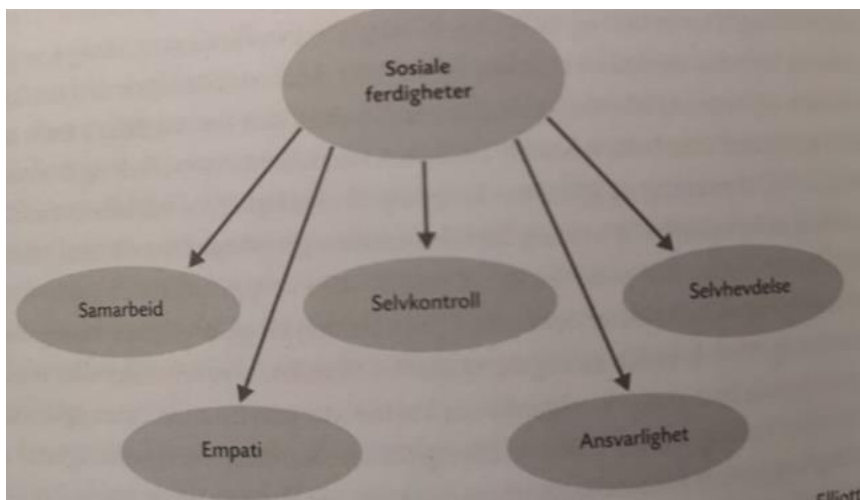
Ogden (2009) skriver at sosial kompetanse utvikles etter barn har lært ett minimum av språk og motoriske ferdigheter. Han mener også at det er tre miljømessige forutsetninger for kreves

for å utvikle sosial kompetanse. Det første han trekker frem er at eleven bør bli bekreftet og sett i en vennegjeng. Den andre forutsetning som må være til stede er at i denne gruppen må eleven være verdsatt for å kunne utvikle sosiale ferdigheter. Den tredje forutsetningen er at eleven må få bidra til trivsel i gruppen, og eleven bør også få bekreftelse på dette.

Ogden (2009) mener at dersom noen har utfordringer med sosial kompetanse kan denne vises i form av tilpasningsvansker. Han mener også at det kan komme i form at utfordringer med initiativtaking, tankeprosesser og atferd. Veland (2011) Dette kan bidra til at elevene med sosiale og emosjonelle vansker blir sårbare elever. Dette kan resultere i at de oppsøker miljøer hvor de opplever mestringer og får aksept i form av bekreftelse.

2.4.3.1 Sosiale ferdigheter

Ogden (2009) hevder at sosiale ferdigheter innlæres både ved verbal kommunikasjon, og ikke-verbal kommunikasjon. Sosiale ferdigheter er avgjørende for å kunne ha sosial kompetanse. Ungdommene trenger også øvelse i å anvende sosiale ferdigheter. Dersom elevene har sosiale og emosjonelle vansker kan det være at de ikke får øvelse i sosiale ferdigheter som også kan svekke deres muligheter for å oppnå høyere sosial kompetanse.



Figur 4 Sosiale ferdigheter (Ogden, 2009)

Sosiale ferdigheter kan deles i fem ulike ferdighetsdimensjoner, som også kan omtales som responsklasser. Dette innebærer empati, samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet og perspektivforskjeller. For å mestre dette må også eleven klare å finne balansen mellom dem, og beherske dem innenfor gitte sosiale og kulturelle rammer og betingelser (Ogden, 2009).

Empati har to deler, en kognitiv og en emosjonell. Den emosjonelle delen omhandler å kunne sette seg i den andres ståsted. Den kognitive delen handler om å kunne forstå

problemstillingen ut ifra den andres synsvinkel (Ogden, 2009). Nordahl (2012) definerer også empati tilnærmet lik. Han mener at empati handler om å kunne sette seg inn i andre menneskers glede, sorg og vanskeligheter. Nordahl (2012) har hentet inspirasjon til denne definisjon fra psykologisk leksikon. Han hevder også at dette er viktig for utvikling for relasjonelt arbeid.

Ogden (2009) mener at ferdighetsdimensjonen som omhandler samarbeid omfatter å kunne følge regler i et klasserom, kunne dele informasjon med andre og kunne følge beskjeder som blir gitt hjemme eller på skolen. Samarbeidsferdigheter kan være viktig i skolesammenheng ved for eksempel gruppearbeid. Det kan også være viktig for sosial kompetanse fordi det er i samhandling med andre mennesker lærer sosiale ferdigheter.

Selvhevdelse omhandler å hevde seg selv gjennom å si sin mening, og kreve sine egne behov. Dette kommer til uttrykk når barn og ungdom ønsker å gå oppmerksomhet eller respekt fra andre. Selvhevdelse handler også om å kunne si noe hyggelig om andre, samt om seg selv. Det er viktig for elevene å finne en balanse mellom å være selvhevdende på en positiv måte for å ikke oppfattes som dominerende og utfordrende. Mangel på selvhevdelse kan føre til at eleven kan bli dominert av andre, og ikke får respekt (Ogden, 2009).

Selvkontroll handler om hvordan barn og unge klarer å styre egne emosjoner. Det er flere aspekter ved dette. Det omhandler hvordan de uttrykker seg, men også når de velger å gjøre det. Selvkontroll handler også om hvordan eleven håndterer motgang, og hvordan de forholder seg til andre i konflikter. Selvkontroll har en klar sammenheng med impuls kontroll, som betyr at eleven må ha kontroll på samspillet mellom emosjoner og atferd. Utagerende elever har ofte lav selvkontroll (Ogden, 2009)

Ansvarlighet har flere aspekter ved seg, men det dreier seg i hovedsak om ansvarlighet i forhold til normer og regler, med tanke på familie og øvrig samfunn. Eksempel på dette kan være å komme hjem når det er forventet. En annen side ved ansvarlighet er å kunne si ifra dersom noen har uønsket atferd og vise respekt for andres eiendeler (Ogden, 2009).

2.4.4 «Du skal ikke ha psykiske problemer, sånn er det bare»

I 2000 bestilte organisasjonen Mental Helse og helse –og sosialdepartementet en kvalitativ undersøkelse om ungdom og mental helse fra Norsk Gallup. Det var 50 stykker som deltok i undersøkelsen. Aldersgruppen for undersøkelsen var 16-20 år, og de fleste var i en overgangsfase (Gallup, 2000). Selv om denne undersøkelsen var gjort på unge utenfor

målgruppen til denne forskningsoppgaven, kan funnene i undersøkelsen også være relevante for denne forskningsoppgaven.

Undersøkelsen viste at ungdommer synes venner er det viktigste, og at de synes det var utfordrende å oppsøke profesjonellhjelp og snakke andre med andre som ikke tilhørte vennekretsen. Dette ble begrunnet med at det ble sett på som et nederlag, og det kunne tolkes som at de ikke hadde venner. I undersøkelsen fremkom det også at de hadde liten eller ingen tro på plakater og kampanjer. De ønsket at skolen skulle bidra mer i arbeidet med psykisk helse. Deltakerne i undersøkelsen foreslå for eksempel besøk fra andre enn ansatte på skolen, eller prosjektarbeid knyttet til psykisk helse (Gallup, 2000).

3 Forskningsmetode

I denne delen av forskningsoppgaven vil det være en redegjørelse for metodevalget. Deretter vil det bli beskrevet nærmere hva kvalitative metode er og hvordan intervju er brukt som forskningsmetode, samt hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan informantene ble utvalgt. Etter dette vil det være et delkapittel om forskningsoppgavens vitenskapelige teoretiske grunnlag.

I denne delen av forskningsoppgaven vil det også gjennomgå testintervjuet, og gjennomføringen av intervjuene. Deretter vil det være et delkapittel om hvordan intervjuene ble analysert og transkribert, og hvordan dette bidro til teoretisk litteratursøk.

Det vil også være et delkapittel om feilkilder. Dette innebærer hva som kan være mulige feilkilder, men også hvordan det er tatt hensyn til i denne forskningsoppgaven. Til slutt i denne delen vil det være delkapittel om forskningsoppgavens reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

Valget av forskningsmetode skal bidra til å besvare problemstillingen «*hvordan kan lærere skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?*». Ifølge Kvarv (2009) kan den kvalitative forskningsmetoden fungerer som et verktøy for å kunne samle inn de empiriske dataene.

3.1 Begrunnelse for metodevalg

Forskningsmetoden blir benyttet når forskeren har som mål å komme i dybden av et tema, hvor kommunikasjon, emosjoner og lignende ansees som viktige (Thagaard, 2013). Hensikten med metodevalget er at den valgt metoden skal kunne bidra til svare på problemstillingen.

Forskningsmetoden skal kunne bidra til at det er vurdert ulike sider ved forskningen, både teoretisk litteratur og empirisk data.

Forskningsoppgaven er bygget opp ved hjelp av kvalitativ metode. Kvalitativ forskningsmetode har som mål å kunne beskrive tanker og følelser som ikke lar seg tallfeste. Denne forskningsmetoden bruker forskeren også når svarene må tolkes av leseren (Dalland, 2017). Ringdal (2013) hevder at kvalitativ metode brukes når forskeren for eksempel små kasuser, eller utfordringer som skal studeres. Hun mener at kvalitativ metode resulterer i tekstdata og krever uformelle analyseteknikker.

Essensen i denne forskningsoppgaven er mellommenneskelig kommunikasjon, som også er tolkende, og den kan ikke tallfestes. Problemstillingen for denne forskningsoppgaven omhandler dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. På bakgrunn av dette er forskningsoppgaven bygd opp med kvalitativ metode. Dialoger er tolkende, og ulik hver eneste gang, og derfor kan den ikke tallfestes. Andre viktige begreper i denne forskningsoppgaven knyttet til problemstillingen er kommunikasjon og relasjoner. Dette kan heller ikke tallfestes, og må tolkes. Ut ifra dette ble kvalitativ forskningsmetode valgt.

3.2 Vitenskapeligteoretisk grunnlag

I forskning finnes det flere ulike vitenskapeligteoretiske grunnlag. Innenfor kvalitativ metode er dette for eksempel fenomenologi, sosialkonstruktivisme og hermeneutikk (Thagaard, 2013). I hermeneutikk skal forskere fortolke andres handling som for eksempel kroppsspråk og kommunikasjon. Thalgaard (2013) mener at hermeneutikken bidrar til å finne en dypere mening i andres handlinger. Det er også viktig at handlingene som forskeren skal fortolkes må sees i en større sammenheng, og ut ifra konteksten.

Den legger også vekt på at det ikke fins en sannhet (Thagaard, 2013). Formålet med hermeneutisk metode er «å forstå eller fortolke en handling ved å knytte den til en hensikt, en intensjon, en plan, et prosjekt hos den handlende» (Ringdal, 2013 s. 56). Med utgangspunkt i dette formålet passer hermeneutisk metode som det vitenskapeligteoretiske grunnlaget for denne forskningsoppgaven.

Fangen (2010) hevder at i hermeneutikken fortolker vi på tre ulike nivåer. Det første nivået er når forskeren selv er deltakende i situasjonen som fortolkes. På dette nivået fortolkes forskeren kommunikasjon med de som var deltakende i situasjonen. Det neste nivået kalles for annengrads fortolkning. I dette andre nivået er ikke forskeren selv deltakende i

situasjonen, men skal fortolke deltakerens opplevelse av hendelsen. Det siste nivået omhandler at forskeren fortolker handlinger og situasjoner ut ifra teorier. Dette gjøres for at forskeren skal prøve å avdekke en form for sannhet som bak handlinger, situasjoner og ord fra deltakerne (Fangen, 2010).

I denne forskningsoppgaven vil den hermeneutiske tilnærmingen være fortolkninger i tredje grad. Dette grunnet at det er gjennomført en empirisk datainnsamling, i form av intervju, som skal tolkes ut ifra teorier. Sammen skal dette danne grunnlaget for drøftingen og konklusjonen.

I samfunnsvitenskapen var opprinnelig hermeneutikken fortolkninger av tekster. Dette ble begrunnet med at tekst også kan fortolkes. Dette kan bidra til å skape en forståelse av det teksten ønsker å formidle. Et intervju kan være et eksempel på hvordan tekst kan forstås ut ifra et hermeneutisk perspektiv (Thalgaard, 2013). Et intervju kan forstås som en dialog mellom intervjuer og intervjuobjekt. For å kunne forstå innholdet må den som leser trolig fortolke handlingene gjennom tekst.

Thagaard (2013) hevder at hermeneutikken også kan forstås som en helhetsforståelse. Denne forskningsoppgaven handler om mellommenneskelige fenomener, derav kommunikasjon, psykisk helse og samhandling. Dermed vil det være en fortolking av andres handlinger og ord. Derfor er hermeneutikken vitenskapelig grunnlag for denne forskningsoppgaven. For å kunne svare på problemstillingen må også svarene på intervjuene ses i kontekst, i en større sammenheng.

De som er kritisk til hermeneutikken hevder at handlinger ikke kan tolkes som tekst. Dette betyr at de mener at forskeren ikke kan tolke handlinger og ord som sannheter og praksis. Derfor er det viktig at forskeren beskriver fortolkningene sine (Fangen, 2004). Dette kan for eksempel være å beskrive atferdsmønstre, setting og andre viktige aspekter ved fenomenet som blir forsket på (Thagaard, 2013). Dette vil også gjøres i denne forskning når dataen som er innhentes skal tolkes. Dette vil bli beskrevet i delkapitlet om analysen av de empiriske dataene.

