



Et barn i dine hender

- en undersøkelse av ICDP-programmets potensial for å utvikle
relasjonskompetanse i skolen

PED-3901

Agnethe Linnés Krøyserth

*Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Våren 2013*

SAMMENDRAG

Bakgrunn: I forbindelse med studiepraksis ble jeg oppmerksom på behovet for bedre verktøy for å snakke om, og utvikle relasjonskompetansen hos skolens voksne. I forbindelse med egen sertifiseringsprosess som ICDP-veileder, bestemte jeg meg for å gjennomføre programmet med en øvingsgruppe i skolen. Øvingsgruppen ble et kollegium ved en liten barneskole. Denne prosessen er bakgrunnen for oppgavens empiri.

Problemstilling:

På hvilke måter kan ICDP-programmet fremme relasjonskompetanse hos skolens voksne?

- Hvordan opplever et kollegium ved en liten barneskole at ICDP-programmet har bidratt til endring i forhold til deres tenkemåte og /eller praksis?
- Hvordan kan en eventuell endring knyttes til formålsparagrafen i opplæringsloven, utdypet i generell del av læreplanen?
- På hvilken måte kan ICDP-programmet ha bidratt til deltakernes fagpersonlige utviklingsprosess?

Teori: Jeg har med bakgrunn i et kompetansebegrep som brukes i forskningslitteraturen, og utdrag av formålsparagrafen i opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen, formulert et eget forslag til en definisjon av relasjonskompetansebegrepet. Det er gitt en kortfattet presentasjon av ICDP-programmet, som er forsøkt aktualisert i forhold til skolen. I den forbindelse har jeg også redegjort for teori som binder tradisjonell utviklingsteori med den nyeste hjerneforskningen.

Metode: Jeg har tatt vitenskapsteoretisk utgangspunkt i kritisk realisme. Metodene jeg har brukt er deltakende observasjon i gjennomføringen av programmet, og intervju av de fem deltakerne i øvingsgruppen.

Funn: De fem informantene har gitt informasjon om hvilke inntrykk fra programgjennomføringen som har uthevet seg, om innholdet i filmene, om ny og gammel kunnskap, om bevissthet, tanker og holdninger. De har også gitt informasjon

om endringer i praksis, verktøy i samtale, og refleksjoner over de tre dialogene, i forhold til egen hverdag.

Konklusjon: Resultatene i undersøkelsen viser at det har skjedd varierende grad av endringer i forhold til ulike kompetansefaktorer som er relevant i relasjon til eleven. Det har skjedd endringer i forhold til praktiske kommunikasjonsferdigheter, i forhold til at de har blitt mer bevisst på egen kommunikasjon, andres perspektiv og kroppsspråk. De har fått satt gammel kunnskap i nye rammer, sett nye sammenhenger og fått litt teoretisk kunnskap om ICDP-programmet og forskning. Det har skjedd endringer i holdningen til elevens perspektiv og interesser, og det er funn som kan tyde på at informantene i ulik grad har blitt følelsesmessig berørt. Jeg har pekt på noen sammenhenger mellom endringene informantene forteller om, og skolens styringsdokumenter, som potensielt kan ha vidtrekkende betydning. Det virker som det er spesielt de 8 temaene for godt samspill og filmene om samspill som har gjort inntrykk, og informantene har hatt ulike endringsprosesser i forhold til disse. Disse verktøyene har satt i gang refleksjonsprosesser som har gjort dem oppmerksom på ulike ting, og filmene har gitt et metaperspektiv på samspillet.

Nøkkelord: ICDP, lærerkompetanse, skole, fagpersonlig utvikling, relasjonskompetanse, samspill, sensitivisering.

FORORD

Interesse for relasjonen mellom barn og voksne er grunnen til at jeg begynte å studere pedagogikk for mange år siden. Det var da jeg første gang stiftet kjennskap med ICDP-programmet, noe jeg har erfart nytten av mange ganger.

Jeg hadde lyst å skrive min masteroppgave om ICDP-programmet, og da jeg fikk anledning til å sertifisere meg som veileder i programmet, var det ingen tvil om tema. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg å skrive om ICDP-programmet som foreldreveiledning, men min studiepraksis førte meg mot skolens voksne. Det har jeg ikke angret på.

Tusen hjertelig takk til alle som har bidratt til mitt masterprosjekt! Takk til mine medveiledere i gjennomføringen av ICDP-programmet. Takk til mine gnistrende medstudenter, som har bidratt til spennende diskusjoner, støttet i frustrerte øyeblikk og som har spredd rungende latter over hele bygget. Tusen takk til deltakerne i vår øvingsgruppe, som la fantastisk til rette for gjennomføringen av programmet, og som alle sa ja til å være mine informanter. Det har vært en fantastisk reise, med deres som veivisere.

Tusen takk til min veileder Sissel Sollied, for inspirasjon, puff og støtte gjennom en seig prosess. Du gav meg tro i den siste etappen.

Sist men ikke minst; tusen takk til min kjære familie Svern, Anna og Signe. Dere har vært tålmodige støttespillere, både i de inspirerte dagene og i de lange motbakkene.

Agethe Linnes Krøyserth

Innhold

Sammendrag	3
Forord.....	5
1. Innledning	9
1.1. Bakgrunn i praksisundring.....	9
1.2. Problemstilling	14
1.3. Oppgavens inndeling.....	15
2. Relasjonskompetanse i skolen	16
2.1. Kompetansebegrepet	16
2.2. Skolens samfunnsoppdrag	18
2.3. Relasjonskompetanse, fagpersonlig utvikling og dannelse	21
3. ICDP-programmet og en kobling til skoleverden	24
3.1. Omsorgsgivers oppfatning av barnet.....	24
3.2. De tre dialogene og 8 temaene for godt samspill.....	28
3.3. Tilknytning, følelser og læring	31
4. Metode	34
4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av design	34
4.2. Etiske vurderinger	37
4.3. Deltakende observasjon og intervju	39
4.4. Undersøkelsens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	41
4.5. Oversikt over den analytiske tilnærmingen	42
5. Resultater	46
5.1. Inntrykk fra programgjennomføringen som har uthevet seg	46
5.2. Om innholdet i filmene	47
5.3. Ny og gammel kunnskap	47
5.4. Bevissthet, tanker og holdninger	48
5.5. Endring i praksis	50
5.6. Verktøy i samtale	51
5.7. To refleksjoner rundt de tre dialogene	51
6. Analyse og drøfting	56
6.1. Hvordan opplever et kollegium ved en liten barneskole at ICDP-programmet har bidratt til endring i forhold til deres tenkemåte og/eller praksis?	56

6.2. Hvordan kan en eventuell endring knyttes til formålsparagrafen i opplæringsloven, utdypet i generell del av læreplanen?.....	59
6.3. På hvilken måte kan ICDP-programmet ha bidratt i deltakernes fagpersonlige utviklingsprosess?.....	61
7. Oppsummering og avsluttende refleksjon	65
Litteratur.....	68
Vedlegg til oppgaven	70
Beskrivelse og evaluering av Gjennomføring av ICDP-programmet ved en barneskole	74
Evaluering av gjennomføringen.....	75

1. INNLEDNING

Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. Omsorg og omtanke formidles ikke alene ved leveregler. (Generell del av læreplanen, 1996: 10)

Det er allment akseptert at relasjon mellom lærer og elev er viktig for både faglig, sosial og emosjonell utvikling i skolen (Aubert & Bakke, 2008; Bru, 2011; Generell del av læreplanen, 1996; Killén, 2012; Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012; Lund, 2004; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011; Nordahl, Hansen, & Hemmer, 2012; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008; Norge, 2009). Læreren er ansvarlig for denne relasjonen, og forventes å ha det man kaller relasjonskompetanse i forhold til arbeidet i skolen (Bru, 2011; Linder et al., 2012; Nordahl et al., 2012; Nordenbo et al., 2008). Jeg vil med denne oppgaven utforske ICDP-programmets potensial for å utvikle relasjonskompetanse hos skolens voksne. I den anledning vil jeg se nærmere på skolens samfunnsoppdrag og på begrepet relasjonskompetanse i denne sammenhengen. Hvordan kan ICDP-programmet, bidra til å utvikle denne relasjonskompetansen? Jeg vil med utgangspunkt i min egen sertifiseringsprosess som veileder i ICDP-programmet, undersøke hvordan deltakerne i vår øvingsgruppe eventuelt opplevde endring hos seg selv i løpet av gjennomføringen av programmet.

1.1. BAKGRUNN I PRAKSISUNDRING

Denne oppgaven stiger ut av en praksisundring rundt arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, til skolebarnas beste. Det er forventet at Pedagogisk psykologisk tjeneste skal jobbe systemrettet, og at de skal bidra til kompetanseheving og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013). I Stortingsmeldingen Læring og fellesskap (St.melding nr. 18, 2010-2011) står det at departementet ønsker at tjenesten skal jobbe mer med forebyggende arbeid, og med kompetanse og organisasjonsutvikling i skolen.

I forbindelse med min studiepraksis på et kommunalt PP-kontor, opplevde jeg et misforhold mellom intensjonene og tjenestens praktiske arbeid. Etter det jeg fikk opplyst ønsket tjenesten å jobbe mer forebyggende, men hadde på grunn av stort press på sakkyndig arbeid med henviste elever, liten kapasitet til dette. Medieoppslag om

uakseptabelt lang ventetid for henviste barn, fortalte i praksistiden en egen historie om det ytre presset tjenesten sto ovenfor med hensyn til sakkyndig utredning av enkeltbarn.

Samtidig opplevde jeg i møtet med skolenes ressursteam å stifte bekjentskap med det Fylling og Handegård (2009) har antydnet kunne være en rolleforventing som bidrar til å befeste PPT sin stilling som først og fremst sakkyndig instans. Jeg opplevde den individorienterte tenkingen som dominerende i skolens henvendelser. I klasser med problematisk læringsmiljø, ble det naturlige å lete etter årsaksforklaringer hos enkeltindivider. I den grad man snakket om systemorienterte tiltak, var det struktur i undervisningen og klasseorganisering var tema. Relasjonen mellom lærer og elevene var ikke tema for diskusjon, ikke fordi det uaktuell tematikk, men fordi det var vanskelig. Når skolen har prøvd å strukturere undervisningen og prøvd ut ulike inndelinger i klassen, og stemningen er tykk av mismotighet, kan det være vanskelig å få til en konstruktiv dialog om elev-lærer-relasjonen. Selv i situasjoner som ikke er så tilspisset tror jeg det kan være et ømtålig tema for både skole og PPT, nettopp fordi det ser ut for å være en kultur for individorientert feilsøking.

Jeg har undret meg og lett etter redskap som kunne gi språk og struktur til samtaler om temaet. Noe som kan skape avstand nok til en saklig samtale, men nærhet nok til å romme den personlige dimensjonen i lærerutøvelsens relasjonelle forhold.

I dette søket fant jeg materiell om klasseledelse på Utdanningsdirektoratet sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her finnes det verktøy for å jobbe med kollegaobservasjon og egenvurdering, i forhold til støttende relasjoner, læringskultur, struktur og regler, og motivasjon og forventinger (Utdanningsdirektoratet, 2012). I forhold til støttende relasjoner blir momenter som lærerens interesse for elevene, anerkjennelse, lærerens engasjement, samtaler og gode relasjoner til hver enkelt elev løftet opp (ibid). Det er mye jeg oppfatter som positivt med dette materialet, og samtidig har jeg undret meg over om det mer subtile og følelsesbetonte i den mellommenneskelige relasjonen vil drukne, i fokus på læreratferd. Skolen er vel vant med å registrere og observere atferd, men en relasjon preget av varme og tillit er mer enn atferd. I denne sammenhengen var det at jeg begynte å undre meg om ICDP-programmet vil kunne bidra til å styrke lærerens, eller andre voksne i skolen sin kompetanse på å inngå i støttende relasjoner til elevene.

Det er kanskje ikke så innlysende å ta det som i utgangspunktet er et program som er utviklet for å styrke foreldres samspillkompetanse, og forsøke å implementere dette

blant ansatte i skolen. For de som kjenner godt til programmet er det likevel ingen ny tanke. Det er lenge siden det ble utviklet eget materiell for bruk av ICDP i skolen (Hundeide, 1999). I våre naboland har programmet først og fremst vært brukt i forhold til fagfolk som jobber med barn på ulike hold¹, og det finnes eksempler på kommuner som har innført ICDP-programmet som plattform for alle som jobber med barn og unge i kommunal regi (Schjoldager, 2010). En begrunnelse for dette er at ICDP-programmet oppfattes som virkeliggjøring av FNs barnerettighetskonvensjon². Dessuten fremheves programmets forebyggende og helsefremmende funksjon, og det er kanskje noe av grunnen til at programmet er anerkjent og brukes av bla. WHO og UNICEF³. Her i Norge er programmet kanskje best kjent som en del av BUFdir sin pakke for foreldreveiledning⁴. I den norske grunnskolen er imidlertid programmet lite utbredt, og de fleste skolefolk jeg snakker med har aldri hørt om ICDP.

ICDP-programmet er utviklet for å understøtte og styrke psykososial omsorgskompetanse hos foreldre eller andre voksne som har ansvar for barns omsorg og utvikling, og har som målsetting å påvirke og forbedre relasjon og samspill mellom barn og voksne omsorgsgivere (Hundeide, 2007). Programmet bygger blant annet på nyere utviklingspsykologi, som vektlegger samspill og assistert læring (Hundeide, 2001). På den ene siden vektlegges den voksnes avstemthet og inntoning i kommunikasjonen, evnen til å se barnet, og sensitivitet ovenfor barns utspill. På den andre siden vektlegges den voksnes evne til å tilpasse seg barnets hensikter, som utgangspunkt for felles utforskning, oppmerksomhet og mening (ibid). Programmet har altså både en tilnærming til de emosjonelle faktorene ved det forholdet mellom barn og voksne, og den voksnes mer didaktiske funksjon for barnets læring. Til tross for programmets brede forankring i det som betegnes som anerkjente utviklingspsykologisk forskning og teori (Reedtz, 2008), så regnes programmet for å være enkelt og praktisk orientert (Hundeide, 2007). Hvordan kan dette være interessant også for skolen?