3.3 Kvalitativ metode og intervju

Som en del av forskningsmetoden er intervju valgt. Dette er valgt fordi dette er den forskningsmetoden som trolig gir best empirisk grunnlag for å kunne svare på problemstillingen for denne forskningsoppgaven. Ifølge Ringdal (2013) brukes intervju som

forskningsmetode når forskeren skal innhente informasjon. Hun mener også intervju egner seg som forskningsmetode når forskeren ønsker å komme i dybden av et mellommenneskelig tema med relativt få informanter.

Denne forskningsmetoden er også valgt fordi den kan benyttes dersom målet ikke er å generalisere, men å få kunnskaper om et tema eller et felt uten at dette trenger å ha betydning for andre enn de involverte (Larsen, 2007).

Grunnet dette er det i denne forskningsoppgaven er det gjort en ikke-sannsynlighetsutvelging i forkant av intervjuene. Larsen (2007) deler det opp i flere varianter som for eksempel skjønnsmessig utvelging, selvseleksjon, snøballmetoden eller kvoteutvelging. Lund (2002) deler ikke-sannsynlighetsutvelging i flere metodiske varianter for eksempel skjønnsmessig utvalg, kvoteutvelging og vilkårlig utvelging (Lund, 2002).

Det er også valgt et skjønnsmessig utvalg for denne forskningsoppgaven. Lund (2002) hevder at dette innebærer at forskeren selv velger ut hvem den ønsker å intervju, ut fra hva som er hensiktsmessig for forskningsoppgaven. I denne forskningsoppgaven ble det først satt kriterier for utvalget av informantene. Kriteriene var alder, som var i 3 ulike kategorier, 20-30, 30-40 og 40-50 år. De andre kriteriene var at det skulle varieres i kjønn og ulik grad av erfaring. Det siste kriteriet var at informantene måtte ha formell godkjent utdanning for å kunne jobbe som lærer på ungdomsskolen.

Denne måten å gjøre utvalg på mener Larsen (2007) at kan gjøres for å sikre variasjon i for eksempel hvor mange års erfaring informantene hadde, kjønn og alder på informantene. Intervjuet i denne forskningsoppgaven er et ustrukturert intervju, som av for eksempel Dalen (2011) kaller et semi-strukturert intervju.

Som en del av ustrukturerte intervju som metodevalg, bruker forskeren å ha laget en intervjuguide på forhånd av intervjuet. Intervjuguiden inneholder spørsmål og eventuelt stikkord. I denne formen av intervju skal informanten i stor grad få uttale seg fritt om de ulike spørsmålene. Forskeren kan også velge å stille oppfølgingsspørsmål underveis for også å kunne styre intervjuet slik at det blir relevant for problemstillingen (Larsen, 2007).

3.3.1 Intervjuguide

En del av prosessen var å utforme en intervjuguide. Intervguide kan være en viktig del av forberedelsene før intervjuene. For å kvalitetssikre at spørsmålene i intervjuguiden ville gi

svar på problemstillingen, ble problemstillingen og forskningsspørsmålene skrevet øverst i tekstdokumentet.

Ifølge Dalen (2011) er dette en god metode å benytte for å sikre at spørsmålene i intervjuet samsvarer med problemstillingen og arbeidstittel. Deretter ble det skrevet ned stikkord med ulike temaer som intervjuet måtte ha som innhold. Ringdal (2013) mener at intervjuguiden både kan være stikkord og formulerte spørsmål. Denne forskningsoppgaven har 5 spørsmålskategorier med 3-4 spørsmål i hver kategori.

Den første kategorien var bakgrunnsopplysninger. Det inneholdt spørsmål om blant annet formell utdanning og antall år i skoleverket. Ifølge Ringdal (2013) er det å starte med bakgrunnsopplysninger en del av et standardisert intervju, men at dette også kan være hensiktsmessig i andre former for intervju. Thalgaard (2013) hevder ved å starte intervju med emosjonelt nøytrale spørsmål kan dette bidra til å skape en tillitsfull atmosfære.

Den andre kategorien var sosiale og emosjonelle vansker. I denne kategorien ble det stilt spørsmål om blant annet kjennskap til begrepet, tiltak knyttet til det og hvordan dialog kan benyttes som hjelpemiddel. Neste kategorier var dialog og kommunikasjon. Da ble det stilt spørsmål om for eksempel kjennskap til begrepene, og hvordan dialog kan benyttes med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Deretter var det spørsmål om relasjoner. Den siste kategorien i intervjuguiden kunnskap og kompetanse. Dette var spørsmål om blant annet hvordan informanten opplevde sin egen kompetanse, og om den var tilstrekkelig.

Intervjuguiden ligger som vedlegg.

3.3.2 Utvalg

En del av forskningsmetoden er at det er godt et skjønnsmessig-utvalg av informanter. Dette innebærer at informantene ble valgt ut ifra at det skulle være variasjon i alder, kjønn og antall års erfaring som lærer. Dette er ifølge Dalen (2011) og Johannessen m.fl. (2006) et strategisk utvalg av informanter. I utgangspunktet skulle denne forskningsoppgaven ha fire informanter, men en valgte å trekke seg fra intervjuet, og da var det ikke tidsmessig mulig å rekruttere en annen informant. Det ble også vurdert at innholdet i de tre intervjuene som ble gjennomført var representativ, og mulig å analysere. Rekrutteringen foregikk hovedsakelig gjennom epost, og i nettverket til forskeren. Med dette innebærer at forskeren hadde kjennskap til alle informantene før de ble intervjuet.

2 av informantene er kvinner og 1 er mann. De er mellom alderen 20 årene og opp mot 40 årene. De hadde ulik fagutdannelse, men alle jobbet på ungdomsskole og hadde godkjent formell kompetanse til å gjøre dette.

3.3.2.1 Samtykke

Informantene ga skriftlig samtykke til å delta i forskningsoppgaven ved å signere på samtykkeskjema. Det inneholdt informasjon om forskningsoppgaven, både formålet med den og hvordan den ble gjennomført. I skjemaet står det også at samtykke kan til enhver tid tilbaketrekkes uten at det vil få negative konsekvenser for informanten. Dette fikk informantene også muntlig beskjed om. Samtykkeskjema ligger som vedlegg.

3.4 Godkjenning av forskningsoppgaven

Da problemstillingen ble ferdigstilt og forskningsmetoden ble klargjort utfra problemstillingen ble forskningsoppgaven meldt inn til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Som en del av søknaden til NSD lå en prosjektskisse med beskrivelse av forskningsoppgaven, samt samtykkeskjemaet som informantene fikk utdelt. Når NSD hadde godkjent forskningsprosjektet, kunne innsamlingen av de empiriske dataene begynne. Godkjenningen av forskningsprosjektet ligger som vedlegg.

3.5 Testintervju

Før intervjuene ble gjennomført ble det gjort et testintervju. Da ble det intervjuet en person før intervjuene av informantene. Grunnen til dette er for å blant annet unngå ledende spørsmål, negative ladede ord og konteksteffekt (Larsen, 2007). En annen grunn til å ha testintervju er for å se om svarobjektet forstår spørsmålene eller om noe virker uklart. Da har forskeren mulighet til å kunne omformulere spørsmål til informantene. Testintervju kan dermed forstås som en prøve av intervjuet, for å teste kvaliteten på det, før den blir brukt (Ringdal, 2013). I tillegg får forskeren en test i hvordan det er å være intervjuer, og kan få tilbakemelding på kroppsspråk og væremåte (Dalen, 2011).

Testintervjuet resulterte i at setningsoppbyggingen og ordlyden på to av spørsmålene ble endret. Testintervjuobjektet opplevde spørsmålene som åpne, og at det var en klar og god struktur på intervjuet som skapte trygghet i intervjusituasjonen. Testintervjuobjektet kommenterte også at det var nyttig med spørsmålskategorier. Ved å gjennomføre testintervju skapte det også trygghet hos forskeren.

Dalen (2011) mener at en annen positiv effekt ved et testintervju er at forskeren før utprøvd de tekniske hjelpemidlene. Det er viktig at hjelpemidlene fungerer under intervjuet slik at ikke de innsamlede materialene forsvinner, eller ikke ble tatt opp. I testintervjuet ble diktafon utprøvd, og ble klarert til bruk.

3.6 Gjennomføring av intervju

Tre dager før intervjuet ble gjennomført fikk informantene tilsendt kategoriene fra intervjuguiden på epost. Dette ble gjort slik at informantene hadde mulighet til å forberede seg på hvilke fokusområder intervjuet kom til ha. På denne eposten fikk de også tilsendt samtykkeskjema som inneholdt informasjon om forskningsoppgaven. Samtykkeskjema (se vedlegg 2) ble underskrevet på samme tid som intervjuet ble gjennomført. Samtlige av informantene skrev under, og samtykket også da til at det ble brukt diktafon under intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til informantene, i en atmosfære som informantene følte seg komfortabel med. Intervjuene er individuelle intervju og det ble vurdert, grunnet problemstillingen, at dette ville være mer hensiktsmessig enn for eksempel fokusgrupper. Samtlige intervju fant sted på et lite rom, der intervjuer og informant satt og så mot hverandre, med et bord mellom.

Jamfør intervjuguiden startet intervjuet med bakgrunnsopplysninger. Dette kan ha bidratt til en trygg atmosfære for informantene. Før intervjuene ble avsluttet fikk informantene beskjed om at de når som helst kunne velge å trekke samtykke tilbake, eventuelt tilføye noe til svarene sine dersom det var noe de kom til å tenke på i ettertid. En av informantene spurte om den kunne få intervjuguiden for å kunne vurdere om det var noe i svarene sine som den opplevde som mangelfullt. Informanten fikk tillatelse til dette, men tok ikke kontakt på et senere tidspunkt.

Et av spørsmålene omhandlet Svares kategorier av dialog. Informantene skulle fortelle hvilken av kategoriene de benyttet i dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Svare (2008) mener at det er fem ulike kategorier av dialoger, innsiktsdialog, beslutningsdialog, forsoningsdialog, kreative dialoger og sosiale dialoger (Svare, 2008).

Underveis i spørsmålet fikk informantene utdelt laminerte kort, ett kort for hver kategori. Hvert kort inneholdt en kort beskrivelse av dialog-kategorien, i tillegg til et eksempel på en slik type dialog. Informantene kunne bruke så lang tid de ønsket på å svare på spørsmålet, og

flere ønsket gjentakelse av spørsmålet. Grunnen til at det ble laget og brukt laminerte kort til dette spørsmålet er fordi meningen var at informantene skulle reflektere over hvilken hvordan dialog-kategori de benytter, uten å måtte huske teorien. Spørsmålet står skrevet i intervjuguiden (se vedlegg 1).

Varigheten på intervjuene varierte mellom 20-40 minutter. Intervjuene hadde ikke tidsbegrensning, dermed kunne informantene bruke så lang tid de ønsket på å svare på spørsmålene. I og med at intervjuet bestod av åpne spørsmål utviklet intervjuene seg ulikt, og dermed ble det også variasjon i tidsbruk. Intervjuene er gjennomført i tidsrommet mai-juni 2019.

3.7 Analyse av intervjuene

En del av forskningsprosessen er å analysere intervjuene. Et ledd i denne prosessen er å transkribere. Transkriberingen vil bli gjennomgått i punkt 1.7.1. Johannessen m.fl. (2010) mener at å analysere intervjuene, den empiriske dataen, så deler forskeren den opp i ulike deler for å prøve å finne et mønster eller en annen form for mening av dataene. På denne måten kan forskeren kategorisere ut ifra for eksempel begreper som informantene sa i intervjuene, eller begreper i problemstillingen. Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at gjennom analyseringen av datamaterialet skal det avdekkes en mening eller finne et budskap. Det kan også fremkomme et mønster i den empiriske dataen.

I startfasen av forskningsoppgaven, og i startfasen av analysen er det viktig at forskeren har reflektert over egen forforståelse. Dalen (2011) hevder at forskeren alltid har en forståelse av fenomenet den skal forske på. Forforståelsen til forskeren kan bidra til hvordan de empiriske dataene blir tolket.

3.7.1 Fenomenologi

Denne forskningsoppgaven baserer seg på den fenomenologiske tradisjonen. Denne tradisjonen omhandler å beskrive mennesker, gjennom deres erfaringer og forståelse. Dette danner grunnlaget for at forskeren skal kunne se verden gjennom menneskets syn. Det er mennesket som skaper virkeligheten, og målet er å få innsikt i informantens, menneskets livsverden (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

Analysen av denne forskningsoppgaven var det innholdet i intervjuene som var der vesentlige. Informantene sine svar, og opplevelser er det som har vært i fokus. Christoffersen

og Johannessen (2010) kaller dette for fortolkende, og at det er en analyse av meningsinnholdet.

Første fase i analysen var å skape et helhetsinntrykk av de empiriske dataene. Da ble det notert ned hovedtemaene, og dermed ble det laget en sammenfatning av hvert enkelt intervju. Deretter begynte neste fase som var transkribering av intervjuene.

3.7.1.1 Transkribering

I intervjuene ble diktafon brukt for å ta opp svarene til informantene. Deretter ble de transkribert. Ifølge Dalen (2011) er det transkripsjon når muntlig kommunikasjon blir skrevet til tekst. Intervjuene ble nummeret med 1, 2 og 3. Intervjuguiden var utformet med ferdig spørsmål og kategorier. Dermed ble svarene kategorisert ut fra temaene i intervjuguiden. Intervjuene ble gjennomført med en uke mellomrom, og i mellomroms uke ble intervjuet transkribert. Dalen (2011) hevder at ikke-verbal atferd som skjer underveis i intervjuet kan ha betydning for innholdet i de empiriske dataene. Ved å transkribere intervjuet tidligst mulig etter det er gjennomført kan ikke-verbal atferd som for eksempel kroppsspråk og øyekontakt også bidra til analysen av materialet.

Under transkriberingsprosessen ble stillhet og ord som «eeee» og «mhhh» tatt med når det hadde betydning for innholdet. Når informanten stoppet en setning og ble stille, kan dette ha betydning for innholdet dermed de empiriske dataene. Derfor er dette også tatt med. Transkriberinger ble også skrevet på dialekten til informanten. Når intervjuene var ferdig transkribert, ble de sjekket opp mot lydfilen. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (i Dalen 2011) en viktig del for å kunne rette opp dersom noe er blitt feil transkribert.

3.7.1.2 Koding

Når intervjuene var transkribert var neste steg å søke i dokumentet etter ord som var gjentakende hos informantene. Dette ble gjort systematisk gjennom alle intervjuene. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at koding er når forskeren koder innholdet i tekstene ved for eksempel merke med kodeord hva de ulike tekstelementene forteller. Dette kan være enkeltord, setning eller lengre avsnitt. Dette skal bidra til at å skape orden i det transkriberte intervjuene, men også hjelpe forskere til å trekke frem det som er relevant for problemstillingen.

I denne forskningsoppgaven ble kodingen gjort ved at enkeltord som ofte ble gjentatt av informantene ble merket med hver sin farge, deretter gikk forskeren gjennom innledningen og

teorikapitlet for å lete etter de samme ordene som informantene hadde sagt. Hvert av de sentrale ordene hadde hver sin farge, og teorier ble merket med samme farge som ordene de var knyttet til. Dette førte også til at teorikapitlet ble endret, fordi noen teorier ikke passet med helheten av forskningen. Kodingen førte til det videre grunnlaget for det teoretiske litteratursøket. Dette hadde grunnlaget for nye teorier som ble presentert.

3.7.2 Litteratur

Litteratursøk er essensielt i enhver forskningsoppgave. Jo mer og bedre kunnskaper forskeren har om teori og aktuell forskning, jo bedre rustet er forskeren til å formulere en god problemstilling og gode spørsmål til intervjuet (Ringdal, 2013). Denne forskningsoppgaven startet også med litteratursøk i BIBSYS-database. Dette bidro til at forskningsoppgaven ble plassert i forskningsfeltet. Deretter ble det søkt på sentrale ord i problemstilling for å kunne skrive definisjoner av begrepene.

Når intervjuene var gjennomført, transkribert og analysert ble sentrale ord og begreper som informantene bidro med brukt som videre søkeord. Universitetsbibliotekets database, BIBSYS, ble brukt, samt andre søke monitorer som for eksempel google scholar, lovdata og regjeringens hjemmeside. Prosessen med å finne relevant litteratur var en prosess som gikk igjen i store deler av forskningen.

3.8 Feilkilder

I en kvalitativ er det flere mulige feilkilder, og svakheter med forskningsmetoden. Et eksempel på dette kan være at når forskeren intervjuer så sitter intervjueren ansikt til ansikt med intervjuobjektet. Dette kan oppleves som ubehagelig for noen, og kan dermed påvirke svarene til informanten. Et annet eksempel på dette kan være om informanten svarer ærlig på spørsmålene (Larsen, 2007). Under intervjuene satt forsker og intervjuobjekt på hver sin stol med et bord mellom seg. Dette kunne føre til at intervjuobjektet ikke svarte ærlig, men siden de stilte opp til intervju av frivilje, og pratet uproblematisk gjennom intervjuet ble det vurdert at de ikke har svart uærlig.

Intervjueffekt, også kalt kontrolleffekt, er også en mulig feilkilde. Dette kan medføre at intervjueren kan bidra til at informanten gir de svarene som de tror intervjueren vil høre. Intervjueren kan gjøre dette ubevisst igjennom kroppsspråk, blick eller en form for bekreftelse på svarene til informanten (Larsen, 2007). Ved å gjennomføre test-intervju fikk forskeren også høre selv hvordan spørsmålene ble stilt. I test-intervjuet fikk forskeren også øvelse i å beherske kroppsspråk og ikke gi bekreftelse på svarene.

Forskeren bruker seg selv i intervjusituasjonen, og dette krever trening på å intervju, bevisstgjøring på kroppsspråk, beherskelse av sosiale koder og relasjoner (Thagaard, 2013). Ettersom jeg hadde intervju som metode på bacheloroppgaven min også har jeg erfaring med å være intervjuer. I barnevernspedagogutdanningen hadde vi trening i bevisstgjøring av kroppsspråkets signaler. Kontrolleffekten kan ha oppstått selv om jeg var bevisst på dette under intervjuene. Thagaard (2013) mener at intervjuet påvirkes av relasjonen som oppstår mellom intervjueren og informanten, og at dette vil ha påvirkning på svarene som informanten gir.

Før intervjuene ble det gjennomført et test-intervju. En av grunnene til dette var for å unngå konteksteffekten. Dette innebærer at informanten kan bli påvirket av tidligere spørsmål som er stilt. Det kan derfor være nyttig å vurdere hvilken rekkefølge spørsmålene er stilt i (Larsen, 2007). I denne forskningsoppgaven var intervjuet utformet ved at det var fem spørsmålskategorier. Det var vurdert i hvilken rekkefølge spørsmålskategoriene skulle komme. Dette førte til at det ble en naturlig overgang mellom spørsmålene, og at konteksteffekten ikke skal ha bedratt i svarene til intervjuobjektene.

En annen grunn til at test-intervjuet ble gjennomført var for å unngå spørsmåls-effekten. Spørsmåls-effekten omhandler hvordan spørsmålene er formulerte. Dette innebærer blant annet å unngå å stille ledende spørsmål (Hellevik, 2002). Etter test-intervjuet ble det endret på noen ordvalg og setningsoppbygging.

I denne forskningsoppgaven ble fire informanter intervjuet. Antall informanter kan også være en feilkilde. De fire informantene danner grunnlaget for det empiriske materialet i denne forskningsoppgaven. Informantene er plukket ut etter variabler som kjønn, alder og utdanning. Likevel kan antallet informanter skape en feilkilde.

Flere forskere som for eksempel Thagaard (2013) mener at personlige fortolkninger ikke nødvendigvis er en absolutt sannhet. Mennesker tolker ut ifra blant kontekst, egne erfaringer, kroppsspråk og blikkontakt. I intervju med lærerne om elever med sosiale og emosjonelle vansker kan de huske hendelser og samtaler som er basert på konteksten. Dette kan resultere i en mulig feilkilde i denne forskningsoppgaven.

3.9 Relabilitet

Relabilitet dreier seg om påliteligheten av undersøkelsen. Det betyr at dersom undersøkelsen har høy relabilitet kan forskere gjøre samme undersøkelsen på nytt, og få det samme

resultatet. Relabiliteten er en forutsetning for validiteten (Ringdal, 2013). Sikring av høy relabilitet i kvalitativ forskning kan være utfordrende ettersom konklusjonene i forskningen er sterkt påvirket av de innsamlede empiriske dataene. En mulig metode for å sikre høyere relabilitet er å behandle de innsamlede empiriske dataene med høy presisjon (Larsen, 2012).

Det kan skilles mellom ekstern relabilitet og intern relabilitet. Ekstern relabilitet betyr at en annen forsker har gjentatt forskningen å få de samme resultatene. De fleste kvalitative forskningene har lav ekstern relabilitet. Intern relabilitet omhandler at forskeren beskriver å detalj hvordan forskeren har kommet frem til de dataene som blir lagt fram. Dette kan beskrives som at forskeren gjør forskningsoppgaven transparent (Ringdal, 2013). Denne forskningsoppgaven har god intern relabilitet ettersom det i metodekapitlet er beskrevet grundig hvordan fremgangsmåten har vært.

I kvalitative forskningsoppgaver er det viktig at det forskeren kommer frem til stemmer med virkeligheten. Et ledd av å sikre god relabilitet for en kvalitativ forskning er å for eksempel å lytte til lydopptaket av intervjuene flere ganger, være nøye i transkriberingen og ha gjort et godt forarbeid før forskeren begynner med innsamling av empiriske data (Nissen 2012). I denne forskningsoppgaven er lydopptakene lyttet på flere ganger, og sett at det samsvarer med transkripsjon og det ble lest en del forskning og teorier før intervjuguiden ble laget.

Ettersom denne forskningsoppgaven har en hermeneutisk tilnærming, vil det nærmest være umulig å sikre høy ekstern relabilitet. Sentralt i hermeneutikken er at det ikke fins en ekstrakt sannhet, og at fenomener, situasjoner og samtaler blir tolket ut ifra forståelse, kontekst og egne tolkninger (Thagaard, 2013). Dermed vil det være nærmest umulig for en annen forsker å gjenta denne forskningen eksakt.

3.10 Validitet

Validitet omhandler om undersøkelsen måler det som er mening at den skal måle. Validiteten kan derfor også omtales som gyldigheten av undersøkelsen, samt relevansen (Ringdal,2013). Validitet kan vurderes på flere ulike måter, og er mer generelle enn relabilitet. Derfor er det vanlig å dele validitet opp i flere ulike typer. Eksempler på dette kan for eksempel være begrepsvaliditet, innholdsvaliditet og kriterievaliditet.

Ringdal (2013, s.98) mener at begrepsvaliditet handler om «*vi måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle*». Johannessen m.fl. (2010) mener også at begrepsvaliditet handler om det er samsvar mellom de teoretiske begrepene i problemstillingen og det forskeren har forsket på.

Når intervjuguiden ble utformet i denne forskningsoppgaven ble problemstillingen skrevet øverst på arket, dette kan ha bidratt til at det er samsvar mellom teoretiske begrepene og det som ble forsket på. I alle spørsmålskategoriene ble informantene først utfordret på hva de la i de ulike begrepene. Dette kan ha bidratt til å styrke begrepsvaliditeten i denne forskningsoppgaven.

Innholdsvaliditet omhandler i hvilken grad indikatorene kan sies å gjelde for hele populasjonen (Ringdal, 2013). Det kan for eksempel være om intervjuet inneholder gode og mange nok spørsmål om det forskeren ønsket å måle. I denne forskningsoppgaven handler problemstillingen om gode dialoger mellom lærer og elever med psykososiale utfordringer. For at innholdsvaliditeten skal være god må det være tilstrekkelig med spørsmål om dette.

Ringdal (2013) mener at kriterievaliditet handler om å vurdere validiteten ut ifra fastsatte kriterier. Hun hevder at denne formen for validitet er lite nyttig å vurdere kvalitative forskningsoppgaver ut ifra, grunnet at det kan være utfordrere og ofte lite hensiktsmessig. Derfor er ikke denne forskningsoppgaven vurdert med henhold til kriterievaliditet.

Larsen (2012) mener også at forskeren kan bidra til å styrke validiteten til forskningen gjennom intervjuet. I et semi-strukturert intervju kan forskeren stille oppfølgingsspørsmål, og be om oppklaringer dersom noe er uklart. Dette kan bidra til å styrke gyldigheten, troverdigheten og relevansen for forskningen. Dette ble også gjort under intervjuene i denne forskningsoppgaven.

Thalgaard (2013) mener at gyldigheten til forskningen, altså validiteten, bør vurderes ut ifra for eksempel hvordan forhold forskeren har til miljøet som skal forskes på. Det kan ha stor betydning for forskningen om forskeren er en del av miljøet eller en utenforstående. Informantene i denne forskningsoppgaven hadde en relasjon til forskeren. Dette kan både ha styrket validiteten dersom dette skapte en større trygghet for informantene. På den andre siden kan det ha vært uheldig i forhold til dersom de hadde negative opplevelser med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Da kunne relasjonen til forskeren ført til at de ikke ønsket å fortelle om dette.

Ifølge Kvarv (2009) kan validitet vurderes på to ulike stadier i forskningsprosessen. Validiteten kan vurderes på teoriutvalget og på innsamlingen og behandlingen av de empiriske dataene. Han får støtte av flere forskere på dette. I denne forskningsoppgaven er også validiteten vurdert i alle ledd av forskningen. Johannessen (2006) hevder at ved kritisk

tekning i forskningsprosessen vil styrke forskningsoppgavens validitet. På denne måten er også validiteten styrket i denne forskningsoppgaven.

3.11 Etikk

I en forskningsprosess må forskeren hele tiden vurdere etiske aspekter ved forskningen.

Forskeren kan møte etiske dilemmaer underveis som en må ta stilling til. Grunnregelene til den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi, NESH, har også vært gjeldene i denne forskningsoppgaven.

NESH skiller mellom intern forskningsetikk og ekstern forskningsetikk. I gruppen med intern forskningsetikk handler om god vitenskapelig praksis som for eksempel etterprøvbarhet, akademisk frihet. Den andre gruppen i intern forskningsetikk er faktorer som regulerer forskningen som for eksempel habilitet og redelighet (komiteene, 2016). Innenfor internforsknings etikk er det i denne forskningsoppgaven vektlagt god validitet og reliabilitet. Det kan bidra til god intern forskningsetikk.

Ekstern forskningsetikk handler om forpliktelsen til informantene i forskningen. Dette betyr at forskeren skal behandle informantene med blant annet respekt og konfidensialitet. Innenfor ekstern forskningsetikk er også hvordan forskeren forholder seg til resten av samfunnet, for eksempel interessekonflikter og at det skal være uavhengig (komiteene, 2015)

Som en del av den eksterne forskningsetikken til denne forskningsoppgaven har både navn, arbeidsplass og geografisk lokasjon blitt anonymisert for å sikre at informantenes identitet forblir anonym. Under transkripsjon ble de omtalt som informant 1, 2 og 3. I analyseringen har informantene fått de fiktive navnene Svein, Kristine og Kaja. Lydfilene ble lagret på en egen harddisk som ble oppbevart innelåst i et skap. Når forskningsoppgaven er levert vil lydfilene bli slettet etter samtykkeskjema informantene skrev under på.