De senere års forskning har brakt fokus på relasjonell kompetanse som blant de lærerkompetanser som er mest sentral for elevenes læringsresultater. I et review (Nordenbo et al., 2008) bestilt av Kunnskapsdepartementet, fant man at kompetansen til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev og til klassen som gruppe var blant de

¹ Informationsbrochyr - Vägledande samspel i skolan. Hentet 30.05.13, fra: <http://www.folkhalsoguiden.se/Publikationer/515/508/805/1849/>

² Vägledande samspel. Hentet 30.05.13, fra <http://www.karlskoga.se/Kommun--politik/Sa-arbetar-vi-med.../Folkhalsa/Foraldrastod/Vagledande-samspel-ICDP.html>

³ Om ICDP, hentet 30.05.13, fra: <http://icdp.no/om-icdp>

⁴ Program for foreldrerettledning. Hentet 30.05.13, fra: <http://www.bufetat.no/foreldrerettledning/>

faktorene som hadde størst innvirkning på elevenes læringsutbytte. For eksempel viste undersøkelsene at elevsentrert og elevstøttende praksis, samt lærerens toleranse i forhold til elevenes initiativer og motiver, var faktorer som fremmet både skolefaglig læring og utvikling med hensyn til selvtillit, autonomi og motivasjon. I forhold til atferdsledelse hadde blant annet psykologiske bånd mellom lærer og den enkelte elev, positiv oppfordring til å følge få og tydelige regler, og lærers evne til å forutse uønskede situasjoner og motvirke dem, positiv innvirkning på elevens evne til selvregulering (ibid). Når det gjelder lærerens holdninger ovenfor eleven, så viste det seg at lærerens tro på at eleven kunne lære var en faktor som virket inn på elevens læring (Nordenbo et al., 2008). Læreren nevnes eksplisitt i forhold til opplæringen, men hva med assistenten?

Assistenten har ikke undervisningskompetansen, men kan likevel inneha oppgaver knyttet til å gi elevene bistand i form av omsorg, trening og støtte (St.melding nr. 18, 2010-2011). Assistentene har dessuten i utstrakt grad oppgaver knyttet til spesialundervisning, spesielt i forhold til elevenes sosiale mål og ferdigheter (NOU 2009:18). Oppgavene assistentene løser er dermed en del av skolens kjernevirksomhet, og det i forhold til noen av de elevene som vil ha størst behov for en relasjonskompetent voksen for, ut fra sine forutsetninger, å kunne utvikle seg i forhold til de mål og under de forutsetningene som styringsdokumentene beskriver.

Resultatene i undersøkelsen gjelder læringsresultater til den brede gruppen av elever i skolen, men blant disse finnes også elever der relasjonen til læreren eller assistenten er mer avgjørende enn for andre. Det kan være elever som står i en vanskelig livssituasjon, eller som av ulike årsaker blir psykososialt sårbare i skolesituasjonen. I skoleverden kan dette for eksempel bli definert som atferdsproblemer, innagering, språkvansker, utviklingshemming eller omsorgssvikt. Elevene tilbringer store deler av dagen i skolen, og noen lærere og assistenter blir viktige voksne for barna. Det er innlysende at disse elevene trenger støtte, trenger å bli sett og verdsatt. Hvordan? Det er ikke alltid eleven fremstår som spesielt appellerende å samhandle med, ettersom for eksempel psykiske smerter, så vel som språkvansker kan manifestere seg som problematferd i skolen (Løge, 2011). Både læreren og andre voksne i skolen trenger likevel å hente ut positive holdninger og omsorg fra sin profesjonalitet. Hvordan skal man klare det? Noen ganger kan det være selve relasjonen mellom eleven og den voksne, som frambringer vanskelighetene (Nordahl & Nordahl, 1998). Hvordan skal man som voksen kunne bli oppmerksom på sin egen rolle i relasjonen? Det er heller

ikke alltid elevs vanskeligheter er kjent i skolen, og det er forventet at skolen skal kunne avdekke og håndtere forhold som omsorgssvikt eller mobbing. Hvordan kan man oppdage og få dette frem? Dette er en del av skolehverdagen, og en del av hva skolen, og spesielt lærere forventes å ha kompetanse til å møte på en hensiktsmessig og god måte. Jeg vil i denne oppgaven undersøke om jeg ved hjelp av ICDP-programmet kan finne noen svar på de mange hvordan. Oppgaven vil ta utgangspunkt i relasjonskompetanse ut fra et en-til-en-perspektiv mellom eleven og skolens voksne, og da spesielt lærer eller assistent.

1.2. Problemstilling

Det ligger i ICDP-programmets natur som et verktøy for ledet refleksjon, at hver gjennomføring av programmet vil være forskjellig. Samarbeidet og dynamikken mellom veilederne, forholdet mellom veiledere og deltakere, hele gruppedynamikken, hver enkelts erfaring og stemme, vil gjøre hver gruppes gjennomføring helt unik. Dessuten vil kvaliteten på gjennomføringen av programmet kunne variere fra gang til gang, avhengig av sensitivisering og implementering. Hundeide (2005) understreker at for at man skal vurdere hvorvidt et program viser effekt, må dette sees i forhold til kvaliteten på gjennomføringen av programmet. Denne undersøkelsen er ikke en effektundersøkelse, men er i stedet et søk etter det kvalitative innholdet i endringsprosessen hos deltakerne, og deres opplevelse av hva som har vært betydningsfullt for deres endringsprosess. Håpet er at disse funnene kan fortelle mer om det kvalitative endringspotensial ICDP har for styrking av den spesifikke relasjonskompetansen som skolens virksomhet fordrer. Problemstillingen blir derfor som følger:

På hvilke måter kan ICDP-programmet fremme relasjonskompetanse hos skolens voksne?

- Hvordan opplever et kollegium ved en liten barneskole at ICDP-programmet har bidratt til endring i forhold til deres tenkemåte og/eller praksis?
- Hvordan kan en eventuell endring knyttes til formålsparagrafen i opplæringsloven, utdypet i generell del av læreplanen
- På hvilken måte kan ICDP-programmet ha bidratt i deltakernes fagpersonlige utviklingsprosess?

1.3. Oppgavens inndeling

I oppgavens første kapittel har jeg beskrevet bakgrunnen for at jeg har villet gjøre denne undersøkelsen, og kort vært inne på hva forskning har funnet i forhold til tematikken relasjonskompetanse i skole. Deretter har jeg sirklet inn undersøkelsesområdet spesialpedagogiske relevans.

I andre kapittel vil jeg se nærmere på hva relasjonskompetanse i et skoleperspektiv innebærer, og hvordan det utvikles. Jeg vil ta for meg et kompetansebegrep, og se på noen av skolens styringsdokumenter for å finne ut mer om hva slags relasjon som her tegnes mellom voksen og elev. Hvilke oppgaver, mål og verdier er knyttet til samhandlingen mellom skolens voksne og barn? Deretter vil jeg presentere noen begreper som ligger tett opp mot relasjonskompetanse, og kort presentere noen faktorer av betydning for utvikling av denne kompetansen.

Opgaven tredje kapittel vil ta for seg ICDP-programmet og forskning som kan belyse programmets relevans i skolen.

Kapittel fire omhandler undersøkelsens metodiske valg og refleksjoner.

I kapittel fem presenteres undersøkelsens funn, og kapittel seks inneholder analyse, og oppgavens siste kapittel kommer noen avsluttende refleksjoner.

2. RELASJONSKOMPETANSE I SKOLEN

Relasjonskompetanse er et tverrfaglig begrep, som brukes innenfor helsefaglige, sosialfaglige og pedagogiske fagretninger (Aubert & Bakke, 2008; Juul & Jensen, 2003; Killén, 2012; Linder et al., 2012; Nordenbo et al., 2008; Spurkeland, 2011). Det kan forstås som en profesjonell kompetanse knyttet til den samhandlingen som er nødvendig for å nå virksomhetens mål (Aubert & Bakke, 2008). Det handler om å møte mennesker med respekt og åpenhet, hvor man forsøker å få fram deres syn på situasjonen og lever seg inn i deres opplevelse (Killén, 2012). Denne formen for kompetanse er ment å skulle gjennomsyre alle handlingskomponentene i yrkesutøvelsen, og er dermed ikke å betraktes som en separat kvalifikasjon (Aubert og Bakke, 2008). Målet er at individet i møte med yrkesutøveren skal føle seg sett og forstått (ibid), på en måte som er relevant for målsettingen med samhandlingen. Jeg har funnet flere gode og relevante definisjoner på relasjonskompetanse, men de stiger alle ut fra psykologiens fagområde. Jeg ønsker i forbindelse med denne undersøkelsen å bygge min forståelse ut fra skolens målsettinger. Dessuten trenger jeg en operasjonaliserbar forståelse av kompetansebegrepet, slik at jeg kan bruke det i forhold til oppgavens analyse. Jeg vil derfor starte med å finne en egnet definisjon av kompetansebegrepet, og deretter ta for meg Opplæringslovens formålsparagraf og Generell del av læreplanverket, for å finne ut mer om skolens behov for relasjonskompetanse.

2.1. Kompetansebegrepet

I forbindelse med at OECD ønsket å finne indikatorer for måling av nøkkelkompetanser, ble det satt sammen en gruppe sveitsiske og kanadiske forskere, kalt DeSeCo, for å lage en teoretisk og konseptuell fundering for å definere og velge nøkkelkompetanser. I denne prosessen utviklet de en definisjon av kompetansebegrepet som senere har blitt brukt til, for eksempel å forske på lærerkompetanser (Nordenbo et al., 2008):

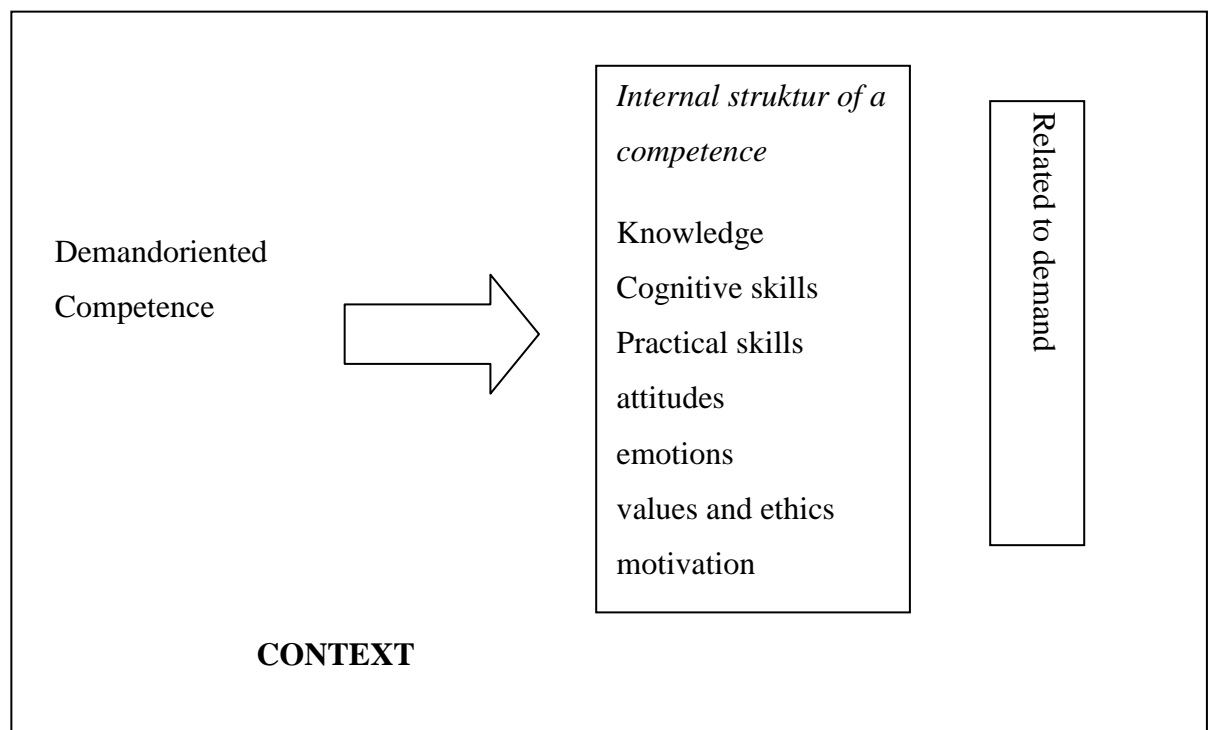
A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions
(DeSeCo, 2002)

I følge denne definisjonen finnes kompetansen i forholdet mellom de kravene som stilles for å løse en oppgave, og individets evne til å møte disse. Setter man dette inn i

en skolesammenheng, vil det være forholdet mellom kravet til skolens ansatte, og hver enkelt ansatts evne til å møte disse kravene. Videre utdypes de kognitive og nonkognitive dimensjonene relatert til individets evne:

Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowlegde (including tacit knowlegde), motivation, value orientation, attitudes, emotions and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action. (DeSeCo, 2002:8)

Denne utdypingen spesifiserer de faktorene man antar står i forhold til en persons evne til å møte et ytre krav, som illustrert lengre ned i figur 1.



Figur 1 *The demand defines the internal structure of competence (DeSeCo, 2002:9)*

Både kognitive og praktiske ferdigheter, kunnskap, motivasjon, verdiorientering, holdninger, følelser og andre sosiale og atferdsmessige komponenter, kan man finne uttrykk for i individets virksomhet og gjennom samtaler knyttet til kompetanseområdet. Det gjør at disse faktorene kan brukes som analytisk redskap i forhold til å identifisere ulike sider av en persons kompetanse. Dette tenker jeg å gjøre nytte av i forhold til analysen av oppgavens empiriske materiale. Målet for min undersøkelse gjelder den kompetansen som knyttes til hele skolens oppdrag ovenfor elevene, som jeg nå skal se på i neste delkapittel.

2.2. Skolens samfunnsoppdrag

Kompetanse er i følge definisjonen ovenfor individets evne til å møte krav eller løse en oppgave på en vellykket måte. Hvor finner man krav og målsettinger for relasjonen mellom skolens voksne og barn? Målene for skolens virksomhet fremgår blant annet i Opplæringslovens §1-1 (Lov av 17. juni, 2005) om formålet med opplæringa, og utdypes i den generelle delen av læreplanen. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i disse dokumentene for å skissere noen sentrale mål, verdier og retningslinjer for den voksnes samhandling med barn i skolen.

Den generelle delen av læreplanen (1996) oppsummerer i kapittelet om det integrerte mennesket hele innholdet i plandokumentet slik:

Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.