4 Analyse

I dette kapitlet vil det presenteres funn fra intervjuene som ble gjennomført i denne forskningsoppgaven. Dette vil danne grunnlaget for drøftingen i neste kapittel. Delkapitlene laget på bakgrunn av funnene i intervjuene med tanke på problemstillingen, som omhandler dialog mellom elever, som har sosiale og emosjonelle, og lærer.

Kategoriene som ble valgt ut, ble gjort etter transkribering, koding og markering av ord som var sentrale i forhold til problemstilling og forskningsspørsmålene. Det ble også laget

fargekoder av hva informantene svarte om de ulike begrepene ble det valgt ut fire kategorier. Disse fire kategoriene er de samme kategoriene som var i intervjuguiden. Kategoriene er sosiale og emosjonelle vansker, dialog og kommunikasjon, relasjon og kunnskap og kompetanse. Dette er gjort fordi informantene selv snakket om disse kategoriene som sentral i deres jobb med elever som har sosiale og emosjonelle vansker.

De fire kategoriene vil bli analysert med tanke på problemstilling, men også med tanke på forskningsspørsmålene, «*hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med elever med sosiale og emosjonelle vansker?*» og «*hvordan kan læreren være bevisst på sin relasjonelle kompetanse i dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?*».

I denne delen vil datamaterialet bli presentert, med noen direkte sitater fra de tre informantene. Informantene har fått de fiktive navnene: Kristine, Svein og Kaja. Denne empiriske dataen vil danne grunnlaget for drøftingen i kapittel 5, hvor de empiriske dataene vil drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget for denne forskningsoppgaven.

4.1 Sosiale og emosjonelle vansker

Denne forskningsoppgaven har sosiale og emosjonelle vansker som tema, derfor er det viktig å vite hva dette begrepet innebærer, derfor er første del av sosiale og emosjonelle vansker beskrivelser av hvordan informantene forstår begrepet.

4.1.1 «At man ikke reagere på samme måte som andre gjør»

Informantene har ulik fagbakgrunn, og ulik erfaring i skoleverket, men alle er utdannet lærere, kvalifisert for å jobbe på ungdomstrinnet. Alle informantene syntes begrepet sosiale og emosjonelle vansker var utfordrende å definere, og beskrev elever som er stille og tilbaketrukkne når de skulle forklare begrepet. Dette gjenspeilte seg også når de skulle forklare hvordan de merket at en elev hadde sosiale og emosjonelle vansker.

Kaja: «*At man ikke reagere på samme måte som andre gjør, at man forsterket eller jeg vet ikke. At man ikke..*» Kaja stoppet å snakke etter hun sa dette, og tok en pause, før hun spurte om forskeren kunne gjenta spørsmålet. Hun forklarte at hun var usikker på dette, men hun fulgte videre opp med å si «*dem kanskje ikke reagere på den samme måten som vanlige elevene gjør*». Kaja forklarte utsagnet med at elever med sosiale og emosjonelle vansker som regel ikke klarer å følge sosiale normer, og ofte er innesluttet eller stille.

Svein opplevde også seg selv som usikker på hva begrepet innebærer. «*Den dekke kanskje egentlig veldig mye av det som ikke går på faglige utfordringer, tenke jeg*». Han forklarte at

han tenkte at dersom elever hadde utfordringer, at de skilte seg ut fra mengden, ofte negativt, så kunne de enten ha faglige utfordringer eller sosiale og emosjonelle vansker. Svein mente at dette var dekkende for elevgruppen som skiller seg negativt ut.

«Noen kan være veldig sånn tilbaketrukket og innesluttet, og at de byr veldig lite på seg selv. Mens andre er egentlig helt motsatte, at dem blir veldig mye og du merke at dem egentlig stikk seg frem. Du har selvfølgelig noen du kanskje ikke merker det på i det hele tatt, som er flink å skjule det» Dette sa Svein da han skulle forklare hvordan han opplever elever som har sosiale og emosjonelle vansker.

Kristine forklarer begrepet med *«at man har problemer med hvordan man skal være sosialt, og kanskje ha problemer med hvordan man skal takle følelsene sine»*. Hun fikk deretter spørsmål om hvordan hun merket om en elev har sosiale og emosjonelle vansker. Kristine forklarte det dermed med at *«man kan merke det hvis det er en elev som strikker seg litt ut, sitter for seg selv, ikke klarer de sosiale kodene, eller bestandig kommer i konflikt fordi at dem har misforstått noe, eller kan ha raseriutbrudd»*

Kaja sa *«Sånn når man snakker med dem så kanskje dem ikke reagere på samme måte, men kanskje veldig innesluttet eller veldig.. de sosiale normene ikke følges på helt de samme måten som man forventer. Kanskje litt på andre sida av spekteret enn det man forventer.»*

Alle informantene forklarte begrepet som innesluttet, stille og sjenert. Kaja og Kristine nevner sosiale koder og sosiale normer i sine beskrivelser på hvordan de merket at en elev har sosiale og emosjonelle vansker. Informantene fortalte også at de selv opplevde begrepet som utfordrende, både fordi de opplevde det som nytt, men også fordi de mente at det rommet mange forskjellige faktorer.

De fortalte også at dette ikke er et begrep eller en diagnose de omtaler hverken i samtaler med kolleger eller i samtaler med eleven. Svein sa at en av begrunnelsene til dette var at han ikke ville prøve å bestemme hvordan eleven opplevde situasjoner, eller seg selv, men at han heller i dialog med eleven ha en situasjonsbeskrivelse, for å få eleven selv til å reflektere.

Kaja var opptatt av at hun som lærer ikke ville definere for eleven hvordan eleven skulle oppleve en situasjon, eller selv seg. Hun var opptatt av å lytte til eleven, og at elev selv skal få uttrykke seg om hvordan de opplever sin egen hverdag. *«Det er viktig å lytte og høre hvordan*

de har opplevd det, så ikke jeg skal fargelegge situasjonen med min oppfatning av ting» var et eksempel på et sitat hvor Kaja uttrykker at hun synes det er viktig å være lyttende.

4.1.2 Tiltak

Under intervjuene skulle informantene fortelle om hvilke tiltak de ville i gang dersom de møtte en elev med sosiale og emosjonelle vansker, og hvordan dialogen kan benyttes i dette arbeidet. Kristine uttrykte at hun ikke følte at hun kunne svare på spørsmålet fordi hun mente at hun hadde for lite erfaring med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Hun begrunnet dette videre med at det var så sjeldent hun møtte elever som har denne vansken.

Etter litt betenkningstid svarte Kristine at hun først ville uttrykt bekymringen til hennes nærmeste kollegaer, for deretter rådført seg med sosialpedagoger på arbeidsplassen. Kaja sa også at hun ville kontaktet sosialpedagoger på arbeidsplass for råd og veiledning. Kaja påpekte også at sosialpedagogen for eksempel kan kartlegge eleven.

Svein tenkte på konkrete tiltak han kunne gjøre i klasserommet for å best mulig tilrettelegge for elever som har ulike utfordringer. *«Det kan være ting hjemme som skjer som gjør at dem synes det er ubehagelig å stå framfor klassen å holde fremlegg, og da er det ikke nødvendigvis sånn at eleven må gjøre det i den perioden. Det er egentlig sånn at man står ganske fritt til å gjøre tiltak, men at det må være gjennomtenkte tiltak, og ofte at eleven burde høres»*

Han mente også at relasjon måtte være til stede for å kunne sette i gang tiltak. Dersom han hadde en god relasjon med eleven så kunne han ta eleven til side for å spørre hva som skjer, og på denne måten kan eleven få sagt det de ønsker å få ut av dagen, og tiltakene som i gang settes vil da være i samråd med eleven. Kaja var enig i dette, og sa blant annet *«elevens opplevelser det det viktigste, og for å kunne få eleven i samtale forutsetter dette en god relasjon»*.

Kristine mente også at tiltakene bør være i samråd med eleven, men hun hadde erfart at det mest hensiktsmessige var å ha en forhåndsplan med ulike tiltak og prøve å få eleven til å forstå at dette kunne hjelpe dem. Hun begrunnet dette med at *«elevene ikke alltid vet hva som er best for dem, og dermed trenger de litt hjelp til å finne det ut.»*

Svein hadde også tanker om at det læreren noen ganger måtte hjelpe eleven til å se sitt eget beste. *«Eleven vet best selv, men for noen kan det være vanskelig å si det, og derfor må noen*

ganger må læreren komme med forslag, for eksempel pause fra undervisning, men eleven må bli enig.»

Kaja hadde erfaringer med at det var lurt å ha tiltak på seg selv som lærer. Hun brukte alltid å evaluere samtaler hun hadde elevene sine, og hadde en kritisk gjennomgang av egen virksomhet. Hun sa også at hun brukte å reflektere over hva som hadde fungert og hva som ikke var like optimalt. På denne måten opplevde hun at hun lærte av egne erfaringer, og bidro til å kvalitetssikre arbeidet.

4.2 Dialog og kommunikasjon

Neste del av intervjuene omhandlet dialog og kommunikasjon. I denne delen av analysen vil dette være temaet. Dialog og kommunikasjon kan være to begreper som kan være utfordrende å skille fra hverandre. Det kom frem under intervjuene. Begrepet dialog står sentralt i denne forskningsoppgaven. Dialogen blir hevdet å være en del av begrepet kommunikasjon, derfor er dette også tatt med i denne analysen. I teorikapitlet vises det at det er flere ulike definisjoner av begrepene, og det har informantene også.

Videre vil tematikken være viktigheten av å lytte, og hvordan informantene opplevde det som essensielt i dialog og kommunikasjon med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Deretter vil det være sitater om digital mobbing. Dette grunnet at en av informantene var opptatt av konsekvensene av dette, og anså det som relevant. Til slutt i delen om dialog og kommunikasjon er det gjort analyser av hva informantene tenkte om Svares (2009) dialogkategorier.

4.2.1 Redegjørelse av begrepene

Kristine mener at *«dialog er samtaler med eleven. I denne samtalen må jeg prøve å stille åpne spørsmål, sånn at man får til en samtale.»* Da hun skulle fortelle om kommunikasjon sa hun *«dialog og kommunikasjon, er ikke det samme tingen? Jeg tror jeg bruker begrepene om hverandre»*. Kristine tenkte seg om noen ganger, og hun kom fremt til at hun synes det var utfordrende å svare på, fordi hun ikke brukte å tenke dette til vanlig.

Kaja forklarer at *«det skal gå begge veier, at det ikke bare er en lærer som prater, men at man prøve å få til noe sammen med at man snakker begge to.»* Hun mener at dialogen er en samtale mellom lærer og eleven, men at kommunikasjon er det som blir kommunisert. Med dette mener hun at dialog består av ord, men meningsinnholdet er kommunikasjon. Hun forklarer dette med å si at *«i dialogen kan man jo bare prate frem og tilbake, men hvis man*

ikke treffer eller at det ikke går inn på den andre, så e d kanskje ikke så mye som blir kommunisert.»

Svein er også av samme oppfatning som Kaja om av de ulike begrepene rommer. Svein mener at dialog er en toveis kommunikasjon. Han mener at en part ikke kan stå for hele kommunikasjonen i en dialog. Da han snakket om kommunikasjon sa han at kommunikasjon kan gå en vei, og han brukte eksemplet på at en mail kan være en kommunikasjon. Svein uttrykte at *«kommunikasjon er et mye bredere begrep enn dialog»*.

4.2.2 «Tid til å lytte»

Dialog kan brukes som et hjelpemiddel i møte med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. I dialogen kan elevene få uttrykt sine utfordringer, samt tanker de har om sin egen dag. Dialogen er viktig for å skape gode relasjoner, og dette kan bidra til at elevene føler seg sett og hørt. I dialogen kan læreren ha tid til å lytte.

Alle informantene var opptatt av viktigheten av å lytte til elevene. De begrunner dette med at de på denne måten kan få mer innsikt i deres hverdag, og at dette kunne bidra til å vise at de bryr seg om elevene. Kaja sa blant annet *«det som er så viktig for å skape en god dialog med denne elevgruppen er å ha en god relasjon i bunn. For å kunne dette må man bruke tida, ta seg god tid, og god tid til å lytte»*. Svein mente at han kunne vise at han brydde seg om elevene med å være trygg, stabil, lyttende og tillitsskapende. Svein mener at en god relasjon til elevene vil bidra til å kunne skape en god dialog med elevene.

Gjennom erfaring har Kaja funnet ut at i dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker er det nyttig å få dialogen i gang med en situasjonsbeskrivelse. Da kan eleven selv å fortelle hvordan den opplevde en spesifikk situasjon for eksempel i et friminutt eller i undervisningen. I løpet av situasjonsbeskrivelsen kan hun som lærer sitte oppfølging spørsmål om for eksempel hvordan eleven opplevde det.

Kaja fortalte også at hun synes det kunne være utfordrende å skape en dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Hun begrunnet det med dette:

«For det er ikke alltid de er super klar over vanskene sine selv eller at de ikke er så interessert i å prate om det. Men jeg tror bare man må bruke tida å prøve litt etter litt å bygge.. at de stoler på deg og bygger en relasjon med de så slipper de deg inn litt etter hvert.

For de er jo også ungdomsskole elever så da er det kanskje ikke den artigste tingen å prate om følelser og sånt. Men tida, bruke tida på å prate med dem. Lytte litt.»

4.2.3 «Digital mobbing kan føre til sosiale og emosjonelle vansker»

En stor del av ungdommens hverdag er kommunikasjon som foregår på digitale arenaer.