(Generell del av læreplanen, 1996:22)

Denne oppsummeringen forteller at skolen skal legge til rette for danning og utdanning, og dette både til individets og samfunnets beste. Oppfostringen skal baseres på kristne og humanistiske verdier, og synet på at mennesker er likeverdige og at menneskeverdet er ukrenkelig. Demokrati, menneskerettigheter og den nasjonale kulturarven er en del av det verdigrunnet som beskrives (Generell del av læreplanen, 1996). Moralsk ansees mennesket som ansvarlig for egne valg, og opplæringen må derfor klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler, som elevens valg kan prøves mot (ibid). Skolens ansatte bør i følge læreplanen gå foran med sitt eksempel (ibid). Slik jeg forstår det betyr det at disse verdiene skal skinne gjennom hele skolens virksomhet, og legger dermed også føringer for både undervisning og den voksnes møte med eleven.

Videre står det at det er elevens ulike personlige forutsetninger som skal ligge til grunn for oppfostringen: ”Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg” (Den generelle delen av læreplanen, 1996:2). Om elevens handlingsrom står det: ”skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (...) dei skal ha medansvar og rett til medverknad.” (Lov av 17. juni, 2005). Elevene skal altså med sine ulike forutsetninger i bakgrunn, temperament, anlegg og interesser, få en oppleve at det er rom for at de skal kunne bruke sin kreativitet og følge sine interesser, og grobunn for deres engasjement.

Når det gjelder forholdet mellom læring og undervisning fremmer læreplanen spesielt elevens aktivitet i forhold til læringsarbeidet: ”Mennesket gror og vokser ved å handle og virke” (Generell del av læreplanen, 1996:11). Motivasjon og mestring fremmes ved at undervisningen gir eleven erfaring i å lykkes, og gjennom å se sammenhengen mellom arbeidsinnsats og godt resultat. I forhold til tilpasset opplæring fremheves inkluderende og solidarisk læringsmiljø som sentralt, sammen med undervisningens tilpasning til alderstrinn, utviklingsnivå og den enkelte elev (Generell del av læreplanen, 1996).

Om lærerens og veilederens rolle understreker læreplanen at den gode lærer kan sitt fag, og at samtidig at ny læring skjer på grunnlag av det som er kjent (Generell del, 1996). Opplæringen må derfor ta utgangspunkt i elevenes livsverden, og knyttes opp mot deres opplevelser og erfaringer. Dette krever bred faglig forståelse for stoffet : ”Kyndighet gjør at en lærer kan makte å sette stoffet i perspektiv og møte både elever og kolleger med åpenhet og frisinn” (Generell del av læreplanen, 1996:12). Samtidig understrekes det at fagkunnskap ikke er nok, men at det også kreves evne til formidling og engasjement. Elevenes behov i læringsprosessen beskrives slik:

Elevene kommer til skolen med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. (Generell del av læreplanen, 1996; 12).

Det blir derfor understreket at lærernes væremåte er avgjørende for elevenes engasjement, interesse og trygghet i lærings situasjonen. Lærers respekt for elevens integritet, følsomheten for elevenes ulike forutsetninger, og evne til å få elevene til å bruke sine muligheter og nærme seg sitt grenseland, beskrives som blant de viktigste forutsetninger (Generell del av læreplanen, 1996). Læreplanen beskriver lærerne som blant de voksne som barn og ungdom får mest å gjøre med, og det hevdes dermed som nødvendig at de har et bevisst forhold til sin personlighet og egenart, og at de kan framtre med tydelighet og robusthet (ibid). Rollen krever at de kan forholde seg både faglig og personlig:

Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. De må kunne tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søk. (Generell del av læreplanen, 1996: 13).

Skolens samfunnsoppdrag kan slik jeg forstår disse dokumentene deles i to, nemlig opplæringen og oppfostringen av barn. Dokumentene inneholder mål og verdier for disse oppdragene, men gir også beskrivelser som legger føringer for samhandling og innhold i opplæringen. Det er minner om hva Juul og Jensen (2003) kaller en innholds- og en prosessdimensjon. Innholdsdimensjonen angår *hva* vi gjør eller snakker om i skolen, og selv om det først og fremst er i den øvrige delen av læreplanen at dette kommer til uttrykk, så blir det for eksempel fremhevet at elevens interesser og aktivitet skal stå på innholdsagendaen. Prosessdimensjonen angår *måten* ting blir gjort på, og dreier seg ved siden av pedagogiske metoder, om alle de andre faktorer som skaper samhandlingens og samarbeidets atmosfære og stemning (Juul & Jensen, 2003). Dette farges av kroppsspråk, direkte og indirekte kommunikasjon, åpne og skjulte holdninger, uttrykte og undertrykte følelser og alt som preger den bevisste og ikke-bevisste atferden (ibid). Læreplanens prosessdimensjon kommer til uttrykk igjennom beskrivelsene av lærerens og veilederens rolle, men også gjennom beskrivelser av følelser og opplevelse man ønsker at eleven skal sitte igjen med, og gjennom beskrivelser av elevens behov. Dersom eleven for eksempel skal bli motivert gjennom erfaring med å lykkes, og ha en følelse av å være avholdt, så gir det føringer for prosessdimensjonen den voksne legger til rette for.

Relasjonen mellom elev og voksen er preget av et asymmetrisk maktforhold, og det må den være dersom den voksne skal ta ledelse og ansvar. Prosessdimensjonen skal likevel håndteres slik at eleven får rom og støtte til å utvikle sin egenart og handlekraft, hvis læreplanen skal søkes virkeliggjort. Kompetansen til å håndtere prosessdimensjonen av skolens virksomhet, er det jeg forstår med relasjonskompetanse.

Dersom jeg med utgangspunkt i kompetansebegrepet og beskrivelsene av styringsdokumentenes mål, innholds- og prosessdimensjon, skal foreslå en definisjon av profesjonell relasjonskompetanse i skolen, vil det være følgende:

- En sammensatt evne til å skape og ta ansvar for relasjoner i et læringsmiljø, der samhandling og samarbeidets atmosfære skal bidra fremme faglig og personlig utvikling for elever i skolen.
- Denne evnen er basert på et samvirke av faktorer som kunnskaper, kognitive og praktiske ferdigheter, holdninger, følelser, verdier, etikk og motivasjon, som er nødvendige for å oppnå de målene som er satt for skolens virksomhet.

2.3. Relasjonskompetanse, fagpersonlig utvikling og dannelse

Kravet om å ta i bruk både personlige og faglige ressurser er ikke lærerne den eneste yrkesgruppen som møter i sin yrkesutøvelse. I fagtradisjoner innenfor helse- og sosialfaglige retninger har det over en tid vært anerkjent at det er behov for fagpersonlig utvikling hele yrkeslivet (Aubert & Bakke, 2008; Juul & Jensen, 2003; Killén, 2012). Jeg vil i dette delkapittelet presentere og drøfte begrepene fagpersonlig utvikling og dannelse i forhold til relasjonskompetansebegrepet, i håp om at det skal bidra til å belyse begrepet ytterligere.

Det later for eksempel til å være ulike oppfatninger om hvordan relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling står i forhold til hverandre (Juul og Jensen, 2003; Killén, 2012), med hensyn til hva som er det overordnede av de to begrepene, men ser ut som det er enighet om at disse to dimensjonene henger uløselig sammen.

Jeg finner at synet på relasjonskompetanse som et livslangt prosjekt (Aubert & Bakke, 2008), er et fruktbart utgangspunkt. Nyere utviklingspsykologi (Bråten, 2004; Stern & Randers-Pehrson, 2003) hevder jo nettopp at vi inngår og utvikles i relasjoner fra vi er født. Denne utviklingen gjør at vi opparbeider kompetanse på å inngå i relasjoner til andre, noe som igjen gir grunnlaget for den profesjonelle relasjonskompetansen (Aubert & Bakke, 2009) og den fagpersonlige utviklingen. En liten historie fra egen oppvekst kan kanskje illustrere en side ved dette.

Jeg vokste opp i et hus der familiens eldre også bodde. Det lærte meg som barn mye om å inngå i en relasjon til eldre mennesker. Jeg fikk prøvd og bekreftet min kompetanse på å omgås eldre, de gangene min bestemor tok meg med i foreningsarbeid rundt hos bygdas eldre kvinner. Da jeg senere begynte å jobbe i eldreomsorgen var formaningen hjemmefra; ”skal du jobbe med eldre må du vise respekt og lære deg å overse”. Dette var ikke nytt for meg, og selv om jeg møtte utfordringer jeg aldri hadde forestilt meg på forhånd, erfarte jeg verdien i lærdommen hjemmefra. I demensomsorgen måtte jeg lære meg å leve meg inn i helt andre virkelighetsoppfatninger, for å kunne ta mennesket på alvor i sin situasjon. Ørsmå nyanser som kunne tyde på at jeg ikke var helt i takt med beboerens virkelighet, kunne i avgjørende øyeblikk skape sterk angst eller sinne. I eldreomsorgen forstod jeg at begrepet *respekt*, som jeg hadde med meg hjemmefra, fra et annet perspektiv kunne kalles *verdighet*. Dette begrepsparet tok jeg sammen med mine øvrige erfaringer med meg inn det videre arbeidet med mennesker i ulike livssituasjoner og ulike aldre. Den fagpersonlige utviklingen begynner slik jeg ser det,

når en person skal integrere sin ballast av personlige relasjonell kompetanse inn i et nytt område av faglig målrettet arbeid.

Utgangspunktet er slik Juul og Jensen (2003) beskriver det: *I alt profesjonelt arbeid med mennesker, spiller fagpersonens utstråling, væremåte og gjennomslagskraft en viktig rolle for kvaliteten i den profesjonelle relasjonen* (Juul og Jensen, 2003:152).

Videre utdypes forståelsen av fagpersonlig utvikling slik:

En fortløpende strukturert prosess der vi undersøker, erkjenner og bearbeider de tanke- og handlingsmønstre som hemmer eller hindrer oss i å realisere våre faglige engasjementer, mål og potensialer i profesjonelle relasjoner
(Juul og Jensen, 2003:152)

Profesjonell relasjonskompetanse blir i denne sammenhengen en slags output, fra prosessen med den fagpersonlige utviklingen. Hvor står så dannelsesbegrepet i forhold til de to øvrige begrepene?

Finn Torbjørn Hansen (2008) skiller kompetanse fra danning, og plasserer kompetansebegrepet opp mot den akkumulerte erkjennende, vitende og mestrende omgang med verden, som vi finner beskrevet for eksempel i læringspsykologi og sosialpsykologi. Kompetanse handler i en slik forståelse om å kontrollere og mestre en situasjon eller et fag (ibid: 23). Danning derimot knyttes opp mot filosofiens verden, og handler om den erfarings- og undringsprosess som gjør at vi kan forstå noe av livets eksistensielle fenomener som kjærlighet, håpløshet, angst, tro osv. (ibid). Danning beskrives som en lidenskap for undring (ibid). Har da danning noe med relasjonskompetanse å gjøre? Jeg tror det.

Dersom man ser på Generell del av læreplan (år), så finnes det formuleringer der som jeg mener, om man skal praktisere i forhold til dem, krever en viss lidenskap for undring. ”Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart” (Generell del av læreplanen, 1996:22). Dette er eksempel på en setning som jeg mener fordrer at den voksne står i en åpen undring, i forhold til hver enkelt elev. Jeg mener spørsmålet er for stort og for individuelt til at psykologien kan gi svar, uansett hvilke evnetester som er foretatt. Testen og situasjonen er statisk, i forhold til utviklingsbegrepets plastiske natur. Individets evner kommer til uttrykk i en situasjon, et relasjonelt forhold, på et tidspunkt, men kan man derav overskue individets totale evnepotensial? Hva med individets egenart? Finnes det, og hva er det i så fall? Dannelsen vil kanskje i denne

sammenhengen være å få øye på sin begrensning, men samtidig i undring strekke seg etter større forståelse. Det samme gjelder andre store livsspørsmål som læreplanen reiser, for eksempel om moral og tro (Generell del av læreplanen, 1996:3). Står man i en klasse kan man godt formidle informasjon og tekst om disse forholdene, men uten undring tror jeg ikke læreplanens mål om moralsk ansvarlighet, kritisk tenking og respekt for andres tro vil kunne realiseres. Tina Kindeberg (2011) mener at den kollektive dialogen om emner, handler om å formulere spørsmål om det man ikke enda vet noe om. I dialog om det man ikke enda vet noe om, har ikke læreren et fasitsvar, noe jeg tror gir eleven en annen opplevelse av mening i å undre seg over, og skape egne teorier om emnet. Dersom svaret allerede er gitt, forsvinner grunnlaget for undring, og dermed øvelsen i kritisk tenkning, som opplæringslovens formålsparagraf (Lov av 17. juni, 2005) har som målsetting. Jeg vil derfor si at danning er en slags holdning og verdi, som inngår i relasjonskompetanse, men samtidig må være mer grunnleggende, ettersom selve relasjonskompetansebegrepet kan gjøres til gjenstand for undring.

Oppsummert har jeg ved utforskningen av disse begrepene kommet til at relasjonskompetanse er en fortløpende output av fagpersonlig utvikling, og at danning i denne sammenhengen kan sees på som en grunnleggende holdning og verdi, i forhold til egen utvikling, synet på eleven og på emner som skal læres.

3. ICDP-PROGRAMMET OG EN KOBLING TIL SKOLEVERDEN

ICDP-programmet står for International Child Development Program, og er utviklet for å styrke psykososial omsorgskompetanse hos voksne med ansvar for barn og unges omsorg og utvikling (Hundeide, 2007). Programmet bygger på kulturorientert utviklingspsykologi, og har i likhet med denne teoritradisjonen fokus på viktigheten av omsorgsgivernes sensitive assistanse i barnets oppvekst. Trygghet og tillit i forhold til omsorgsgiverne, og hjelp til å forstå og mestre de utfordringene som barn møter, har gjennom nyere forskning vist seg som viktig for at barn skal utvikle seg optimalt (ibid). Jeg vil i min fremstilling forsøke å knytte innholdet opp mot skolens virkelighet. Programmet består av fem komponenter for gjennomføring og innhold, hvorav fire vil bli presentert her⁵; omsorgsgivers oppfatning av barnet, tre dialoger og åtte tema for godt samspill, prinsipp for sensitivisering, og prinsipp for implementering.

3.1. Omsorgsgivers oppfatning av barnet

Hvordan du definerer et barn som virkelig kan bli virkelig i sin konsekvens!

(Hundeide, 2003; 30)

ICDP-programmet bygger i likhet med nyere utviklingspsykologi (f.eks Bråten, 2004; Stern & Randers-Pehrson, 2003) på en forståelse av barns utvikling som en kulturelt assistert prosess, der omsorgsgiverne er veiviser inn i den kulturelle virkelighet og felleskap de inngår i (Hundeide, 2003). Denne utviklingsprosessen avhenger av engasjert samspill mellom omsorgsgiver og barn, og for at et slikt samspill skal utvikles kreves det en sensitiv voksen som justerer seg inn mot barnets utspill (ibid). Her er omsorgsgiverens oppfatning av barnet som en subjektiv person, et meningsbærende individ med samme behov som en selv, for frihet til å kunne handle, bli respektert og avholdt, og samme behov for å bli forstått, helt sentral (ibid). Synet på barnet og barns utviklingsmuligheter ligger imidlertid som en implisitt og underforstått del av den kulturen vi inngår i (Hundeide, 2007). Vi bærer med oss mer eller mindre bevisste normative bilder og oppfatninger av hvordan et godt barn er, og dette utgjør et ståsted vi gir korreksjoner og tilbakemeldinger til barnet i forhold til (Hundeide, 2003, 2007). Når det utviklingsstøttende spillet fungerer, lever den voksne seg inn barnets situasjon i det som kalles empatisk identifikasjon, som innebærer at man fortolker positive meninger og hensikter inn i barnets initiativ (Hundeide 2003).

⁵ Opplegg for spesielle målgrupper er ikke relevant i denne sammenhengen, da denne oppgaven bygger på ICDP-programmets grunnopplæring .

Slik er det imidlertid ikke alltid, og det finnes ulike farer i forhold til opprettholdelsen av det gode utviklingsstøttende samspillet. Ulike faktorer kan gjøre at barnets utspill slett ikke fortolkes med velvilje, at den voksne ikke lever seg inn i barnets perspektiv, og at den voksne forholder seg relativt følelsesmessig distansert i sin forståelse av barnets atferd. Stigma kan i følge Goffman (1963) være knyttet til fysiske trekk hos individet, faktorer som blir ansett som karakterbrist, eller gruppestigma. Slike stigma knyttes til et individs sosiale identitet, og gjør at individet ikke helt oppfattes som en person (Goffman, 1963). I en skolesammenheng kan slike stigma for eksempel være at barnet får et taperstempel i forhold til de implisitte sosiale oppfatningene av et godt og vellykket barn, og at foreldre, lærere og venner lettest får øye på svikt og mangler (Hundeide, 2007).

En annen slik faktor kan være familiestigma i lokalsamfunnet (Hundeide, 2007), som overføres til barnet og gjør at man bekrefter alle signaler på at barnet fyller forventningene. Familiestigma kan være når hendelser eller egenskaper knyttes så sterkt til en familie, at lokalmiljøet assosierer denne hendelsen til alle som tilhører denne familien. Slike stigma kan for eksempel være knyttet til alkoholisme, incest eller tyveri.

Diagnose-stigmaet kan gjøre at den empatiske innlevelsen blokkeres av at barnets initiativ i utstrakt grad fortolkes som uttrykk for diagnosen (Hundeide, 2007).

Den voksne omsorgsgiveren kan dessuten ha egne negative samspillmodeller, som overføres i samhandling med barnet (Hundeide, 2007). Barn kan også bli oppfattet negativt, i stressfulle situasjoner der den voksne ikke makter å leve seg empatisk inn i barnets situasjon (ibid). Lærerens opplevelse av stress, kan dermed påvirke måten elever blir oppfattet.

Våre oppfatninger av barn er dermed innvevd i vår kulturelle bakgrunn, og samtidig er våre individuelle forutsetninger, livserfaringer og sosiale bakgrunn med å påvirker hvordan vi oppfatter barn. ICDP-programmet legger derfor vekt på å kartlegge og sensitivisere omsorgsgivere, for å stimulere og styrke grunnlaget for empatisk identifikasjon (Hundeide, 2007). Hva er det som særpreger skolen som kulturell arena, i forhold til oppfatning av barnet som elev?

Et blikk på noen særtrekk ved skolens syn på barnet

Skolene har ulik kultur for hvordan man ser barnet og skolens muligheter i forhold til barnet, og individene i de ulike skolenes stab, har sine individuelle utgangspunkt. Likevel finnes det visse særtrekk ved måten man i skolen omtaler og ser på barnet, nettopp ved det at barnet i skolen er elev.

Lærer og professor Edmund Edvardsen (2004) gir beskriver fire gjenkjennelige grupperinger av elever i klassen, fra et lærerperspektiv; overvinnerne, vinnerne, de fortapte og medløperne. *Overvinnerne* beskrives som de som overvinner skolens definisjon av situasjonen, ved å gjøre opprør mot skolens målsettinger for dem. De setter skolens autoriteter ut av spill, og utvikler en egen kompetanse ut av dette. Egenskapsbeskrivelser på disse elevene er bøller, slyngler, provokatører, mobbere, udyr etc. (ibid). *Vinnerne* er de skoleflinke, de som briljerer i det som er skolens målsetting for elevene. Egenskapsbeskrivelser her er: de begavede, gløgge, flinke, evnerike, ambisiøse etc. (ibid). Den neste kategorien er *de fortapte* er som kommer til kort faglig og sosialt. Egenskapsbeskrivelser i denne kategorien brukes sjelden, men finnes: sinker, tilbakestående, enfoldige, ubegavede etc. (ibid). I den siste kategorien plasserer Edvardsen (2004) det han kaller *medløperne*. Dette er flertallet i klassene, og er i motsetning til de tre øvrige kategoriene ikke en utgruppe. Det er det som betegnes som allmuen, folket, den jevne mann og kvinne. Edvardsen (2004) hevder at det er i denne gruppen inkluderingen har sin sjanse, for her kan det finnes rom og omsorg for utgruppene i klassen. Medløperne har noe av egenskapene til utgruppene i seg, som et potensial (Edvardsen, 2004).

Selv om beskrivelsene av elevgruppene i klasserommet er satt på spissen, bringer de opp gjenkjennelse fra mine egne skoledager som elev i grunnskolen. De bringer dessuten til min bevissthet at klasserommets ulike, bevisste og ubevisste definisjoner av barnet, knyttes opp mot skolens opplæring og undervisning. De er *vinnere* eller *fortapte*, i forhold til skolens målsettinger for dem. Målestokken er skoleintern, og kanskje en del av skolens underforståtte normative oppfatninger av barnet.

Diagnose-stigmaet var en av de oppfatningene som ble nevnt (Hundeide, 2007). Selv om de brukes utenfor skolen også så kan det ofte være møtet med skolen som aktualiserer begreper som: ADHD, sosioemosjonelle vansker, psykisk utviklingshemning, lese- og skrivevansker osv. I skolen kan de gi ekstra ressurser til undervisningen, som kan være et gode for både elev og lærer. Noen ganger kan

imidlertid begrepene som nevnt hindre læring og utvikling, ved at de gir statiske forventninger til hva elevene kan lære, og føringer for hvordan atferd forstås (Berg & Collin-Hansen, 2012; Hundeide, 2007). La meg komme med et eksempel.

Like etter jeg kom nyutdannet fra universitetet, jobbet jeg en periode som vikar i full stilling ved en barneskole. Elevene hadde akkurat blitt sendt ut etter første økt, da en av guttene med ADHD-diagnose slo til en medelev. På vei bort til guttene husker jeg at jeg tenkte: ”manglende impulskontroll, det kan jo ikke jeg gjøre noe med”. Jeg gikk bort til gutten med ADHD, minnet han på at det ikke var lov å slå andre, og sendte guttene i hver sin retning. I ettertid har jeg tenkt at her kom diagnosen i veien for det Hundeide (2007) betegner som å se barnet som person. Det innebærer at omsorgsgiver identifiserer seg empatisk med barnets tilstand, og lever seg inn i de behovene en selv har hatt i en lignende situasjon (Hundeide, 2007). Jeg handlet i dette eksemplet ut fra mine tanker om guttens diagnose, og ikke ut fra en empatisk innlevelse med personen. Hadde jeg gjort det, ville jeg kanskje spurt gutten hva som skjedde, med en antakelse om at slaget måtte hatt en beveggrunn. I den beveggrunnen ligger det en mulighet for læring, som denne vikaren ikke så på det tidspunktet. Heldigvis lærte jeg andre strategier etter hvert, som jeg skal illustrere litt senere.

Det motsatte av å oppfatte barnet som en person er når barnet oppfattes som et objekt (Hundeide, 2007). Det er den andre ytterligheten, og en slik oppfatning kan lede til neglekt og mishandling. I mellom disse ytterpunktene oppfatter jeg et kontinuum, der lærerens eller vikarens innlevelse i gutten med ADHD kan plasseres. Målsettingen i ICDP-programmet er å flytte den voksnes syn på barnet inn i sonen for intimitet, der den empatiske innlevelsen i barnets perspektiv finner sted. I min erfaring er det i medinnlevelsen, at nøkkelen til å få innsikt i barnets utgangspunkt finnes.

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. (Generell del av læreplanen,1996:22)

3.2. De tre dialogene og 8 temaene for godt samspill

De tre dialogene og 8 temaene for godt samspill er en viktig del av ICDP-programmet, og skisserer enkelt de kvaliteter i samspillet som man antar vil være avgjørende for barnets helhetlige utvikling (Hundeide, 2007). Disse temaene brukes i ICDP-programmet som utgangspunkt, for å reflektere over når og hvordan man som omsorgsgiver faktisk inngår i slikt samspill. Programmet tar slik utgangspunkt i det allerede eksisterende samspill, med sikte på å styrke det (Hundeide, 2007).

Den emosjonelt ekspressive dialogen

Tema 1: Vis positive følelser – vis at du er glad i barnet.

Tema 2: Juster deg til barnet og følg dets initiativ.

Tema 3: Snakk med barnet om ting det er opptatt av og prøv å få i gang en følelsesmessig samtale.

Tema 4: Gi ros for det barnet klarer å gjøre og vis anerkjennelse.

Studier av samspill mellom mor og spedbarn har vist at barn ned i tomånedsalderen har kapasitet til å lese kroppsspråk og forvente gjensidighet i et nonverbalt samspill (Hundeide, 2001). Barnet oppfatter allerede fra denne alderen signaler på aksept eller avvisning (ibid). Opplevelsen av å være elsket eller avholdt, er grunnleggende og trygghetsskapende i menneskers liv (Hundeide, 2007). Hvordan dette kommuniseres, varierer i forhold til situasjon og kulturelle koder for samhandlingen (Hundeide, 2007). Den emosjonelt ekspressive dialogen avhenger av at omsorgsgiver oppfatter barnet som en person, slik at han eller hun er i stand til å identifisere seg følelsesmessig med barnet (Hundeide, 2003). En sentral del av denne dialogen er *affektinntoning*, som er et følelsesmessig justert svar på barnets initiativ (Stern, 2003). Det er ikke snakk om en imitasjon av emosjonelle uttrykk, men et tilpasset svar basert på en følelsesmessig innlevelse (ibid). Behovet for å bli sett og bekreftet av andre er et annet grunnleggende behov, som følger mennesket livet igjennom. Alle temaene i den emosjonelle dialogen innebærer anerkjennelse, og i tillegg trenger barnet verdsetting og ros for sine prestasjoner (Hundeide, 2007). Anerkjennelse har både åpne, verbale sider, og mer skjulte, ikke-verbale sider (ibid).

Den meningsskapende og utvidende dialogen

Tema 5: Hjelp barnet til å samle oppmerksomheten sin, slik at dere har felles opplevelse av det som er rundt dere.

Tema 6: Gi mening til det barnet opplever ved å sette ord på det, med følelser og entusiasme.

Tema 7: Utdyp og gi forklaringer til det du opplever sammen med barnet.

Den meningsskapende og utvidende dialogen forutsetter den emosjonelt ekspressive dialogen, vet at den krever at omsorgsgiver har evne til å justere seg til barnets oppmerksomhetsinitiativ og hensikter (Hundeide, 2003). Denne dialogen betyr at omsorgsgiver blir medspiller i barnets utforsking, ved at den voksne innstiller seg på innsiden av barnets initiativ og hensikter, og slik er med å veileder ut fra barnets opplevelse av verden (ibid).

For større barn oppstår denne dialogen gjerne naturlig i situasjoner der barnet eller den voksne søker informasjon eller forklaring (Hundeide, 2007). Felles opplevelser og utforsking, på internett, i skogen eller på ferie, er gjerne situasjoner der denne dialogen naturlig oppstår. Felles oppmerksomhet, det å kunne lede og følge andres oppmerksomhet, er en sosial ferdighet og er en forutsetning for meningsfull utveking (Hundeide, 2007). Større barn tåler påkalling og omdirigering av oppmerksomhet, det er imidlertid vist at brudd på den løpende oppmerksomhetsretningen kan øke vanskelighetsgraden i den oppgaven som skal løses (ibid).

En annen form for delt oppmerksomhet som hevdes å kunne virke motiverende er at man er oppmerksom på hverandres oppmerksomhet, noe som kan gi bekreftelse og opplevelse av delt meningsfellesskap (ibid). I skolesituasjonen kan det være at læreren kommenterer barnets oppmerksomhet i undervisningen og kanskje justerer eksemplene for å få det til å passe bedre med barnets interesser.

Mening og oppmerksomhet henger nøye sammen, og formidling av mening i en pågående situasjon, handler om å fremheve, demonstrere eller benevne egenskaper på det som er gjenstand for felles oppmerksomhet (ibid). I min forståelse kan dette for eksempel være å fargelegge en opplevelse med ord, følelser og kanskje også handling.

Utvidelse, forklaringer og fortellinger om virkeligheten, går ut over situasjonen her og nå, og kan forklare hvorfor, sammenligne, eller overføre mening fra en situasjon til en

annen. En krysskulturell studie Hundeide viser til (Rogoff, 2003), fant at dette som oftest skjedde ved at omsorgsgiver bygde bro fra noe som var kjent i barnets opplevelsesverden til det som var ukjent. Alt etter temaets natur, kan man bruke ulike metoder i denne sammenhengen. Utvidelser i begreper om form og farge kan skje gjennom logisk-analytiske tilnærminger, der klassifikasjon, likheter, forskjeller og sammenligninger kan være aktuelt (Hundeide, 2007). I utvidelser i form av begreper som sorg, kan narrative-dramatiske tilnærminger brukes (ibid). Det siste kan være en aktuell tilnærming hvis et barn har gjennomgått sterke traumatiske opplevelser (Hundeide, 2007; Raundalen & Schultz, 2006).

Den regulerende og grensesettende dialogen

Tema 8: Hjelp barnet å kontrollere seg selv ved å planlegge sammen og ved å sette grenser på en positiv måte.