Informantene fortalte at det kan oppstå situasjoner i klasserommet som de ikke forutså, fordi ungdommene hadde opplevd digital mobbing på fritiden. Dette temaet kom frem på slutten av intervjuet hvor informantene kunne komme med innspill med tanker de hadde rundt temaet elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Kristine fortalte at mobbing på digitale plattformer kunne være utfordrende for foresatte å få vite om. *«Med det så mener jeg at det kan for eksempel være ingen likes på bildet som en la ut, invitere alle utenom en i ei lukket chattegruppe eller grove sjikanerende kommentarer til en»*. Kristine mener at mobbing på internett kan føre til at noen får det vanskelig, og hvis dette vedvarer kan dette utvikle seg til å bli sosiale og emosjonelle vansker. Hun påpeker også at hun mener det er skolen ansvar fordi det påvirker elevene i stor grad.

Hun forteller også at det kan oppstå situasjoner hvor det blir tatt, og delt, uheldig bilder av elever. Dette kan spres fort, og det kan raskt komme ut av kontroll. Kristine mener dette også er digital mobbing. Hun sa også at elever som blir utsatt for dette kan bli innesluttet, unngå sosial kontakt og utvikle emosjonelle vansker.

Svein mener at en av de beste virkemidlene for å skape et godt klassemiljø, er å ha elever som er positive ledere. Han mener at dette kan bidra til å redusere mobbing, og øke elevens trivsel på skolen.

4.2.4 «Målet med dialogen avgjør hvilken dialogkategori en bruker»

Svares dialog definisjon er teorigrunnlag for denne masteroppgaven. Kaja opplevde at hun ikke var bekvem med å skulle benytte noen av dem i dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Hun mente at dialoger ikke kan kategoriseres på denne måten, og at det var en kunstig inndeling av dialogen.

Kristine mente at den sosiale dialogen var meget viktig fordi den er relasjonsskapende.

Dersom du ikke har en god relasjon med elevene, så vil de ikke åpne seg, og dermed får de ikke den hjelpen de har behov for. Kristine sa også *«Hvordan dialogkategori man benytter må jo avgjøres ved hva du ønsker å oppnå med dialogen?»*.

Svein sa at alle kategoriene var viktig på sin måte, og at det avhenger av hvor i prosessen en som lærer kommer inn. «Ofte så kan starten for disse elevene ha vært trøblete, de kan ha følt seg misforstått, og noen kan for eksempel utagert. Da kan det være lurt å starte med en forsoningsdialog, for å få rensset luften, og starte på nytt.» Deretter mener han at en innsiktsdialog er nødvendig. Dette begrunner han med at han trenger å få innsikt i hva som skjer hos eleven. Han trekker også frem at den sosiale dialogen er viktig, fordi den bidrar til å skape en relasjon.

I prosessen med å lage tiltak mener Svein at han her flere kreative dialoger for å finne tiltak som passer til den enkelte. Videre sier han at beslutningsdialog foregår når prosessen med å finne ulike tiltak er over og han, sammen med eleven, skal ta en beslutning for hvilke tiltak de skal utprøve.

4.3 Relasjon

Alle informantene var opptatt av relasjoner, og brukte begrepet hyppig under intervjuene. Relasjon var den tredje kategorien som var tematikk under intervjuene, men samtlige av informantene nevnte begrepet relasjon før det ble stilt spørsmål om dette.

Informantene var alle opptatt av at relasjon er sentralt i arbeidet med elevene, og Svein trakk frem at det var viktig i arbeid med alle elevene, men at det kunne være en større utfordring å skape en relasjon til elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Han mente at det ikke ville være riktig å påpeke at det var spesielt viktig for elever med sosiale og emosjonelle vansker fordi alle elever har rett på å bli sett og hørt, og oppleve at de har en god relasjon med læreren. Han påpekte også at med elever med denne utfordringen ofte er mer utfordrende å skape en god relasjon, og kan ta lengre tid og kan kreve en annen metode for å skape en god relasjon til.

Kaja mente at nøkkelen til å skape en god relasjon til elever med sosiale og emosjonelle vansker er å bruke tid. Kaja sa også dette, men hun mente også at det var viktig i relasjonsarbeid å lytte til elevene, og at hun var opptatt av å tilstedeværelse for elevene.

4.3.1 Den voksne må «stå i det»

Alle informantene var opptatt at relasjonen til eleven er grunnleggende for elevens læring, trivsel og for å kunne skape en god dialog. Trivsel handler om at elevene skal ha det bra på skolen, og dette kan være avgjørende for om de klarer å lære. Uten en god relasjon mente de

at elevene ikke ville åpne seg i dialogene. Alle informantene mente at det var den voksnes ansvar å skape gode relasjoner med elevene.

Kaja mente at for å kunne skape en god relasjon til elevene måtte hun bruke tiden til hjelp. *«Det fins ingen mal på hvordan man skal håndtere elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg bruker tida til hjelp, tid til å lytte, tid til å snakke, tid til å finne den enkeltes behov og tid til at elevene også skal bli kjent med meg»*

Kristine opplevde at elever som har sosiale og emosjonelle vansker ofte kommer i konflikter med andre, og at de nødvendigvis ikke var lett å komme godt overens med. *«Noen elever er ikke så lett å like, men det er fortsatt mitt ansvar som lærer å skape en god relasjon til disse elevene også»*. Hun mente at for å skape en god relasjon så må hun som lærer fokusere på de positive egenskapene som elevene har.

Svein var opptatt av at han som voksen må *«stå i det»*. Han er opptatt av at eleven påvirkes av flere faktorer, og at det er viktig å vite at dersom det ikke fungerer hjemme, kan dette påvirke hvordan eleven fungerer på skolen. Selv om en elev utagerer, eller oppleves som unnvikende så kan dette handle om andre faktorer utenom skolen. Svein mente at denne forståelsen må ligge til grunn i arbeid med ungdommer, og med å stå i det og vise eleven at han som lærer var til å regne med så ville dette skape tillit og være relasjonsbyggende.

4.4 Formell kompetanse og erfaringer

Samtlige av informantene mente at de ikke hadde nok kunnskap og kompetanse om elever med sosiale og emosjonelle vansker. Kristine opplevde at begrepet var delvis nytt for henne. Svein og Kaja kommenterte begge to at de opplevde å ha gode relasjoner til elevene sine, og dermed fikk de dialoger hvor elevene uttrykte selv hva de opplevde som utfordrende. Deretter kunne Svein og Kaja ta kontakt med andre som har kompetanse på sosiale og emosjonelle vansker for å få hjelp til tiltak for den enkelte eleven.

Svein nevnte kollegaer, internett, hjelpeapparatet rundt skolen med eksempler som barne- og ungdomspsykiatrien, barneverntjeneste og pedagogisk-psykologisk tjeneste, som mulig kilder å hente hjelp til tiltak, og få til den gode dialogen. Kristine nevnte fagbøker, rette forum på internett og forskning som mulig plassen læreren kunne søke hjelp.

Kaja opplevde at hun gjennom erfaringer, magesfølelse og intuitiv klarte å skape gode relasjoner til elever med sosiale og emosjonelle vansker. Hun påpekte at hun ikke hadde noen

formell kompetanse på dette, men at hun er flink med mennesker. Svein har samme opplevelser, at han klarer å skape en god relasjon og en god dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker, men han ikke har lært det gjennom utdanning.

Informantene opplevde at de ikke hadde nok verktøy, i form for metodikk, i møte med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. De opplevde også at de ikke hadde nok kunnskaper om sosiale og emosjonelle vansker, og hvilke utfordringer dette kan skape i hverdagen. Alle informantene skulle ønske de hadde mer kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker, i form av utdanning, kurs eller forelesning. *«Jo mer kunnskap, jo bedre er det. Det er flere årsaker til at noen har sosiale og emosjonelle vansker, og dermed et stort sprik, dette hadde vært fint å hadd mer kunnskaper om».*

Kaja presiserte at hun ønsket seg mer kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker som en diagnose og et begrep, fordi hun mente at hun ikke ville ha for mye kunnskap om den enkelte elev, fordi hun ønsket at alle skulle få en mulighet å bestemme over egne opplysninger, og at hun ikke skulle danne seg et feilaktig bilde av eleven. Kaja påpekte at det selvsagt var viktig å kunnskaper dersom det var noe eleven var sår og sensitiv på slik at hun ikke skulle gjøre noe for å utløse usikkerhet og ubehag for eleven.

Kristine hadde flere pedagogiske grep i klasserommet som hun anså som viktig i hverdagen til elever med sosiale og emosjonelle vansker. Hun påpekt blant annet at det er viktig å vite hva som er utfordringen til den enkelte, for da ville tiltakene treffe bedre. *«Som lærer må du vite hva som er utfordrende for dem på skolen, både faglig og med andre. Ofte er det jo en sammenheng mellom faglige utfordringer og sosiale og emosjonelle vansker».*

«Læreren må lage forutsigbarhet og struktur i undervisningen. Du må også vite hvordan de er med andre, vi har jo en del gruppearbeid, og hvordan tilpasse gruppene, bør det være store eller små grupper. Eller er dette en elev som ikke klarer å snakke høyt i klassen, så bør du være forsiktig med å spørre den direkte i klassesamtaler. Plassering i klasserommet kan også være viktig» sa Kristine om tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene i analysekapitlet bli drøftet med teoriene og forskningene som ble presentert i kapittel 2. Gjennom forskningsoppgaven har begrepet sosiale og emosjonelle vansker vært sentralt, og i første delen av drøftingen vil det problematiseres mangelen av en

forståelse av begrepet. Problemstilling for denne forskningsoppgaven er «*hvordan kan lærere skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?*». I denne drøfting vil funnene som er mest sentral for å kunne besvare denne problemstillingen løftet frem.

Drøftingen inndelt i tre ulike deler. Den første delen er sosiale og emosjonelle vansker. Den andre delen heter viktigheten av relasjoner og den siste delen omhandler dialog. Titlene til de ulike delene er lagt som en samlebetegnelse for det den gitte delen omhandler. Titlene er også inspirert av informasjon som fremkom under intervjuene.

Strategiplanen (2003) er en av grunnlagsdokumentene til denne forskningsoppgaven. Et av punktene i denne planen er at barn og unge skal kunne mestre egne liv. Dette står også i opplæringsloven (1998, §1-1). Dette kan også finnes i læreverket for kunnskapsløftet. For elever med sosiale og emosjonelle vansker er det flere ulike aspekter ved å kunne mestre egne liv. Gjennom dialogen kan elevene formidle ulike ting til læreren sin, og dermed kan det tenkes at dersom dialogen er god kan dette bidra til at eleven får tilpasset tiltakene til sine behov. I tillegg kan de gjennom en god dialog oppleve at de blir sett og hørt.

En av informantene hevdet at det er en sammenheng mellom fagvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Utdanningsdirektoratet (2016) er også enig i dette. Dette kan bety at årsaken til at flere av elevene med fagvansker egentlig har sosiale og emosjonelle vansker. Traumatiske hendelser, mobbing og hjemmesituasjon kan være årsak til sosiale og emosjonelle vansker. Dette øker også relevansen for å ha dette som egne fag på lærerutdanningen. Denne sammenhengen øker også aktualiteten til denne forskningsoppgaven.

5.1 Sosiale og emosjonelle vansker

Flere av informantene beskrev sosiale og emosjonelle vansker som internaliserte. Dette innebærer ifølge Drugli (2012) at eleven kan oppleves som sjenert, stille og tilbaketrukket. De kan ha utfordringer med angst –og/eller depresjon. Elever med internaliserte vansker tar ofte lite initiativ selv. Ifølge tidsskriftet «*hjernen og følelser*» (2010) har denne gruppen ofte utfordringer med emosjonsregulering. Denne beskrivelsen samsvarer med det flere av informantene sa.

Informantene fortalte også om sosiale koder og normer, og mente at elever med sosiale og emosjonelle vansker kunne ha utfordringer med det. Ogden (2009) bruker begreper som atferdsproblemer, manglende sosial kompetanse eller anti-sosial atferd som andre betegnelser

om sosiale og emosjonelle vansker. Informantene mente omtalte også sosiale og emosjonelle vansker som avvik i sosial kompetanse. Ut ifra informantenes uttalelser og slik som de ulike definisjonene av sosiale og emosjonelle vansker fremstilles i teorien, assosieres ofte sosiale vansker med eksterne vansker, mens emosjonelle vansker forbindes med internaliserte vansker.

En av informantene nevnte også elever med eksterne vansker, men denne beskrivelsen var ikke sammen med når han skulle forklare elever med sosiale og emosjonelle vansker. Han nevnte utagering i forbindelse med dialogkategorier. Eksterne vansker er også en del av aspektet med sosiale og emosjonelle vansker. Ifølge Drugli (2009) er eksterne vansker de sosiale og emosjonelle vanskene som vises gjennom for eksempel aggresjon, sinne og utagering. Uten å bruke begrepene på dette var informantene tydelig på at det var en forskjell mellom internaliserte vansker og eksterne vansker. Ut ifra informantenes beskrivelser kan de tolkes at de mente at sosiale og emosjonelle vansker handlet om internaliserte vansker, og at eksterne vansker var en atferdsforstyrrelse.

Informantene beskrev som regel elever med sosiale vansker som internaliserte vansker. De hadde ikke fokus på elever med eksterne vansker. De nevnte heller ikke komorbiditet eller tilleggsdiagnoser. Elever med for eksempel ADHD, autisme eller tvangstanker har ofte sosiale og emosjonelle utfordringer. Dersom dette ikke er kommentert av informantene på grunn av at de er usikre på definisjonene av sosiale og emosjonelle vansker, kan det tolkes som det ikke samsvarer med strategiplanens (2003) overordnede mål om kunnskap som er i tråd med ungdommens behov.

En av informantene mente at når elever hadde sosiale og emosjonelle vansker kunne dette gjenkjennes med at reaksjonsmønsteret deres oppleves som uventet og uforutsigbart. Haugen (2008a) mener at sosiale og emosjonelle vansker har en atferd som både er varig og uhensiktsmessig.

Kunnskap og kompetanse er viktig i arbeid med barn og unge. Informantene mente at de ikke hadde nok formell kompetanse om elever som har sosiale og emosjonelle vansker, og opplevde begrepet som nytt. I strategiplanen fra helsedepartementet (2003) var det tre punkter ble presentert. Et av punktene var kompetanse og kunnskap som er tilfredsstillende etter behovet til barn og unge. Når samtlige av informantene opplevde at de ikke hadde nok kompetanse om elever med sosiale og emosjonelle vansker, kan dette tolkes som at dette

målet i strategiplanen ikke er oppfylt. Tittelen på strategiplanen (2003) var «*sammen om psykisk helse*». Informantene mente at det burde vært et større fokus på dette i lærerutdanningen, fordi de opplevde at de manglet formell kompetanse på dette område. Informantene som uttrykte det har tatt utdannelsen sin etter 2003, og dermed kan dette underbygge påstanden om at dette punktet i strategiplanen ikke er oppfylt.

Informantene synes også dette var utfordrende å definere. En av informantene mente at hun ikke hadde møtt elever med sosiale og emosjonelle vansker. Forskningen viser at 10 – 20% av alle ungdommer har sosiale og emosjonelle vansker (Haugen, 2008a). Samtidig hevder Nordahl (2005) at denne prosenten er økende. Dermed kan denne påstanden si noe at sosiale og emosjonelle vansker er på dagsorden. Informanten opplevde også begrepet som nytt, men i 1998 kom stortingsmelding nr. 23 (1997-98) som blant annet tar for seg arbeid med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan tolkes som at sosiale og emosjonelle vansker har vært på dagsorden i flere ti år. Likevel hevder Haugen (2008a) at sosiale og emosjonelle vansker har vært en diagnose siden 1800-tallet.

Det kan være flere grunner til at informantene synes det var utfordrende å forklare begrepet sosiale og emosjonelle vansker. En av grunnene til dette kan være fordi det fins mange ulike definisjoner på begrepet. Haugen (2008a) definerer sosiale og emosjonelle vansker som diagnoserbare og ikke-diagnoserbare. DMS-IV og ICD-10 er to ulike retninger innenfor den diagnoserbare definisjonen. En av utfordringene med at det er flere ulike definisjoner på begrepet er at dette kan føre til at lærerne opplever det som utfordrende å vite når de har elever med sosiale og emosjonelle vansker i klasserommet. En annen grunn til at de synes det var utfordrende å forklare begrepet kan være fordi de ikke bruker begrepet i det daglig. Ingen av informantene brukte det blant kollegaer eller til elevene. Det kan tenkes at fører til at de ikke føler eierskap til begrepet.

Informantene mente at det var viktig å se hele eleven. De mente med dette at læreren måtte se hele eleven, og forstå at forhold utenfor skolen også påvirker deres skolehverdag. Dette understreker også utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016). De mener at det er en sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosiale og emosjonelle vansker. Informantene er opptatt av at hele eleven må bli sett både på skolen, men også i sammenheng med hjemmeforhold og andre erfaringer som eleven bærer med seg. Dette kan for eksempel være digital mobbing.

5.1.1 Digital mobbing

De siste 20-årene er digitale hjelpemidler blitt en del av skolehverdagen. De aller fleste ungdommer har egne mobiltelefoner. Dette er en del av en digitalisering av verden.

Ungdommene er aktive på sosiale medier, og de kommuniserer regelmessig på digitale plattformer. Dette har ført til en relativt ny problemstilling for skolene om digital mobbing. Dette er mobbing som foregår på digitale arenaer, og gjerne etter skoletid. Informantene i denne forskningsoppgaven mente at denne typen mobbing er en del av deres ansvar fordi de var opptatt av helheten til elevene. Digital mobbing påvirker ofte mobbeofrene negativt.

En av informantene mente at det være utfordrende å stoppe digital mobbing og at positive ledere i klassen var essensielt for å unngå mobbing. Erikson (1992) hevder at ungdomsskole elever er i fase 5 av totalt 8 utviklingsfaser. Denne fasen preges av rollekonflikt og identitetskriser. Mobbing kan bidra til at denne fasen blir utførende, og krevende. En annen faktor i fase 5 er at det er viktig for elevene å ha gode rollemodeller (Halvorsen & Breivik, 2006). De fleste ungdommene har rollemodeller, men de behøver ikke å være positive rollemodeller. De som blir rollemodeller kan for eksempel eldre søsken, øvrig familie, idrettsstjerner eller andre kjendiser. Rollemodeller som mobber kan bidra til at en økning av digital mobbing.

En av informantene mente at digital mobbing kunne føre til sosiale og emosjonelle vansker. Roland (2007) og Myklebust (2015) er også av samme oppfatning. En av grunnene til dette kan være fordi ved digital mobbing er det ingen fristeder. Roland (2007) mener også ved at digital mobbing foregår på via internett, mobiltelefonen og gjennom apper, kan det være ekstra krevende fordi dette medfører at den som blir mobbet kan bli det gjennom hele døgnet. Myklebust (2015) støtter seg også til dette.

Informantene var også tydelig på at dette var en del av deres ansvar, selv om det skjedde utenfor skolen. Myklebust (2015) mener blant annet at noen elever kan vegre seg til å fortelle om dette på skolen, på grunn av at det ikke har skjedd i skoletiden. Læreren tilbringer mange timer sammen elevene i løpet av en dag, og de vil sannsynligvis befinne seg i mikrosystemet til elevene. De fleste lærerne vil trolig være en sekundærrelasjon for eleven, men ofte en elevene føler de kan betro seg til.

5.1.2 Situasjonsbeskrivelse

To av informantene var opptatt av å få frem elevenes opplevelse av oppståtte situasjoner.

Dette kan ifølge Tetzchner (2008) være en del av kognitiv utvikling, som omhandler hvordan

elever behandler inntrykk, og hvordan de opplever ulike situasjoner. Dermed kan situasjonsbeskrivelse, slik som informantene var opptatt av, bidra til økt sosial kompetanse, og bidra til kognitiv utvikling. Ogden (2009) mener at det er en sammenheng med kognitiv utvikling og sosiale kompetanse.

I en situasjonsbeskrivelse er informantene opptatt av at det skal brukes for å støtte eleven, og hjelpe den til å få fortelle hvordan de opplevde situasjonen, men også for å kunne hjelpe eleven til å forstå hva som skjedde. Piaget (1969) mener at ungdomsskoleelever er på et formelt-operasjonelt stadiet. Dette betyr at de i større grad klarer å se sammenhenger, og kan tenke abstrakt og hypotetisk. Dermed kan det tenkes at situasjonsbeskrivelse, som metode, for å føre samtaler er passende med tanke på alder, og hva de kan få ut av en slik dialog. Situasjonsbeskrivelser kan styrke elevens emosjonsregulering. En annen metode for å styrke elevens emosjonsregulering er den regulerende dialogen i ICPD-huset. Denne dialogen har som mål å hjelpe ungdommen til å regulere handlinger og emosjoner (Norge, 2019).

Når informantene skulle forklare om dialogen de hadde med elever som har sosiale og emosjonelle vansker brukte alle situasjonsbeskrivelser. To av informantene var opptatt av å være lytte, og at elevene skulle beskrive situasjonen selv, uten at de skulle legge føringer for det. Ingen av informantene nevnte samtaler eller dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker uten at det har oppstått en situasjon i forkant.

5.1.3 Tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker

Flere av informantene brukte å rådføre seg med skolens sosialpedagog. Begrunnelsen til dette var at sosialpedagogene hadde formell utdanning rettet mot sosiale og emosjonelle vansker, og at de kunne bidra med kartlegging av eleven. Dette tiltaket kan tenkes å ha varierende effekt, etter hvor godt sosialpedagogen kjenner eleven. I følge Brofenbrennes (1977) vil trolig læreren befinne seg i elevens micro-nivå. Læreren vil sannsynligvis ha en sekundærrelasjon til eleven. Dersom sosialpedagogen ikke jobber tett med eleven kan den befinne seg i elevens ekson-nivå. På dette nivået kan for eksempel også PPT-tjenesten befinne seg. Grunnen for at dette blir fremhevet i denne drøftingen er fordi kartlegging, råd og veiledning kan ha tilpasningsgrad etter hvor god relasjon den som utfører dette har til eleven.

Informantene var også opptatt av at elevene sine meninger og ønsker skulle være sentral når de satt i gang tiltak. For å klare å føre en slik dialog, hvor eleven med elever med sosiale og emosjonelle vansker, forteller om sine utfordringer og sine behov, kan det være nyttig å følge Øvreeide (2009) dialogprinsipper. Informantene mente også at elevene med sosiale og

emosjonelle vansker ikke nødvendigvis ikke visste sitt eget beste. Det siste prinsippet til Øvreeide som at dialogen må ha en tydelig voksen som styrer dialogen, vil i denne sammenhengen kunne bidra til å hjelpe eleven med å se sine utfordringer og hvilke tiltak som best mulig vil hjelpe den enkelte eleven. Prinsippene blir også i veilederen «*snakk med meg*» fremhevet som en metode for å skape god dialog.

Informantene mente at det var flere praktiske tilrettelegginger de kunne gjøre i undervisningen. En av dem mente at en klar, god og forutsigbar struktur i undervisningen kunne bidra til at undervisningen fikk klare rammer, som alle elevene kunne ha nytte av. Dette støttes av Linder (2012) som mener at blant annet en god struktur på undervisningen kan bidra til at eleven kan forstå seg selv i en sosial kontekst. Hun hevder også at klare forventinger til elevene også bidrar til dette. Informanten mente at forutsigbarhet var viktig for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det kan vurderes at forventninger slik Linder skriver om må være i sammenheng med at det er forutsigbart. Et annet viktig ord som ikke informantene reflekterte over, men som kan være avgjørende for elever med sosiale og emosjonelle vansker er realistiske mål. Dette har heller ikke vært sentralt i det teorigrunnet som ble gjort til denne forskningsoppgaven.

I de empiriske dataene og gjennom drøftingen kommer det frem flere tiltak som kan benyttes for å skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. De fleste tiltakene som ble foreslått og som også støttes av forskning som viktige kan være viktig for alle elever. Ingen av tiltakene gjelder spesielt for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan forstås på to ulike måter. Det kan forstås som inkludering, og at lærerne gjør tiltak som bidrar til å inkludere alle elevene. Den andre forståelses måten er at lærerne mangler kunnskaper om elever med sosiale og emosjonelle vansker, og dermed blir det utfordrende å finne passe tiltak for å styrke dialogen. I realiteten kan sannheten ligge en plass mellom disse to forklaringene.

En av informantene mente at som et tiltak for elevene var informanten opptatt av å ha en kritisk vurdering til egen praksis. Etter dialogen informanten hadde med elevene vurderte den seg selv. Dialogen kan for eksempel vurderes ut ifra Øvreeides (2009) prinsipper for dialog. Lærerne kan også bruke Spurkelands (2011) relasjonshjul for å vurdere egen praksis. Relasjonshjulet vil trolig gi en bredere gjennomgang av hele praksisen til den enkelte læreren, mens prinsippene for dialog fungerer for å vurdere hver enkelt dialog.

5.2 Viktigheten av relasjon

Informantene mente at dialogen kan brukes som et verktøy til å skape gode relasjoner.

Relasjon og dialog har en sammenheng med hverandre. Gjennom dialog skapes relasjoner, og relasjoner utvikles gjennom blant annet dialoger. Noen elever er utadvendte, og læreren opplever at det er lettere å skape en god relasjon til dem. Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan ofte oppleves som lukket, og mer krevende å komme innpå. Da er det særdeles viktig at læreren har god relasjonskompetanse, og har et spekter av ulike metoder å benytte i relasjonsarbeid. Relasjonshjulet av Spurkeland (2017) er et verktøy som kan føre til økt relasjonskompetanse. Dersom læreren bruker relasjonshjulet som et utviklingsverktøy, så kan dette bidra til at læreren lettere kan se hvilke konkrete dimensjoner den må jobbe med for å få bedre relasjonskompetanse.

Informantene var alle opptatt av hvordan relasjonen måtte være en grunnstein i arbeidet de hadde med elevene. Dette viser også veldokumentert forskning av blant annet Hattie (2009). Meta-undersøkelsen gjort av Hattie viser at relasjon var det viktigste for elevenes læring og trivsel på skolen. Et punkt i strategiplanen fra helsedepartementet (2003) var at barn og unge skulle mestre egne liv. For at elever skal kunne mestre egne liv må de blant annet få rett oppfølging og hjelp i skolen. Mestring og trivsel er viktig for elevenes mulighet til å mestre egne liv. Informantene mente at for at elevene skal oppleve mestring i skolen, var relasjonsarbeid essensielt. Dette støttes også av Hattie.

Relasjonsarbeid var et tema som informantene snakket om i alle spørsmålskategoriene. De var opptatte av at alle elevene hadde krav på en god relasjon til læreren. I Hattie sine undersøkelser viste at relasjon mellom lærer og elev var den viktigste faktoren for å lykkes. Den visste også at lærerne ikke var enig i denne påstanden. Dette kan sees i sammenheng med at Bru (2011) sine undersøkelser viste at ungdomsskoleelever ikke var fornøyd med relasjon til læreren sin.