Den siste dialogen tenkte jeg å forklare gjennom et nytt eksempel fra egen praksis, som også kan bidra til å oppsummere de øvrige dialogene. Situasjonen er fra flere år tilbake, og handler på nytt om en gutt med ADHD, som slår en medelev i utetiden på skolen.

Jeg registrerte tumultene utenfor klasserommet like etter at elevene hadde gått ut, og fikk berget inn den gutten som var sintest. Han raste videre inne i gangen, og jeg sa med høy stemme: "Hva var det som skjedde?". Mer raseri, og skolesekkene som sto i gangen fikk luft under seg. Jeg prøvde på nytt, fremdeles med opprørt stemme: "Du må fortelle meg hva som skjedde, sånn at jeg ikke blir urettferdig mot deg!". Gutten ser på meg, og jeg geleider den etter hvert gråtende gutten til en benk hvor vi setter oss. Med lavere stemme sier jeg: "Jeg ser at du er sint og lei deg. Kan du fortelle hva som skjedde der ute?". Han forteller at han ikke fikk bli med de andre guttene bort til skogen i dag heller, og at de hadde sagt det samme dagen før. Denne gangen er stemmen min litt trist i tonefallet: "Da forstår jeg at du ble sint. Det er jo ikke lov å stenge noen ute fra leken, slik at de blir alene". Han snufser og blir engasjert: "Nei, det er det ikke!". Jeg sier at det ikke var bra og at jeg skal snakke med dem om det. Etter en liten pause med tørking av tårer, sier jeg litt beklagende: "Men du vet at det ikke er lov å slå heller?". Nei, han vet det. Jeg sier: "Hva kan du gjøre hvis det skjer noe urettferdig med deg en annen gang?". Vi finner en løsning. Han har kommet seg, og er på vei ut. Jeg sier: "Kom, og plask litt vann i fjeset, så ser ikke de andre at du har grått". Vi ordner det, så går han.

Kort oppsummert kan man si at gutten ble møtt med min innlevelse, og vist forståelse. Situasjonen roet seg. Vi hadde en følelsesmessig samtale og han fikk anerkjennelse for sin oppfatning av situasjonen. Han fikk komme mer til hektene, med en arm om seg. Vi tok opp hans problematiske handling, konstaterte at den var meningsfull, men feil. Vi la en plan for hvordan han kunne løse det i en framtidig lignende situasjon. Dette ble en utvidelse av erfaringen i den situasjonen, som nettopp hadde vært.

Det ble knyttet et bånd mellom meg og den eleven, den dagen. Etter det kunne vi med et blick fortelle hverandre at vi var allierte. Hadde jeg en dårlig eller uoppmerksom dag, var han der og hjalp meg å huske, og motsatt. Det bringer meg over til neste delkapittel.

3.3. Tilknytning, følelser og læring

Nevroaffektiv utviklingspsykologi er en teoriretning som bygger bro mellom den nyeste hjerneforskningen og tradisjonell utviklingspsykologi (Hart & Gröhn, 2011). Innenfor denne retningen har man kommet til at samspill har betydning for hjernens utvikling (Hart & Gröhn, 2011; Jacobsen & Svendsen, 2010; Karterud, Wilberg, & Urnes, 2010). Jeg vil i dette delkapittelet se på hvordan dette kan kaste ytterligere lys på samspillet betydning i skolen.

Emosjonsregulering og oppmerksomhet påvirker hverandre gjensidig, og fordi de integrerer emosjon og kognitive funksjoner, så er de avgjørende for tenking, følelser, atferd, og grad av kraft og vitalitet (Jacobsen & Svendsen, 2010). Utviklingen av disse funksjonene er den mest komplekse prosessen vi gjennomgår i utviklingen, og foregår gjennom hele barne- og ungdomstiden, og henger sammen med hvordan barnet blir møtt i sitt miljø (ibid). Det er derfor naturlig å se barnets funksjon, i en kontekst hvor familien blir sentral, men også barnehage, skole og venner (Jacobsen & Svendsen, 2010).

Tilknytningsteorien som hadde sitt utgangspunkt i John Bowlby (1907 – 1990), er en av de teoriene som har markert et paradigmeskifte i sitt syn på betydningen av en biologisk fundert tilknytning mellom foreldre og barn (Karterud, 2010). Kort fortalt tar moderne tilknytningsteori utgangspunkt i at bortimot alle pattedyr viser tilknytningsatferd, og at denne atferden har sammenheng med å oppnå beskyttelse mot farer (ibid).

Tilknytningsatferd innebærer signalatferd, som gråt, protest og påkalling, og tilnærmingsatferd som går på å søke fysisk og psykisk nærhet til tilknytningspersonen. Slik atferd kan utløses av tretthet, sult, smerte, frykt, stress og engstelse eller usikkerhet

(ibid). Når tilknytningsatferd utløses knyttes det også til et uttrykk for nevrologisk aktivering (Jacobsen & Svendsen, 2010). Svaret tilknytningspersonen eller omsorgsgiveren på denne er sett på som avgjørende for hvorvidt aktiveringen reduseres, og hva som skal til for at svaret virker emosjonelt regulerende varierer (Karterud, 2010).

Barnet blir etter hvert som det autonome nervesystemets utvikles, forutsatt inntonet kontakt med omsorgsgiver, gradvis mer i stand til å regulere sine egne følelser (Hart & Gröhn, 2011). Det betyr at det ytre behovet for regulering reduseres, uten at det betyr at det forsvinner.

Skolen kan by på vanskelige, frustrerende og angstvekkende forhold for eleven, og dessuten kan forhold utenfor skolen medføre vanskelige følelsesmessige forhold som påvirker skoledagen i ulik grad. Slik vil det antakelig være noen ganger for de fleste elevene, men så finnes det som nevnt de elevene som er særlig sårbare i skolesituasjonen. Lese- og skrivevansker, omsorgssvikt, funksjonshemminger og andre stigma, kan gi følelsesmessige utfordringer som i møte med skolens krav forsterkes. Elever vil, som skissert i forrige avsnitt, kunne komme til skolen med ulike samspillerfaringer og evne til emosjonsregulering som kan hjelpe dem å takle følelsene. Evnen til emosjonsregulering og konsentrasjon henger sammen med utviklingen av ulike deler av hjernen. Hjernestammen, som blant annet regulerer søvn, arousal og hjernes nevrokjemi, og det autonome nervesystemet, som blant annet har potensiale for å forsterke og bevare affekter, og for å modifisere deres intensitet (Hart & Gröhn, 2011). Det å lære seg å regulere sin arousal, utvikles ved omsorgspersonen inntonende kontakt med barnet. Det gir samtidig tilgang til den tenkende hjernen, og dermed rom for læringen som skolen legger opp til (ibid). Det er altså en motsetning mellom for høy eller for lav aktivering av arousal, og tenkende læring og utvikling (ibid). Utforskningsatferd forutsetter i følge Karterud (2010) en delvis tilknytningsatferd, med en moderat aktivering. En moderat aktivering av arousal er viktig for læring og utforsking.

En del av hjernen som er særlig avhengig av samhörighetserfaring og følelsesmessig utveksling med omsorgsgivere er prefrontal korteks (Hart & Gröhn, 2011). Denne delen av hjernen er viktig for bevaring av følelsesmessig stabilitet. Prefrontal korteks utvikler seg til langt opp i tenårene.

Denne samhørighetserfaringen og følelsesmessige utvekslingen, får meg til å tenke på Schibbys (Schibbye, 2002) beskrivelser og drøftinger av Gadammers og Hegels anerkjennelsesbegrep. Sentralt i disse begrepene er samvær, fellesskap, lytting og deling. I denne forståelsen handler anerkjennelse om gjensidighet, mellom to subjekt, i en likeverdig relasjon. Det beskrives som en måte å være sammen på, der man gir sin kognisjon og forståelse til kjenne (re-cognition). Slik jeg forstår disse beskrivelsene handler anerkjennelse om å løfte den andre, bringer frem noe, i gjensidighet mellom egen opplevelse og opplevelsen av den andre. Dette forutsetter at evnen til å sette seg inn i den andres perspektiv (Schibbye, 2002). En begrep som blant annet handler om det å kunne sette seg inn i andres perspektiv, er mentalisering.

Mentalisering beskrives av Hart (2011) som:

Evnen som setter individet i stand til å skjelne mellom indre og ytre virkelighet, mellom intrapersonlige mentale og emosjonelle prosesser, og evnen til å forstå bevisste og ubevisste mentale tilstander hos en selv og andre.

(Hart & Gröhn, 2011:260).

Oppsummert kan man si at en viktig del av barns utvikling skjer gjennom at det opplever samhørighet og følelsesmessig støtte fra sine omsorgspersoner, og at viktige deler av hjernens utvikling skjer til langt opp i tenårene. Opplevelse av samhørighet er slik jeg forstår det nært knyttet til anerkjennelse og mentalisering. Det vil derfor være viktig for barns utvikling gjennom hele skolegangen.

4. METODE

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i min sertifiseringsprosess som veileder i ICDP-programmet, og undersøker om deltakerne i vår øvingsgruppe opplevde endringer tenkemåte og/ eller praksis i forbindelse med gjennomføringen av ICDP-programmet. Ut fra disse endringene vil jeg se på deres relevans for skolens oppdrag, og gjøre en liten utforskning av endringsprosessene. Målsettingen med undersøkelsen er å få innsikt i ICDP-programmets potensial i forhold til å utvikle profesjonell relasjonskompetanse i skolen. Undersøkelsen er gjennomført ved deltakende observasjon gjennom programgjennomføringen, og intervju like i etterkant av siste møte. De fem informantene i undersøkelsen, utgjør et kollegium ved en liten barneskole, og består av 3 lærere, en avdelingsleder og en assistent.

4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av design

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt er den retningen man kaller kritisk realisme, et standpunkt som har konsekvenser for alle sider av undersøkelsen. Det er derfor nødvendig med en liten redegjørelse av sentrale forutsetninger innenfor denne teorien.

Først av alt så har det betydning for utforming av problemstilling og forskningsspørsmål. For hva er det jeg skal produsere kunnskap om? Innenfor kritisk realisme skiller man mellom det man kaller den transitive dimensjonen og den intransitive dimensjonen. Den transitive dimensjonen handler om vår viten om verden, og er dermed knyttet til epistemologi (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Denne er forandrelig, historisk forankret og et sosialt fenomen. Den intransitive dimensjonen er knyttet til ontologi, og dreier seg om de objekter vi kan produsere viten om. Det fastholdes innenfor kritisk realisme at den intransitive dimensjonens objekter eksisterer uavhengig av menneskets viten om dem (ibid).

Kritisk realisme skiller seg fra andre realistiske vitenskapsteoretiske retninger ved å dele virkeligheten inn i tre ulike domener, hvorav et ikke er direkte observerbart (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det empiriske domenet består i menneskets observasjoner og erfaringer, det faktiske domenet består av de fenomenene som eksisterer, og de faktiske hendelser som finner sted, uavhengig av om mennesker erfarer dem eller ikke. Det siste kalles det virkelige domenet, og består av strukturer, mekanismer, kausale potensialer og tendenser, som ikke er umiddelbart observerbare. Det virkelige domenet strukturer, mekanismer og tendenser, forårsaker under gitte omstendigheter begivenhetene innenfor

det faktiske domenet (ibid). Hvordan kan man si noe om det som ikke kan erfares direkte? Det man kan erfare er det faktiske domenet, og gjennom å undersøke det observerbare og få innblikk i andres erfaringer med det faktiske domenet, kan man få mer innblikk i fenomenet. Slik jeg forstår det, er det når man begynner å trekke opp mønstre, strukturer og se sammenhenger, at man begynner å gjøre antakelser om det virkelige domenet.

Innenfor kritisk realistisk teori vil man si at det er kombinasjonen av underliggende strukturer som gjør virkelighetens objekter til det de er, og at det er disse strukturene som gjør utgjør objektene kausale potensial og tilbøyelighet (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Når man innenfor denne teorien snakker om kausalitet, så er det å forstå som tendenser og ikke lovmessighet, nettopp fordi at hvert enkelt objekt påvirkes av ulike strukturer og mekanismer. Jeg har for eksempel presentert et kompetansebegrep (DeSeCo, 2002:8) i denne oppgaven. Kompetanse kan ikke observeres direkte, men likevel kan man vel si at dette et begrep som er konstruert for å organisere noe vi oppfatter som et fenomen i den faktiske dimensjon. Vi snakker om at mennesker har ulik grad av kompetanse for å løse oppgaver, og forutsetningene for å løse ulike typer oppgaver er ulike. DeSeCo (2002) knyttet ulike kompetansefaktorer som; kognitive og praktiske ferdigheter, kunnskap, motivasjon, verdiorientering, holdninger, følelser og andre sosiale og atferdsmessige komponenter, til sin definisjon av kompetanse. Man mener at hver kompetanse er bygd på en kombinasjon av slike interrelaterte faktorer (DeSeCo, 2002). Kompetansebegrepet er slik jeg forstår det en teoretisk antakelse om hvilke underliggende faktorer som skal til for å løse en oppgave, og som har steget ut av observasjoner og erfaringer fra det empiriske domenet og det faktiske domenet. De underliggende strukturene av kausale potensial og tilbøyeligheter, er en del av det virkelige domenet. Et menneske som for eksempel vise eksemplarisk omsorgskompetanse for et barn i et tilfelle, og kan dermed inneha potensial for den samme omsorgskompetansen for et annet barn, men ulike erfarbare og ikke erfarbare mekanismer og betingelser kan påvirke hvorvidt det skjer. Synet på barnet kan som nevnt være et eksempel på hva som kan påvirke i hvorvidt et barn får den nødvendige omsorgen (Hundeide, 2007). Kritiske realister har et multikausalt verdensbilde, og antar at virkeligheten består av åpne systemer, der kausale tendenser virker på det virkelige domenet, uansett om de de blir aktualisert eller erfart (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Hvordan påvirker så dette vitenskapsteoretiske utgangspunktet min oppgave?

Helt grunnleggende har det påvirket hvordan jeg ser på ICDP-programmet fra et vitenskapelig ståsted, og dermed påvirker det også hva jeg finner det interessant å undersøke i forhold til gjennomføringen av ICDP-programmet. Jeg er interessert i forholdet mellom ICDP-programmet og eventuelle endringer hos deltakerne, endringsprosessen, og hvordan endringene kan knyttes til målsettinger i generell del av læreplanen.