5.2.1 Aspekter for å kunne skape gode relasjoner

Informantene hadde flere felles aspekter som de mente var sentrale for å kunne skape gode relasjoner med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Relasjonshjulet til Spurkeland (2011) favner flere ulike aspekter for å kunne skape gode relasjoner. Ut ifra litteratur og empiriske data er det valgt ut lytting, tillit, humor og empati som aspekter for denne forskningsoppgaven.

5.2.1.1 Viktigheten av å lytte

Flere av informantene mente at lytting var grunnleggende for å kunne skape en god relasjon med elevene. Informantene fremhevdde at lytting kunne bidra til at eleven følte seg sett og hørt. Spurkeland (2012) mener at dialogen kan bidra til å skape gode relasjoner. I dialogen med elevene mener han at det er viktig at læreren både lytter og stiller oppfølgings spørsmål. Spurkeland (2012) hevder også at i dialogen må læreren være anerkjennende. Informantene mente at dersom situasjoner hadde oppstått kunne lytting føre til at eleven fikk fortelle sin versjon av hendelsen. Dette kan også forstås som å anerkjennende elevens opplevelser på.

I definisjonen til Svare (2008) fremheves viktigheten av å lytte. Svare (2008) mener at dialogen skal preges av at partene er lyttende til hverandres meninger og synspunkter. Spurkeland (2017) hevder også at dialogen bærer preg av at partene lytter til hverandre og stiller utfyllende spørsmål. Svare (2008) mener at det må stilles åpne spørsmål i dialogen. En av informantene brukte også å gjøre dette når den hadde dialog med elever.

Informantene var opptatte av gode relasjoner, og lytte til eleven, for at eleven skal bli hørt. Samtidig som de mente at dialoger med elever med sosiale og emosjonelle vansker ofte ikke var klar over egne vansker, eventuelt ikke ønsket å sette ord det. I dialogen må, ifølge Linder (2012), læreren følge initiativet til ungdommen. Dette kan være spesielt utfordrende med elever med internaliserte vansker. I denne fasen er det trolig viktig at læreren har tilstrekkelig kompetanse om elevens utfordringer, slik at de vet hvordan de best mulig kan starte en god dialog med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Tilstrekkelig kompetanse hos den voksne er også beskrevet i strategiplanen fra 2003. Det var et av punktene «*kunnskap og kompetanse i tråd med barn og unges behov*»

5.2.1.2 Tillit

Informantene var opptatt av at tillit kan skapes ved trygghet, stabilitet og ved å være lyttende. Dette støttes av Sprukeland (2012) som har tillit som en del av de bærebjelkene i relasjonsutvikling. Han mener at tillit er grunnmuren, og påpeker at en god grunnmur er like viktig for menneskelige relasjoner som det er for et hus som skal bygges. Tillit skapes gjennom for eksempel forutsigbarhet, ærlighet og trygghet. I ICDP er også tillit en viktig grunnstein. Dette er en del av den emosjonelt-ekspressive dialogen, og de mener at uten tillit kan ikke dialogen og relasjonene utvikles (Norge, 2019). Drugli (2012) mener at gode relasjoner og tillit skaper et godt klassemiljø. Dette kan tolkes som at det er bred enighet om at tillit er viktig i både relasjonsarbeid og for å kunne skape en god dialog.

5.2.1.3 Humor

En av informantene kommenterte at humor var en viktig del av dennes hverdag. Informanten mente dette både i klasserommet med elevene, og for egen trivsel blant kollegaer. Nordahl (2005) støtter seg også til dette. Spurkeland (2017) påpeker at det er forskjell mellom varm humor og kald humor. Dersom læreren utøver varm humor kan dette virke relasjonsskapende, og kald humor vil trolig ha motsatt effekt. Informanten mente selv den hadde en god relasjon med elevene sine, og at den opplevde at humor virket tillitsskapende, og ufarliggjøring av situasjoner. Humor er en del av de 14 dimensjonene i relasjonshjulet til Spurkeland (2012). Han mener at humor kan virke relasjonsbyggende, og at læreren klarer å skape en god tone rundt seg selv.

Dersom læreren mestrer å ha en varm relasjon ovenfor elevene sine, kan dette trolig virke relasjonsbyggende, men når det kommer til humor kan det tenkes at den voksne må være varsom. Dette på grunn av at alle har ulik humor, og at noe humor kan tolkes som latterliggjøring.

5.2.1.4 Empati

Gjennom intervjuene fremkommer det at informantene er empatiske ovenfor elevene. De viser forståelse for at elever med sosiale og emosjonelle vansker har en utfordrende skolehverdag. En av informantene påpekte at det var viktig å vise at læreren bryr seg. Empati er en del av Ogdens (2009) modell for sosiale ferdigheter. Han mener at empati omhandler å sette seg inn og forstå andres ståsted. Spurkeland (2017) mener at empati kan bidra til å finne dialogkoden. Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan trolig oppleve at de har ikke har energi til å skulle sette seg inn i andres ståsted, men dette trenger ikke å bety at de ikke har evnen til det. Empati er en viktig del av utviklingen av sosiale ferdigheter.

5.3 Sammenhengen mellom god relasjon og god dialog

Gjennom litteratur og empiriske dataer viser det at læreren først og fremst må jobbe med relasjonen til eleven før de kan skape en god dialog med eleven. Uten en god relasjon vil ikke læreren og eleven finne dialogkoden, og ifølge Spurkeland (2017) vil da dialogen preges av at partene ønsker å avslutte samtalen. Informantene mente at en god relasjon var et absolutt krav for å kunne skape gode dialoger. Spurkeland (2017) fremhever hvordan dialoger kan bidra til å styrke relasjonene. Dette kan tolkes som at begge deler er et hjelpemiddel for hverandre, eller som at informantene er preget av den brede forskningen om relasjon som hovedfaktor til suksess i skolen.

Informantene var opptatt av å skape gode relasjoner, og at dette var en av de viktigste jobbene de som lærer hadde. Bru (2011) sine studier viser at elevene selv generelt over er fornøyd med relasjonene de har til læreren sin. Samme studie viser derimot at ungdomsskoleelever er mer misfornøyd med relasjonene til læreren sin. Dette fremkommer også ifølge Nordahl m.fl. (2012) frem i elevundersøkelsen. En av årsakene til dette kan være i Eriksons teori om utvikling.

I følge Erikson (1992) er ungdomsskoleelever i fase 5 i utviklingen. Dette innebærer at de står mellom en rollekonflikt og en identitetskrise. Dette opplever de fleste tenåringer, men elever med sosiale og emosjonelle vansker har i utgangspunktet utfordringer med indre emosjoner og hvordan de skal fungere sosialt. Dette kan bidra til at denne fasen blir ekstremt utfordrende å håndtere.

En annen forklaring på hvorfor 5 % av elevene i elevundersøkelsen svarer at de har negative opplevelser med lærer sin, kan ifølge Nordahl m.fl. (2012) være grunnet at lærerne har manglende relasjonell kompetanse. I Hattie (2009) sin studie viste at relasjoner er det viktigste for å lykkes på skolen, men dette mente ikke lærerne som deltok i studien. Informantene for denne forskningen ga uttrykk for at de opplevde relasjoner som grunnleggende, og at de også mente at det var det viktigste for at elevene skal mestre skolen.

En annen del av fase 5, og tenårene er at familien sine synspunkter og meninger blir mindre viktige. Det blir i denne tiden viktigere å få innpass hos jevnaldrende, og venners meninger er ofte viktige (Drugli, 2012). Dette viser også undersøkelser gjennomført av norsk Gallup (Gallup, 2000). En av informantene sa at noen ganger kan det skje ting hjemme som skolen ikke vet om eller det kan være kjente hjemmeforhold som kan påvirke eleven, både hvordan de responderer og hvordan de fungerer i klasserommet. Drugli (2010) mener også at familieforholdene kan påvirke hvordan eleven opplever seg selv, de voksne, medelever og øvrig verden.

Informantene mente at det kunne være utfordrende for elever med sosiale og emosjonelle vansker å se seg selv og sine egne utfordringer. Dette kan også gjøre at de har vanskeligheter med å se seg selv i ett større perspektiv. Transaksjonsmodellen kan da være enklere for ungdommer med sosiale og emosjonelle vansker å forstå seg selv på. Denne modellen kan trolig brukes som et verktøy for læreren dermed den ønsker å kartlegge elevens sosiale impulser. I transaksjonsmodellen har Drugli (2012) gjort enkeltindividet om til et eget miljø.

Ved å bruke Brofenbrenners (1977) utviklingsøkologiske modell kan dette bidra til at læreren og eleven får en oversikt over involverte personer i elevens liv.

5.4 Dialog

Informantene hadde utfordringer med å skille begrepet kommunikasjon og dialog.

Informantene var imidlertid enig i at verbal-kommunikasjon var viktig i dialogen. En av informantene mente at målet med dialogen er avgjørende for hvordan dialogen skulle foregå. Dette mener også Svare (2008). Han har delt dialog opp i 5 ulike kategorier, og mener at målet for dialogen avgjør hvilken dialogkategori som skal benyttes. De ulike kategoriene er innsiktsdialog, beslutningsdialog, forsoningsdialog, kreative dialoger og sosiale dialoger.

En av informantene mente at sosiale dialoger bidro til å skape relasjoner. Svare (2008) hevder også at sosiale dialoger benyttes når en skal bli kjent med nye mennesker.

Svare (2008) hevder at alle dialoger passer i en dialogkategori. Dette innebærer at krancling og diskusjoner også skal passe inn i en av dialogkategoriene. Dersom en legger til grunn at en kan få bedre innsikt i et spesifikt tema gjennom krancling, kan dette passe i denne kategorien. En av informantene opplevde at den ikke kunne si noe om dette fordi den ikke var bekvem med å benytte denne metoden for å inndele dialoger. De øvrige informantene hadde utfordringer med å forstå hvordan alle dialoger kunne passe i de fem ulike kategoriene.

Informantene var opptatt av hvordan de skulle føre dialogen med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Noen av informantene ble tolket til at de ikke hadde mye erfaringer med dette. Nordahl (2005) mener for eksempel at noen relasjonsbyggende grep læreren kan gjøre i dialogen er å si navnet til den eleven. Han nevner også vennlighet, høflighet og være hyggelig.

En av informantene brukte dialog som hjelpemiddel for å få eleven til å reflektere. Dersom dialogen preges av at læreren og eleven har funnet dialogkoden så kan det tenkes at informanten har rett i sin vurdering. Når dialogkoden er funnet bærer dialogen preg av blant annet god flyt, og likeverdighet. En annen av informantene uttrykte at ikke alle elevene er enkle å like. I slike tilfeller kan det være utfordrende å finne dialogkoden fordi dialogen bærer preg av negativitet. Spurkeland (2017) mener at det er læreren sitt ansvar å finne dialogkoden med elevene. Han hevder at læreren kan forsøke å endre blant kroppsspråk og vokabularet.

Informantene brukte dialogen som hjelpemiddel for å kunne lage passende tiltak i samråd med eleven, og som en metode for å få eleven til å reflektere over situasjoner, samt gi eleven mulighet til å fortelle sin versjon av hendelser. I følge Spurkeland (2011) kan også dialogen brukes som et hjelpemiddel for å skape gode relasjoner. Dialogferdigheter på individnivå og gruppenivå er egne dimensjoner i relasjonshjulet. Dette kan tolkes som at det er flere hensikter for å benytte seg av dialog med elever. Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan ha et enda større behov for støtte og veiledning gjennom dialoger.

Informantene mente at lytting var viktig for å kunne skape gode relasjoner, men også gode dialoger. Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018) kaller dette «lyttende dialog». Dette innebærer at en del av dialogen omhandler å lytte til det den andre sier. Lærerplanen hevder at denne metoden er grunnleggende for sosial læring. Bateson (1972) mener at alle ord har en betydning. Dersom en klarer å ha en lyttende dialog, og samtidig høre tonefall og betydningen av ordene kan det tenkes at dette kan bidra til å bygge relasjoner, forebygge konflikter og skape gode dialoger.

Informantene mente at det ikke nødvendigvis var sånn at elever med sosiale og emosjonelle vansker var klar over egne utfordringer, derfor mente en av informantene at læreren med fordel kunne ha funnet noen forslag til tiltak for eleven før de hadde en dialog. Informanten mente at på denne måten kunne dialogen benyttes for å lage tiltak i samråd med elevene. Dette kan forstås i sammenheng med Svares (2008) teori om at deltakerne i dialogen avgjør tonen og målet for dialogen. Denne formen for en dialog kan kalles for en innsiktsdialog og en beslutningsdialog. Det kan være en innsiktsdialog for læreren ønsker å få innsikt i elevens ståsted. Det kan også være en beslutningsdialog dersom læreren og eleven i fellesskap skal lage tiltak.

5.5 Lærerens kunnskaper om sosiale og emosjonelle vansker

Alle informantene opplevde selv at de ikke hadde nok kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker. De mente også at de klarte å skape en god relasjon med elevene, men at dette ikke var lært gjennom hverken utdanning eller kurs. De hevdet at dette var et resultat av å blant annet være flink med mennesker. I relasjonshjulet er menneskeinteresse den første dimensjonen (Spurkeland, 2011). Dette er fordi den er grunnleggende for alt arbeid med mennesker. Dette kan tolkes som at informantene har et godt utgangspunkt for å bygge videre på kompetansen sin. Læreren sine kunnskaper og kompetanse er viktig fordi det kan være avgjørende for hvordan eleven opplever skolen. Hundseide (2004) kaller læreren for

«*profesjonelle omsorgspersoner*». Dette kan gi ett inntrykk av hvor viktig læreren og dens kompetanse er.