ICDP-programmets viktigste komponenter (Hundeide, 2007:3) bygger alle på ulike typer forskning, og tar slik jeg forstår det utgangspunkt i mønstre og strukturer man har funnet i denne forskningen, og setter disse sammen for å påvirke omsorgsgivers samhandling med barnet, i en retning som man har funnet positiv for barnets utvikling. I en slik forståelse kan man si at sensitiviseringsprinsippene er konstruert med tanke på å berøre mekanismer hos omsorgsgiver, og har blant annet som målsetting å utløse eller styrke empatisk identifisering med barnet, og dermed kanskje også styrke motivasjonen for å inkorporere de 8 samspillstemaene i sin relasjon med barnet. Dette kan slik jeg forstår det være et eksempel på en svært forenklet lenke av kausale potensial i programmet. Hvorvidt potensial realiseres avhenger imidlertid av en rekke forhold, og hvilken form eventuelle endringer tar vil nødvendigvis variere ut fra hver enkelt deltakers individuelle utgangspunkt. Kan jeg ut fra min undersøkelse likevel finne generaliserbare trekk, som kan fortelle meg noe om ICDP-programmets potensial for å utvikle profesjonell relasjonskompetanse i skolen?

Jeg ønsker å få innsikt i deltakernes egen opplevelse av eventuelle endringer i tenkemåte og eventuelt i praksis. Så tidlig som dagen etter siste møte i gjennomføringen av programmet, venter jeg egentlig ikke å finne at deltakerne har registrert så mange endringer, annet enn endringer i tenkemåte som muligens kan ha kommet i løpet av ukene med møter. Det optimale hadde kanskje vært å gjennomføre en undersøkelse noen uker etter gjennomføringen, men her har masterprosjektets tidsmessige ramme lagt begrensninger. Valg av design falt derfor på intervjuundersøkelse, siden jeg så dette som den beste måten å få innsikt i mulige endringer, så kort tid etter gjennomføringen av programmet.

Siden denne undersøkelsen baserer seg på vår første gjennomføring av ICDP-programmet, har jeg ikke sett det hensiktsmessig å gjennomføre en effektundersøkelse, men heller valgt å konsentrere meg om å undersøke nærmere de effektene jeg måtte finne. Tanken er å se prosessen mellom det som har stått ut i programmet, og de

endringene deltakerne eventuelt opplever. I denne forbindelse synes jeg det ville være relevant å undersøke nærmere hvorvidt det var noen deler av programmet som engasjerte, provoserte, gjorde inntrykk eller opplevdes stimulerende. Dette finner jeg det naturlig å belyse ved hjelp av intervjuundersøkelsen, og ved hjelp av deltakende observasjon. Min deltakelse i gjennomføringen av programmet, gjør at jeg kan gjøre nytte av kursmateriell og logg, i forståelsen av deltakernes opplevelser.

I den siste delen av undersøkelsen vil jeg se om jeg kan se deltakernes eventuelle opplevelse av endring, i lys av målsettingene og samhandlingsanvisningene i generell del av læreplanen (1996), for å se om slike endringer kan sees på som et bidrag til profesjonell relasjonskompetanse i skolen.

4.2. Etiske vurderinger

Jeg har i forbindelse med denne undersøkelsen gjort etiske vurderinger, både i forhold til selve undersøkelsen, men også i forhold til at min undersøkelse ville kunne innvirke på deltakernes opplevelse av ICDP-programmet. Jeg skal her forsøke å redegjøre for hva jeg i denne forbindelse har lagt vekt på.

Gjennomføringen av ICDP-veiledningen var en del av sertifiseringsprosessen for oss, og en mulighet for faglig påfyll, slik kollegiet uttrykte det. Rekrutteringen av deltakere ble gjort ut fra deres interesse for å gjennomføre ICDP-programmet i sin skole, helt uavhengig av min undersøkelse. I slutten av første møte ble deltakerne informert om min undersøkelse, og forespurt om å være mine informanter. Siden det var ICDP-programmet de først og fremst hadde sagt ja til, har jeg gjennom hele programgjennomføringen kjent at dette var min primære forpliktelse ovenfor deltakerne. Det har heldigvis ikke stått i konflikt med undersøkelsen, og selv om undersøkelsen har ligget i bakhodet hele tiden, ble min forpliktelse aktualisert igjen i forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden. Min kontakt med deltakerne hadde jo blitt etablert i egenskap av min rolle som veileder i programmet, og med programmet som intervjutema, gav det de som intervjusituasjonen var mine informanter, en ytterligere anledning til å reflektere over innholdet i programmet. Det slo meg dermed at intervjuet ville kunne bli oppfattet som en slags videreføring av ICDP-programmet. Jeg tror ikke det har påvirket intervjuguiden i særlig grad, for jeg ville uansett forsøkt å videreføre en støttende holdning i intervjusituasjonen.

Når det gjelder de etiske vurderingene for selve undersøkelsen, så har jeg forsøkt å forholde meg til tre etiske grunnprinsipp i forskningspraksis (Thagaard, 2003); informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvensen det har for deltakerne å være med i undersøkelsen.

Deltakerne fikk som nevnt informasjon om, og ble forespurt om å delta i undersøkelsen på første møte. De fikk da et informasjonsskriv (se vedlegg 1), med generell informasjon og samtykkeerklæring. Her blir metode for datainnsamling, mulighet for å trekke seg og konfidensialitet beskrevet. Et lignende informasjonsskriv (se vedlegg 2) ble sendt enhetsleder i forbindelse med innhenting av tillatelse for å gjennomføre undersøkelsen i skolen, slik Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD) anbefaler.⁶ I begge informasjonsskriv står det at studien vil bli meldt til personvernombudet for forskning ved NSD. Etter en samtale med en rådgiver ved NSD, valgte jeg å likevel ikke melde inn studien. Begrunnelsen for det er at undersøkelsen min retter seg mot de voksnes opplevelse av ICDP-programmet, som selv kan gi sitt informerte samtykke, og at jeg i henhold til NSD sine retningslinjer⁵ ikke oppbevarer personsensitive opplysninger. Denne avgjørelsen ble deltakerne informert om i forkant av intervjuet, samtidig som de ble påmint muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen (se vedlegg 3). De ble samtidig bedt om å unngå å nevne noen navn i intervjusituasjonen.

Informantenes konfidensialitet er forsøkt ivaretatt ved at navn på informanter og skole så godt som det lar seg gjøre er anonymisert. Det har vært spesielt utfordrende fordi informantene kommer fra et lite miljø, og slik sett kan det være at informantene vil kunne klare å identifisere hverandre på enkeltutsagn. Informantene har derfor fått andre navn i presentasjonen, og kjønn har også blitt byttet om der det har vært hensiktsmessig. I tilfeller der informantene har omtalt elever i intervjusituasjonen, har det ikke vært nevnt navn. Jeg kjenner ikke navnene på elever ved skolen.

I vurderingen av hvilke konsekvenser deltakelse i undersøkelsen har for mine informanter, har det først og fremst vært å forebygge brudd på taushetsplikt som har vært mitt fokus. Jeg har i forbindelse med undersøkelsen vært opptatt å støtte opp under deres ivaretagelse av taushetsplikten, ved å nevne det fra tid til annen. Min vurdering har vært at samtaler om samspill med elever, vil kunne svinge innom utfordringer i hverdagen, og at det dermed potensielt ville kunne være fare for glipp. Det kan i dette

⁶ Skole og barnehage. Hentet 30.05.13, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

tilfellet se ut som det har vært en unødig bekymring, ettersom taushetsplikt er en viktig del av hverdagen ansatte i skolen. For øvrig tror jeg, som jeg nevnte ovenfor, at undersøkelsen kunne oppleves som en positiv anledning til å reflektere videre over de temaene vi hadde oppe i ICDP-programmet.

4.3. Deltakende observasjon og intervju

Jeg beskrev tidligere i oppgaven at jeg har valgt deltakende observasjon og intervju som forskningsdesign, og vil her gjøre kort rede for gjennomføringen og vurderinger rundt dette. De fem informantene er som nevnt et kollegium ved en liten barneskole.

Rollen som deltakende observatør

I og med at jeg har deltatt som veileder i gjennomføringa av ICDP-programmet gir det meg et unikt utsiktspunkt, eller innsiktspunkt om man vil. Jeg har vært til stede, jeg har deltatt, og jeg har gjennom veilederopplæringen en innsikt i programmets intensjoner og virkemidler. I forbindelse med sertifiseringsprosessen har jeg skrevet logg fra møtene, og jeg har dessuten det materiellet som har vært brukt til formidling. Dette utgjør mine feltnotater fra programgjennomføringen, og vil utgjøre en del av oppgavens empiriske grunnlag.

Intervju som undersøkelsesmetode

Hoveddelen av undersøkelsen hviler på intervjuene, som hovedsakelig ble gjennomført de to dagene etter siste kursmøte, og der et ble gjennomført samme dag som siste møte. Det ble gjort opptak underveis, av alle intervjuene.

Siden vi var tre kursledere i gjennomføringen av programmet, var det meningen at en av oss skulle gå inn som en av deltakerne hver gang, slik at vi ledet møtene to og to. Dermed organiserte vi det slik at jeg var en av de to kurslederne, hovedsakelig i begynnelsen av møterekken, og gikk inn som en av deltakerne i slutten av møterekken. I rollen som ICDP-veileder har jeg en ledende eller organiserende rolle i forhold til deltakerne, og siden intervjuet handler om ICDP, så vurderte jeg at det kunne være en fare for at de oppfattet meg som en autoritet eller overordnet på området, og at det vil kunne påvirke informasjonen jeg fikk i intervjuet (Thagaard, 2003). Ved å gå inn som en av deltakerne mot slutten av møterekken, håpet jeg at det ville kunne utjevne eventuell asymmetri i forhold til emnet. Det jeg ikke hadde tenkt på var jo at deltakeraktiviteten øker mot slutten av programgjennomføringen, og dermed kan min mer-kunnskap om emnet likevel ha blitt tydelig i analysen av deltakernes filmer. Andre

tiltak jeg gjorde i denne sammenhengen var derfor, i forbindelse med intervjuene, å understreke min rolle som student og lærende i forhold til informantenes livsverden. Jeg valgte dessuten å legge intervjuene til skolen, fordi det var praktisk i gjennomføringen, og fordi det er hjemmearena for informantene. Jeg kunne valgt en nøytral arena, men vurderte at en ukjent arena kunne forsterke den tilknytningen som programgjennomføringen eventuelt kunne skapt mellom meg og deltakerne, og at det også ville kunne påvirke informasjonen jeg fikk.

Intervjuguiden ble formulert med ganske presise spørsmålsformuleringer. I intervjusituasjonen har jeg likevel behandlet spørsmålene adskillig løstere enn den spørsmålsformuleringen skulle tilsi, slik at intervjuformen i praksis ble det man kan kalle semistrukturert (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuteknikken har nok endret seg litt fra intervju til intervju, etter hvert som jeg ble sikrere. Det ser man også ved at intervjuene ble lengre, etter hvert som jeg fikk øvd meg litt. Endringen besto først og fremst i tryggheten til å kunne vente ut lengre svar, og støtte informantene med små prober (Thagaard, 2003) som kunne bidra til mer undring rundt spørsmålene. Spørsmålene brakte i noen tilfeller frem assosiasjoner som var på siden av hva jeg hadde sett for meg med spørsmålet, men som likevel ble utforsket fordi de kunne vise seg å være relevant for forskningsspørsmålet. Det varierer derfor hvorvidt intervjuene følger den organiseringen jeg la opp til i intervjuguiden. I noen intervjuer kommer for eksempel informasjon jeg har plan om å etterspørre seinere, ganske tidlig i intervjuet. Jeg valgte likevel å stille noen av spørsmålene en gang til, selv om de allerede hadde besvart dem, ved å vise til hva de hadde svart og spørsmål om de hadde lyst å utdype eller hadde mer å føye til.

En annen oppdagelse i intervjusituasjonen var at spørsmålene ikke nødvendigvis ble tolket slik jeg hadde forutsatt, og at svarene på et og samme spørsmål dermed ikke omhandler det samme. Dette gjaldt særlig spørsmålet om kunnskap, som jeg etter hvert ble oppmerksom på kunne tolkes både som teoretisk kunnskap og en videre forståelse, som nærmer seg det jeg forbinder med kompetanse. Det ble jeg ikke oppmerksom på før et stykke ut i intervjuene, så svarene her vil bære preg av ulike forståelser av begrepet kunnskap. Her kunne spørsmålet vært formulert klarere. Det har slik jeg vurderer det, likevel ikke særlige konsekvenser for analysen.

4.4. Undersøkelsens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Hvordan kan man forske på en det som kalles en ledet refleksjonsprosess (Hundeide, 2001), der man selv er med og legger premisser? Det er slik jeg ser det, er det i dette tilfellet spesielt to problemstillinger ved det; forskerens forhold til programmet og forholdet mellom forskeren og informantene.

Det er ikke et fenomen uavhengig av meg selv jeg undersøker. Både jeg og mine medveiledere er premissleverandører for informantenes møte med fenomenet ICDP. Vi har aldri tidligere gjennomført programmet, og gjennomføringen har nok vært farget av vår ferske forståelse og utviklingsprosess. Når jeg nå ser tilbake på gjennomføringen i etterkant, er det flere ting jeg ville gjort annerledes. Den viktigste endringen jeg ville gjort er å få til en større grad av aktivisering av deltakerne, i forhold til gruppeprosesser og synliggjøring av den enkeltes omsorgspraksis. Det er ting som jeg tenker kunne gitt mer effekt av programmet. Når jeg skal gjøre en undersøkelse basert på denne gjennomføringen, har det vært viktig for meg å ta utgangspunkt i det man kan finne av endringer i programmet. I tillegg oppfatter jeg at det er redelig å evaluere gjennomføringen av ICDP-programmet, for å vite hva undersøkelsen kan si om selve programmet (vedlegg 4). Dette har vært gjort ved å holde det sammen med deltakernes tilbakemeldinger og min evaluering av gjennomføringen, og vurdere disse opp mot programmets egne prinsipper for implementering og sensitivisering. Mine oppfatninger har slik blitt justert av deltakernes tilbakemeldinger. Dette håper jeg skal kunne gjøre selve programgjennomføringen litt mer tilgjengelig for andres innsyn, slik at sammenhenger mellom eventuelle endringer og ICDP-programmet kan vurderes av andre. Det vil også være viktig i forhold til å avgjøre akkurat hva slags overføringsverdi denne undersøkelsen eventuelt kan ha.