6 Oppsummering og konklusjon

Målet for denne forskningsoppgaven var å finne ut hvordan lærere skaper gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. For å kunne svare på dette ble det lagt to forskningsspørsmål. Det ene omhandler utfordringer som læreren mener at de møter. Den andre dreier seg om bevissthet av informantene om sin relasjonelle kompetanse.

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det benyttet kvalitativ metode. Dette innebar intervju med tre lærere på ungdomstrinnet. Dette kan i utgangspunktet ha vært for få informanter, men det ble vurdert at kvaliteten på interjuvene som ble gjennomført var av den grad at det ikke var nødvendig med flere intervju. Intervjuene ble analysert, og viktige funn ble drøftet med relevant teori og forskning.

De mest relevante funnene som kom frem i denne prosessen, var hvordan informantene selv opplevde at de hadde for lite kunnskap om elever med sosiale og emosjonelle vansker. En av informantene opplevde begrepet som nytt, selv om regjeringen har hatt det på dagsorden i flere ti år. Informantene opplevde seg selv som usikre i definisjonen av sosiale og emosjonelle vansker, og dermed kan det også være utfordrende å utrette tiltak som er passende.

Informantene kom med flere tiltak på hvordan hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker gjennom skoledagen. Flere av tiltakene inneholder også pedagogiske grep for hvordan de kunne skape gode dialoger med sosiale og emosjonelle vansker. Tiltakene som kommer frem er tiltak som passer for alle elevene, og ikke spesifikt for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Informantene mente at klare rammer og forutsigbarhet er bra for elevene. Dette støttes blant annet av Linder (2012).

De hadde også flere tanker om hvordan de kunne skape gode dialoger med elevene, men forslagene de kom med var også generelle for hele elevgruppen. For å skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker, må det være en god relasjon mellom lærer og elev. I dialogen bør læreren være empatisk, lyttende, tillitsskapende og vite når tid den kan bruke humor. Dette kan skape gode relasjoner og bidra til å skape gode dialoger.

Problemstilling for denne forskningsoppgaven er «hvordan kan læreren skape en god dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?» Gjennom drøfting av teoretiske og

empiriske dataer er det kommet frem at gode relasjoner er grunnsteinen i arbeid med å skape en god dialog med elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Gjennom intervjuene fremkom det at informantene mente at relasjoner var det grunnleggende for arbeid med barn og unge. Det fins også bred forskning som støtter dette. De mente at uten en god relasjon ville de ikke kunne skape en god dialog med elever med sosiale og emosjonelle vansker. I relasjonsbygging må jobben også være tillitsskapende. Dette ble begrunnet med at tillit var essensielt for å kunne bygge en god relasjon. I drøftingen kom det også frem at gode relasjoner var avgjørende for arbeid med barn og unge.

Uten en god relasjon mente informantene at de ikke kunne skape gode dialoger med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Slik som det kommer frem i intervjuene og gjennom drøftingen kan dette være konklusjonen til denne forskningsoppgaven. Samtidig som det er viktig å understreke at lærerne trenger økt kompetanse om elever som har sosiale og emosjonelle vansker.

Relasjoner er blitt mer sentralt i skoleforskning og skoleforskningsteori de siste 20 årene, og dermed kan det tenkes at noen av svarene til informantene kan være preget av hva forskningen sier. Relasjoner er viktige, men de kan være utfordrende å få til. Informantene mente at med mer kunnskap og kompetanse så ville de fått flere metoder for å skape gode relasjoner med elever som har sosiale og emosjonelle vansker.

Samtlige av informantene mente at å være lyttende til elevene var sentralt. De mente at dette bidra til at eleven følte seg sett og hørt. I læreplanen står dette at det er en lyttende dialog. Viktigheten av å være lyttende støttes også av forskningen til Spurkeland (2017). Lytte er også del av den følelsesmessige dialogen i ICDP-huset (Linder m.fl., 2012). Dersom læreren mestrer spekteret ved lytting kan også bidra til å skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker.

I litteraturen som er benyttet i denne forskningsoppgaven er det ikke kommet frem konkrete pedagogiske grep læreren kan gjøre i klasserommet og i dialog med ungdomselever som har sosiale og emosjonelle vansker. Dersom dette temaet skulle ha blitt forsket videre er det behov for forskning om hvilke tiltak som har god effekt for ungdomsskoleelever med sosiale og emosjonelle vansker.

Det første forskningsspørsmålet som omhandler hvilke utfordringer lærerne opplever med elever med sosiale og emosjonelle vansker har ikke fått like stort fokus i denne forskningsoppgaven, dette grunnet svarene til informantene. De mente at den største utfordringen var å få nok tid. De opplevde stadig at de ikke fikk gjort så mye som de ønsket grunnet at det var for lite tid. Den andre faktoren de nevner er at de opplever at de ikke har nok kompetanse om dette temaet.

En av grunnene for at problemstilling for denne forskningsoppgaven er relevant for det spesialpedagogiske feltet er fordi det er en sammenheng mellom fagvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Dette støttes både av utdanningsdirektoratet (2016) og i NOU 2015;8. Drugli (2012) hevder også at det er en sammenheng mellom dette. Gjennom innsamlingen av de empiriske dataene fremkom det også at informantene også mente at det er en sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vanskene og fagvansker.

Gjennomgående i denne forskningsoppgaven og som bakteppe for forskninger er opplæringsloven (1998, §1-1) der det fremkommer at barn og unge skal kunne mestre egne liv. Dette beskrives også i strategiplanen (2003) og er en del av læreverket for kunnskapsløftet. Skolen skal kunne skape fremtidige borgere og skolen er pliktig til å sørge for at alle elevene skal kunne mestre egne liv. Elever med sosiale og emosjonelle vansker er ofte en sårbar gruppe elever, og de trenger ofte strategier for å mestre egne liv. For at dette skal kunne skje trenger lærerne nok tid og nok kompetanse for å gi elevene det de har behov for individuelt, men også som en del av en gruppe.

Referanseliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind* (Ballantine psychology). New York: Ballantine Books.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever. I B. E. Midthassel U.V., Ertesvåg S.K. & Roland E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Duvner, T., Abrahamsen, P., Haugsand, M., & Ulshagen, T. (2006). *Barnenevro-psykiatri: MBD/DAMP, autistiske forstyrrelser, dysleksi* (Barnneuropsykiatri). Oslo: Damm.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser* (2. utg.). København: Reitzel.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Gallup. (2000). *Ungdom og mental helse: Du skal ikke ha psykiske problemer, slik er det bare*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/ungdom-og-mental-helse/id105572/>.
- Gerard, G., Monssen, T., & Ellinor, L. (2018). *Ledelse og samspill med dialog: den gode samtalen, mangfold, mulighet* (Dialog). Oslo: Flux.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Halvorsen, T., & Breivik, I.-H. (2006). *Miljøarbeid: teori og praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Helsedepartementet, B.-o. F., Justisdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet, Kultur- og Kirkedepartementet, Sosialdepartementet og Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2003). *Sammen om psykisk helse*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hd/bro/2003/0004/ddd/pdfv/187063-s.pdf>.
- Helse- og omsorgsdepartementet (1997) Åpenhet og helhet — Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene. (Meld. St. 25 (1996–97)) Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-25_1996-97/id191086/
- Hundeide, K. (2004) *Barns livsverden og sosiokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.

- komiteene, D. n. f. (2015, 12. august 2015). *Hva er forskningsetikk?* fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hva-er-forskningsetikk/>
- komiteene, D. n. f. (2016, 27.04.2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog.* fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Kunnskapsdepartementet (1998) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. (St.meld. nr. 23 (1997-98)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kyrkje-, u.-o. f. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov.* (St.meld.23 (1997-1998)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/sec1>.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- likestillingsdepartementet, B.-o. (2009). *Snakk med meg!* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/q-1156b-snakk-med-meg_web.pdf.
- Linder, A., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-134). Oslo: Unipubforlag.
- Mathiesen K.S. (2009) *I psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv.* Publisert av nasjonalt folkehelseinstitutt. Rapport 2009:8
- Myklebust, K. (2015). *Skjult mobbing i skolen: jenter og de viktige relasjonene.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge.* Bergen: Fagbokforlag.
- Norge, ICDP (2019). *ICDP-huset.* fra <https://www.icdp.no/icdp-huset-2/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012) Sosiale kompetanse og sosial læring hos barn og unge. fra <http://handling.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Omsorgsdepartementet, H.-o. (1997-98). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999 - 2006. Endringer i statsbudsjettet for 1998* (St.prp. nr. 63 (1997-98)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98/id201915/sec1>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61).* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Piaget, J. (1969). *Barnets psykiske utvikling.* København: Reitzel.
- Plessen, K. J., & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser – fra barn til voksen. *Den norske legeforening* doi: <https://tidsskriftet.no/2010/05/oversiktsartikkel/hjernen-og-folelser-fra-barn-til-voksen>

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Schiefløe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlag.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Svare, H. (2008). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax.
- Svendsen, T. F., Schultz Larsen, O., & Clemmensen, C. (2016). *Psykologi 1* (Bokmålutg., 2. utg. Psykologi en). Oslo: Aschehoug.
- Sønstebo, I. (2015, Desember 2015). *Psykisk helse i alt vi gjør – men hvordan?* fra <https://www.psykologforeningen.no/politikk/psykolog-i-kommunen-hvorfor/psykisk-helse-i-alt-vi-gjoer-men-hvordan>
- Tetzchner, S.v (2008) *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>.
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

Alder:

Kjønn:

Formell utdanning:

Antall år i skoleverket:

Sosiale og emosjonelle vansker

Hva legger du i begrepet sosiale og emosjonelle vansker?

Hvordan merker du at en elev har sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilke tiltak kan være aktuell for elever med sosiale og emosjonelle vansker?

Hvordan omtaler du, i samtale med elever med sosiale og emosjonelle vansker, deres utfordringer knyttet til dette?

Dialog og kommunikasjon

Hva legger du i begrepet dialog?

Hva legger du i begrepet kommunikasjon?

Hvilke faktorer synes du er mest sentral i kommunikasjon med elever?

Er det noen faktorer du opplever som spesielt viktig i kommunikasjon med elever med sosiale og emosjonelle vansker? Eventuelt hvilke?

Helge Svare har lagd fem ulike kategorier av dialog. De er innsiktsdialog, beslutningsdialog, forsoningsdialog, kreative dialoger og sosiale dialog. Hvilke av disse kategoriene bruker du i dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?

Hvordan kan du gjennom dialog vurdere sammen med eleven, som har sosiale og emosjonelle vansker, hvilke ulike tiltak som kan hjelpe eleven?

Relasjoner

Hva legger du i begrepet relasjon?

Hvilke metoder benytter du i relasjonsbygging med ungdom som har sosiale og emosjonelle vansker?

Hva Opplever du det som utfordrende å skape en relasjon til elever med nevnte utfordringer?

Begrunn svaret

Kunnskap og kompetanse

I møte med elever som har sosiale og emosjonelle vansker opplever du at du har tilstrekkelig kompetanse om utfordringen?

Har du tilegnet deg noen pedagogiske metoder som du opplever som nyttig i møte med denne elevgruppen? Begrunn svaret.

Hvilke kunnskaper mener du er de viktigste å ha om elever med sosiale og emosjonelle vansker?

Dersom du hadde opplevd det som nødvendig, hvordan ville du tilegnet deg oppdatert kunnskap om elever som har sosiale og emosjonelle vansker?

Vedlegg 2: Samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Et kvalitativ studie om dialoger med elever med sosiale og emosjonelle vansker”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan læreren kan skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan lærer kan skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Som en del av dette skal den også omhandle lærerens relasjonskompetanse, kunnskaper og kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker og dialogferdigheter. Formålet er å finne ut hvordan vi kan styrke lærerne i deres jobb med elever som har sosiale og emosjonelle vansker.

Problemstillingen for denne forskningsoppgaven er «*hvordan kan lærere skape gode dialoger med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?*»

Forskningsoppgaven har også to forskningsspørsmål. Det første er «*hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med elever med sosiale og emosjonelle vansker?*» Det andre er «*«hvordan kan læreren være bevisst på sin relasjonelle kompetanse i dialog med elever som har sosiale og emosjonelle vansker?»*

Dette er et forskningsprosjekt, i forbindelse med masteroppgaven i spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges arktiske universitet avd., Alta er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forkant av intervjuene har det vært en ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Det er også valgt et skjønnsmessig utvalg for denne forskningsoppgaven. Det innebærer at forskeren selv velger ut hvem den ønsker å intervju. Kriteriene som ble satt var at det skulle være lærere som jobber på ungdomsskoletrinnet, med variasjon mellom kvinner og menn. Et annet kriteriet for utvelgelsen var at informantene skulle ha ulik erfaring. Det er fire personer som får henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet er delt inn i fire kategorier; om bakgrunnsopplysninger, sosiale og emosjonelle vansker, dialog og kommunikasjon, relasjon, kunnskap og kompetanse. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp ved lydopptak, og slettet etter prosjektet er ferdig

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er student og veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. De opplysningene som publiseres er kjønn, alder og antall år i jobben som lærer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.11.19. Alt av personopplysninger og opptak vil da slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges arktiske universitet, avd. Alta har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Norges arktiske universitet, avd. Alta ved Trond Lekang; mail: trond.lekang@uit.no tlf: 75517725

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold; mail: personvernombud@uit.no tlf: 77646322

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.12.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering (1)

02.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.05.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.11.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)