Troverdighet i kvalitative undersøkelser er også knyttet til hvordan relasjon mellom forsker og informant influerer på den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2003). Mitt første møte med informantene var da jeg møtte dem på første møte i ICDP-programmet. Et av sensitiviseringsprinsippene i programmet er at man skal forsøke å etablere et nært og tillitsfullt forhold til omsorgsgiverne (Hundeide, 2007). I løpet av programgjennomføringen har vi blitt kjent med hverandre, både ved at de har delt av seg selv, og jeg ved å bruke meg og mitt liv for å oppnå en personliggjort formidlingsform (Hundeide, 2007). For intervjusituasjonen kan en slik tilknytning både være en ressurs, ved at det kan gi meg mer informasjon, eller det kan være en

hemske, ved at informasjonen blir tilpasset det de tror jeg ønsker å høre. Jeg tror nok jeg kan finne eksempler utsagn som kan tyde på at begge deler kan ha forekommet i min undersøkelse. Det jeg på forhånd bekymret meg mest for, var at informantene for høflige til å få seg til å komme med kritiske tilbakemeldinger. Det har derfor vært gledelig å registrere at samtlige har kommet med uttrykk som: ” ... *hvis jeg skal være ærlig*”, og at de fleste intervjuene også inneholder kritiske bemerkninger eller refleksjoner. Jeg har lagt vekt på å uttrykke støtte til alle kritiske bemerkninger, for slik å fremme en åpen atmosfære, med rom for alle typer utsagn.

Et annet trekk jeg har gjort for å få ulike innblikk i informantenes forståelse, er å utforme intervjuguiden slik at jeg i tillegg til å stille spørsmål, også ber informantene reflektere og assosiere rundt sider av programmet. Denne innfallsvinkelen har gitt to ulike typer informasjon, der det ene er svar rettet mot mine spørsmål og det andre svar som gir innblikk i hvordan informantene relaterer sentrale sider i programmet til egen virkelighet. Den siste innfallsvinkelen gir mye mer informasjon om hva og hvordan innholdet i programmet er forstått, tidligere praksis og hva de ser for seg. Utfordringen med denne fremgangsmåten er at det er vanskeligere å skille hva som er tidligere praksis, hva som er endringer som skyldes gjennomføringen av ICDP-programmet, og hva som er et resultat av selve intervjuet. Hvordan dette løses, kommer jeg tilbake til i beskrivelse av analysen. Poenget i denne sammenhengen er at selv om begge formene for svar er ment for mine ører, så gir det informasjon som forholder seg forskjellig i forhold til meg som ICDP-veileder. Spørsmål som går på gjennomføringen og informantenes opplevelse av endring, knytter seg mer til min jobb i gjennomføringen av programmet, mens refleksjoner rundt temaene knytter seg mer til utbytte i forhold til egen hverdag. Min oppfatning er at dette samlet sett gir mer balansert informasjon. Spørsmål som dreier seg om analysens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet vil bli behandlet i neste kapittel.

4.5. Oversikt over den analytiske tilnærmingen

Analysen begynner allerede i utarbeidelsen av intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009), og denne delen av oppgaven vil kort gjøre rede for undersøkelsens suksessive faser, og de ulike analytiske prosessene i denne forbindelse.

Intervjuguiden ble utformet et stykke ut i gjennomføringen av ICDP-programmet, nettopp fordi jeg ville bruke gjennomføringen til å finne ut hva jeg skulle konsentrere

meg om å undersøke. Allerede i utformingen av intervjuguiden formulerte jeg spørsmålene i en kategorisk rekkefølge. Første del av undersøkelsen går på deltakernes inntrykk av selve gjennomføringen, og har primært som siktemål å få innblikk i hva informantene opplever har gjort mest inntrykk og uthevet seg i innhold og gjennomføring. Andre del går på kunnskap, og har tatt sikte på å få innsikt i forkunnskap og ny kunnskap programmet kan ha gitt deltakerne. Deretter har vi en del som går på bevisstgjøring, og søker å ta rede på om det har vært ting fra programmet som har dukket opp i bevisstheten i løpet av arbeidsdagen. Den neste delen går på tanker og holdninger til innholdet i programmet, og har i tillegg til konkrete spørsmål om omsorg og støtte, også en oppfordring til refleksjon rundt de tre dialogene i programmet. Så kommer en del som søker å ta rede på om informantene opplever at programmet har medført endringer i praksis, i forhold til kommunikasjon og planlegging. Den siste delen handler om utsikter fremover, i forhold til videre arbeid med innholdet i programmet. Disse kategoriene fikk informantene kjennskap til i intervjusituasjonen, slik at de konkrete spørsmålene ble rammet inn i en større sammenheng av hva jeg var ute etter å vite.

De fem intervjuene varte rundt en time hver, og gav omtrent 60 sider ferdig transkribert tekst. Hvert utsagn i de enkelte intervjuene ble nummerert, for å lettere kunne holde orden den senere i behandlingen av materialet.

I transkriberingen av intervjuene tok jeg et valg om å la teksten ligge ganske nært opp til talespråket. Jeg har ikke tatt med alle "Ehh..." og andre tenkelyder, og noen gjentakelser er utelatt. Jeg har heller ikke tatt med intonasjonsmessige understrekinger (Kvale & Brinkman, 2009), men latter og pauser er for en stor del skrevet inn i teksten. Dette har ført til at den skriftlige gjengivelsen av intervjuene ligger nært opp til den verbalt uttrykte samtalen. Kvale og Brinkman (2009) sier at denne balansegangen er relevant i forhold til å ivareta både troverdighet og bekreftbarhet. Jeg har valgt å holde teksten nokså nær talespråket, og heller analysere innholdet med støtte av lydfilen, for slik å få en større tidsmessig nærhet mellom analyse av meningsinnhold og formidling av det i oppgaven. Slik håper jeg å oppnå størst mulig pålitelighet i overgangene mellom intervju, transkribering, analyse av meningsinnhold og formidling. Mitt håp er at dette skal gjøre at min fortolkning av informantenes uttalelser skal ligge så nær det informantene har ment som mulig.

Bearbeidelsen av de transkriberte intervjuene har foregått ved at informantenes uttalelser og svar først har gått gjennom en prosess av meningsfortetting og koding (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å lytte til intervjuene har jeg gått gjennom hvert enkelt numererte utsagn, og notert nummer og min tolkning av hovedbudskapet eller budskapene i hvert svar, og ført det inn i et eget ark. Jeg har gitt hvert utsagn to ulike former for koder; stikkord på meningsinnhold og hva utsagnet refererer til.

Når det gjelder den delen av intervjuet som dreier seg om refleksjonene rundt de 8 temaene i forhold til egen praksis, har jeg ikke gjort noen særlig meningsfortetting, men skrevet dem i en mer lesevennlig form, og kodet innholdet i refleksjonen. Grunnen til dette er som nevnt at de to spørsmålsformene i intervjuguiden gir ulik type informasjon, og derfor har jeg funnet det riktig å behandle dem litt forskjellig. I forhold til informasjonen som er gitt som svar på mer konkrete spørsmål har jeg funnet det greit å bruke meningsfortetting i større grad, ettersom disse svarene relaterer seg mer direkte til mine spørsmål. Refleksjonsoppfordringen rundt de 8 temaene gir en type informasjon som er mer uavhengig av mine spørsmål, og der de ser sin egen livsverden gjennom begrepene i ICDP-programmet. Dermed inneholder svarene også informasjon om forforståelse, syn på egen praksis, og i noen av intervjuene skjer det en endring gjennom informantens resonnement. Disse endringene kan dreie seg om at refleksjoner gir ny forståelse til programmets begreper, eller at begrepene gir ny forståelse til egen praksis, eller det jeg vil tro er en parallell prosess av begge deler. Er denne endringen en følge av ICDP-programmet, eller av intervjuet?

Jeg har vært i tvil om jeg kunne bruke denne informasjon til en oppgave om endring som følge av ICDP-programmet, men har kommet til at det finnes to gode grunner til at det kan gjøres. Det ene er at ICDP-programmet handler om refleksjon over egen praksis, og at denne refleksjonen nettopp tar utgangspunkt i de 8 temaene, og den eneste forskjellen her er egentlig at refleksjonen blir ledet av svært lite annet enn min tilstedeværelse. Den kan bare skje som ettervirkning av ICDP-programmet, og samtidig mener jeg man ved min tilstedeværelse som ICDP-veileder, nærmest kan se det som en del av programmet. Den andre grunnen er knyttet er at den kvalitative intervjusitasjonen uansett kan innebære forandring ved at informanten reflekterer over temaer eller spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009), og jeg mener at selve intervjuet vil være en del av informantens forandningsprosess som følge av ICDP-programmet. Dermed vil oppgaven belyse både endringer som følge av vår gjennomføring av programmet, og som følge av refleksjonen over ICDP-programmet i selve intervjuet. Siden

endringsprosessene i intervjusituasjonen vil kunne påvirke informantenes syn på endringsprosessene i forhold til gjennomføringen av programmet, mener jeg det er mer enn rimelig å ta dem inn i oppgaven. Ved å gjengi de refleksjonene jeg tar med tett opp mot det som ble sagt, så vil jeg gi leseren mulighet til å vurdere min bruk av informantenes utsagn i analysen. Slik jeg ser det vil en slik bruk av denne informasjonen, ikke bare kunne forsvares, men faktisk også bidra til å styrke undersøkelsens troverdighet.

For å finne endringer i refleksjonene har jeg sett utsagnene i forbindelse med endringer de har fortalt om i andre deler av intervjuet, programspesifikke begrep og ting som kan knyttes til det vi har snakket om i gjennomføringen av programmet.

Kategoriene i presentasjon av funn har kommet dels av kategoriene i intervjuguiden og typer informasjon. To kategorier kom opp i forbindelse med kodingen.

Kategoriene i analysens ulike deler har knyttet seg til forskningsspørsmålenes egenart. I det første forskningsspørsmålet om endringer, har oppstått på ved å se på indre endringsprosesser, endringsprosesser som blir ressurser i arbeidshverdagen, og endringsprosesser i det ytre. Ut fra dette har det oppstått fire kategorier. I forskningsspørsmålet som knytter seg til styringsdokumenter, har jeg knyttet endringer jeg ser på som sentral for mange felt, til sitater i den generelle delen av læreplanen. I det siste forskningsspørsmålet har jeg tatt utgangspunkt i de to verktøyene i ICDP-programmet som hadde gjort sterkest inntrykk på informantene, og gjort korte refleksjoner over aspekter ved prosessene.

Formidling

I presentasjon av resultater og analyser har jeg anonymisert informantene ved å gi dem andre navn og barne kvinnenavn. I utsagn som kan være gjenkjennbar for de andre, har jeg utelatt navn.

Sitater har blitt skrevet på bokmål for å unngå at dialekter kan identifisere informanten. Sitatene er skrevet i kursiv og har hermetegn. De avviker fra APA-stil ved at de blir presentert løpende i teksten. Dette er gjort med tanke på plass.

5. RESULTATER

Undersøkelsens funn er kodet manuelt, og presenteres hovedsaklig i kategorier basert på intervjuguiden, og skilles på de to typene informasjon som intervjuet har gitt.

Kategoriene *Om filmene* og *Verktøy for samtale* har oppstått underveis i kodingen. Av hensyn til anonymiseringen av informantene, har de alle fått fiktive kvinnenavn, selv om begge kjønn var representert i gruppen. Utsagn som de andre informantene kan knytte til en persons identitet, vil bli presentert uten navn. Sitater er skrevet på bokmål, for å hindre dialektgjenkjenning.

5.1. Inntrykk fra programgjennomføringen som har uthevet seg

I denne delen har jeg gjengitt de inntrykkene som kan knyttes til selve programmet, og ikke de som retter seg mot vår gjennomføring av det.

Alle informantene har fremhevet plakaten med de 8 temaene for godt samspill, og et par av informantene mente når de ble spurt om hva som har uthevet seg, at det var den som hadde etterlatt sterkest inntrykk. Anne mener at punkt 1 til 8 gir hele perspektivet over hvordan man tar imot ungene. Ragnhild sier: ”*..fordi når jeg har gått og lest på denne, om igjen og om igjen, så blir jeg påmint, og så blir jeg mer bevisstgjort*”.

Gjennomgangen av filmene var en grei øvelse, sier hun, men det var litt vanskelig å gi konkrete tilbakemeldinger.

En annen var opptatt av måten ting ble formidlet på underveis, og satte pris på at veileder brukte eksempler fra eget liv og egne barn, og mente at det gjorde innholdet engasjerende og virkelig. Hun fremhever dessuten det å se sitt eget samspill med en elev på film som det som gjorde sterkest inntrykk.

Kristine sier at hun at samtalene rundt filmene var veldig grei, fordi man går til det grunnleggende for å bli oppmerksom på ting. Av innholdet er det dette med å sette seg inn i ungenes perspektiv, og hun nevner subjekt – subjekt.

En nevner også filmene som det som står mest ut, og sier hun synes det var artig å se og oppdage sider ved eget og andres samspill. Man ser seg selv utenfra og det gir et metaperspektiv, forklarer hun. ”*Jeg ble sittende og tenke over hva som var viktig med dette* sier hun, og: *jeg tenker på dette med proksimal utviklingszone, og hvordan man kan treffe inni der. Hva kan man gjøre for å utvide?*”

Hun sier også: *”Det er en kjempeviktig substans i det hele, dette med tilliten mellom oss og ungene, og våre følelser smitter over”*.

5.2. Om innholdet i filmene

En av oppgavene i mellom møtene har vært å filme en samspillsitasjon, som vi har analysert i etterkant. Dette er noe de fleste kommenterer i intervjuene, og noen snakker også om innholdet.

En av informantene forteller at hun ble veldig oppmerksom på hvordan hennes måte å snakke på virket på eleven. Hun forteller at hun snakker og tuller mye, og at hun ble ved å se filmen ble vár på hvordan dette kunne virke på eleven. Hun så at det skjedde en endring med eleven i løpet av samspillet i filmen. Satt sammen med denne elevens forhistorie, sier hun at dette har gjort at hun ser eleven på en ny måte.

En annen snakker om de små nyansene i filmene, som ikke vistes så godt men som likevel var der. Hun skulle ønske vi fikk mer tid til å snakke om de små gestene i kroppsspråket, som virket regulerende i de situasjonene de så på, eller hvordan det ble gitt støtte til matematikkstykkene helt til eleven begynte å få til, og hvordan læreren da stilne. Hun mener det ville gjort dem mer bevisst på de små tingene de ikke tenker på, men som er avgjørende for at de lykkes.

5.3. Ny og gammel kunnskap

Ragnhild synes ikke programmet har gitt henne så mye ny kunnskap, men at det har bevisstgjort henne. Det sier Kristine også, men at hun jo har fått mer kunnskap i forhold til litt forskning og ICDP. Innholdet i programmet er nytt for Liv, og Anne gir uttrykk for at de 8 temaene er ny kunnskap hun kan bruke.

Det er flere som sammenligner ICDP-programmet med andre lignende ting de har jobbet med, som de mener har fokusert på flere av de samme tingene.

En forteller at hun har jobbet med en spesialpedagogisk innstans der hun skulle ha fokus på en enkeltelev, føre logg, registrere episoder, og gjennomgå fokusøvelser om ros. Det opplevdes veldig bevisstgjørende, og etter hvert begynte det å gå automatisk. Hun sier: *”...for som lærer så må man på en måte jobbe på automatikken, samtidig som man skal ha hodet klart. Man må være naturlig, og kan ikke sitte å vurdere seg selv hele tiden”*.

De som har jobbet i barnehage tidligere mener de har vært borti noe av tematikken der. En snakker om at de jobbet med barnets rett til medbestemmelse. En annen forteller at de har jobbet med det å vise oppmerksomhet og se reaksjoner hos barna.

En forteller at de har vært borti noe av tematikken i forhold til arbeidet med ros og positiv respons, og bli bevisst på hvordan man sjøl opptrådte. Hun sier også at de har jobbet med klasseledelse også, men at hun syntes ikke de lyktes så godt med å få det inn i praksis. Hun mener ICDP-programmet handler om mye av det samme, men at det er kortere og gir essensen. ”*Så kan vi heller øve oss i praksis*” sier hun.

5.4. Bevissthet, tanker og holdninger

Alle informantene sier at programmet har virket bevisstgjørende, og nevner ulike områder.

En av informantene forteller at hun har blitt mer bevisst på å sette seg inn i elevenes situasjon og forklare hvorfor, når hun setter grenser for dem. Hun har også blitt mer oppmerksom på å ta seg tid når de vil vise henne, for hun har observert at ungene: ”*detter ned et hakk, hvis man ikke har tid*”. Dessuten mener hun at hun har blitt mer bevisst på de som ikke ber om oppmerksomhet, og som kommer i bakgrunnen i klasserommet.

En annen nevner at hun har blitt bevisst på behovet for å ta seg tid til en enkeltelev, for at de skal få til de gode følelsesmessige samtalene. Hun ser denne eleven på en annen måte, og har blitt mer bevisst på å gå til henne i timene, for å høre hvordan det går. Hun tenker at programmet har vært viktig: ”*programmet har gitt både meg og henne noe vi ikke visste fantes*”.

Marit opplever de 8 temaene for godt samspill som bevisstgjørende: ”*hvis man er i en situasjon som tilspisser seg, så kan man ”blanke ut” og prøve å tenke på disse punktene, og prøve på nytt. De er en fin punktvis gjennomgang, og så leder det mot at du får et bilde av en hel situasjon*”. Hun har kommet på det i løpet av arbeidsdagen : ”*...så tenkte jeg*” *Nå var jeg visst litt ute av kurs, nå må jeg prøve noe for å komme i relasjon igjen*”. *Det er greit å tenke på hvordan man skal nærme seg det, og nå har jeg fått noen tanker om det*”.

En annen av informantene har blitt bevisst på å stoppe litt opp og tenke over hva eleven egentlig synes om det som det blir undervist i. Hun mener hun har blitt mer bevisst på

ungenes perspektiv, og tenker at hun kan bli flinkere å ta utgangspunkt i enkeltelever og vri litt på undervisninga: ”en av de tingene jeg vet jeg er bevisst at jeg har tenkt etter dette kurset, er at hvis jeg har litt ekstra tid, så kan man pense inn på ting man tror ungene virkelig bryr seg om... for at de skal føle at de har en meningsfull samtale, for ellers er det kanskje sånn at de samtalene vi har er litt skolestyrt og skolerelatert”.

Ragnhild sier at hun har blitt bevisst på at hun vil se ungene med litt nye øyne, og tenker at hun vil bry seg mer om den enkelte.

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt informantene ser seg selv om omsorgsgivere, så er det samstemt enighet i det. En av informantene så i løpet ut til å reagere da vi snakket om hvorvidt de anså seg som primære omsorgsgivere. Jeg konfronterte henne med denne observasjonen, og spurte henne hun oppfattet seg som omsorgsgiver. Hun svarer at hun bestandig har ment at de er omsorgspersoner og sier: ”Det merker man. De er tillitsfulle og kommer med ting... man blir klar over at man er en person for dem. Vi er en liten skole, vi har dem i nesten alle fag, vi spiser sammen med dem. Det er klart at vi er omsorgspersoner. Det er innlysende”. Det later til at hun blir litt provosert av spørsmålet. Et annet sted i intervjuet sier samme informant: ”vi har jobbet med lignende ting, men så når man fokuserer så mye på omsorg, så blir det; Aha! Det er jo omsorg det handler om”. I refleksjonen over de ulike dialogene sier samme informant et sted: ”...for hvis man skal bli omsorgsperson, og være det, så er det sånn at man må ha med bildene utenfra”. Jeg tolker dette som en endring, til tross for at hun sier at hun alltid har ment at de er omsorgspersoner. Grunnen er at det kan virke innlysende at man som lærer er omsorgspersoner når man blir spurt om det, men likevel ser det ut som det pågår en endring i den aktive bevisstheten om at det er det man er.

På spørsmålet om de tenkte annerledes om hvordan de kunne støtte elevene, svarte informantene noe ulikt. En mente at hun var bevisst på å være støttende i utgangspunktet, og fortalte historier som kunne underbygge det. En annen sier at hun ikke tenker annerledes, men at hun tenkte dypere, vet at hun har blitt bevisst på at det ikke nytter å være overfladisk. En sier: ”Jeg har fått mer i ryggsekken, men jeg vil ikke kalle det verktøy, for det er mer en tenkemåte”. Videre sier hun: ”Jeg er en omsorgsperson. Det å fokusere på å være det for en elev en periode, det kan gjøre veldig mye. Det at du faktisk blir tydelig og mer bevisst på å VISE det, du må understreke det på en måte”.

En av informantene reflekterte over dette med støtte da hun fikk spørsmålet, og kom til at hun ville dele det i to; faglig og personlig. Den faglige biten kunne handle om å legge opp undervisningen mer med utgangspunkt i elevenes interesser, slik at de skulle oppleve det mer meningsfullt og motiverende. Om personlig støtte sier hun: *”Så tenker jeg at med støtte og omsorg, ved at de føler trygghet og at de kan mestre, så er det lettere å lære dem ting, og at de faktisk mestrer”*. Hun utdyper: *”Elever som ikke har så stor tro på seg selv, er usikker, tenker jeg at det er spesielt viktig å støtte følelsesmessig, slik at de blir trygg nok til å gå løs på oppgaver de kanskje ikke mestrer så godt. Vi kan tenke at de har dårlig motivasjon, at de ikke gidder og er lat, men så kan de kanskje være usikker på om de klarer oppgaven, og så gjør de noe annet. Hvis man da gir dem den følelsesmessige støtten, som bygger dem opp, for å komme videre, så er jo det både faglig og personlig støtte da.”*

5.5. Endring i praksis

Endring i praksis og endring i bevissthet henger tett sammen, som vi skal se i dette avsnittet. Beskrivelsene vil i dette delkapittelet i noen tilfeller være en fortsettelse fra beskrivelser av endringer i forrige delkapittel.

Det er tilfellet for Ragnhild, som ville se den enkelte bedre: *”Jeg ble bevisst på dette i friminuttet for litt siden, da jeg skulle ha en irettesettende samtale med en gruppe elever. Da hadde jeg i hodet at jeg skulle se den enkelte, få dem i tale, være bevisst på å se den enkelte like godt. Jeg opplevde at de hørte på meg, og de svarte skikkelig, at det var bedre kommunikasjon”*. Hun sier at det er bedre enn bare å gi dem en beskjed: *”du kan ikke være overfladisk i det hele tatt, men må ha konsentrasjonen likt rettet mot alle”*. Hun forteller også at fordi hun har blitt mer oppmerksom på kroppsspråk, så fikk hun fjernet små hindringer i kommunikasjonen. Hun sier også at hun har opplevd bedring i kommunikasjonen i forhold til en elev hun har slitt en del med en periode. Hun sier: *”Man kan få seg en trøkk, og da trenger man litt tid for å komme seg igjen, men dette har bevisstgjort meg mer nå. Jeg tenker også på hvordan jeg skal forebygge slike situasjoner, slik at man slipper å slite seg ut”*.

En forteller at det vi har snakket om har fungert som et referansepunkt i tilspissede situasjoner, ved at hun har fått noe å justere seg etter, når hun har merket at hun har vært ute av kurs. Dessuten har hun merket endring på den eleven hun hadde som fokus gjennom programmet: *”Jeg måtte tenke meg om, da jeg valgte den eleven, om*

situasjonen den eleven stod i. Bare det at han har fått mer oppmerksomhet og blir sett, det er helt tydelig at det gjør noe med han også”.

En annen har endret litt på praksis, ved at hun nå bruker mer tid på de elevene hun ikke la så mye merke til før: *”Ja, du har jo de elevene som rekker opp hånda, og ber om oppmerksomhet, men så har du de som aldri gjør det... og vi tror de er såre fornøyd.. så det er vel kanskje det at man tar seg litt ekstra av de som er i bakgrunnen”.*

5.6. Verktøy i samtale

Dette var en av de kategoriene som oppstod underveis i intervjuet, ved at det kom opp hos flere. En av informantene sier at hun tror det: *”blir lettere å ta opp ting, rundt ungene, når vi kan koble det til kurset”.* En annen sier noe av det samme, og føyer til: *”..det er vel meninga at vi i kollegiet skal kunne justere hverandre inn, og så må man jo ha en måte å gjøre det på, for ikke å fornærme noen eller trå over grenser. Hvis man kan henvise til kurset, og det vi har snakka om, så har man noe utenfor å henvise til, og da blir det ikke så personlig”.*

5.7. To refleksjoner rundt de tre dialogene

I denne delen har informantene blitt utfordret til å reflektere over hvordan de tre dialogene er relevant i deres praksis. Her har jeg av begrensningssyn tatt med refleksjonene til to av informantene. Disse resultatene skiller seg litt fra de andre svarene i intervjuene, ved at de svarer i forhold til punktene i de tre dialogene, og ikke direkte på mine spørsmål. Det krever som nevnt en litt annen tilnærming i analysen, fordi det er vanskeligere å skille ut endringer fra tidligere praksis, og hva som er nye tanker som oppstår i intervjuet. Endringer tolkes ut fra utsagn om endringer andre steder i intervjuet, programmets begreper og ting som ble tatt opp underveis i gjennomføringen. Dette presenteres i enden av hvert avsnitt.

Den emosjonelt ekspressive dialogen

En sier: *”Jeg tenker at man må bruke det hele tida, hver dag og hver time, det med å vise positive følelser. Det er viktig ovenfor både kolleger og barn, ellers det hadde nok blitt en negativ stemning. Jeg tror ikke man lærer uten positive følelser. Å justere seg til barnet tenker jeg kan deles opp i den faglige biten, tilpassa opplæring og det personlige, ved å støtte. Å justere seg og følge initiativet har jo også med tilpassa opplæring å gjøre, slik at man ikke overkjører. Vi snakket litt om det rundt en av*

filmene, at hvis man har en lavmelt unge, så må man dempe seg litt. Å snakke med barnet om det det er opptatt av er noe jeg kunne tenke meg å få mer tid til i lærerhverdagen, og om å få til en følelsesmessig samtale. Ros er kjempeviktig og anerkjennelse, og det synes jeg er der i skolehverdagen hele tiden. Om det ikke blir perfekt, så er jeg opptatt av at ungene skal være trygg og ha en trivelig dag”.

I denne refleksjonen opplever jeg at hun oppsummerer en del av det hun tidligere i intervjuet har sagt at hun har fått ut av kurset. Positive følelser er et begrep fra programmet, men det er nokså generelt, og jeg har ingen holdepunkter for å knytte det til en endring i denne sammenhengen. Å justere seg til barnet, er også et begrep fra programmet som hun har reflektert litt rundt tidligere i intervjuet, og i denne samtalen knytter hun det også til begrepet tilpasset opplæring. Å snakke med barnet om det barnet er opptatt av, og følelsesmessig samtale er nye begrep fra programmet. Her knytter hun det opp mot egen praksis, i forhold til å få tid til dette. Det er programspesifikt, og jeg vil si det er en bevissthetsendring.

En annen sier: ”Jeg finner det naturlig å gi ros. Hvis du har en regel om å gi ros et visst antall ganger på dag, så kan man det, men da må barnet også føle at de får ros fordi de faktisk fortjener det. Så må vi legge det i «bildearkivet», slik at man faktisk husker det, og kan gjøre det litt stort og minne eleven på det. Men det må falle naturlig, tenker jeg, for ungene ser når de har vært flink sjøl, og blir stolt når du kommer og legger merke til det. Det handler mer om å legge merke til, og så rose. Det må være litt spesielt, og ikke handle om at noen har vært flink å pakke sekken. Det må være ekte, og så kan man heller ta litt ordentlig i. Ros: det er viktig å gi ros, og man kan merke at man blir glad av det sjøl”.

Bevissthet på ros er noe denne informant har nevnt i forhold til tidligere opplæring. ”Bildearkivet”, derimot, refererer til et begrep som ble brukt i kurset om å samle på minner om gode opplevelser. Dette blir koblet til ros og anerkjennelse. Bevisst på å vise at hun legger merke til, i tillegg til ros. Vi har dessuten snakket litt om hvordan ros kan påvirke oss selv, så dette ser jeg som en endring.

Den meningsskapende og utvidende dialogen

En sier: ”Å samle oppmerksomheta tror jeg er en ting som man alltid vil jobbe med i skolen, både for de som har konsentrasjonsproblemer og den jevne eleven. Uansett om du har jobbet ett eller tyve år i skolen, så må man være oppmerksom på hva som får den enkelte elev til å samle oppmerksomheta si, eller holde på konsentrasjonen. Det er jo forskjellig fra unge til unge, og noen har uro i kroppen, men det har jeg også hvis jeg blir sittende for lenge”.

”Så er det å få en felles opplevelse om det som er rundt. Her synes jeg at skolen er litt for mye i sin egen boble. Jeg skulle gjerne sett at skolen var mer integrert i forhold til resten av samfunnet, ved at man kunne ha nærmere kontakt med næringsliv og ressurspersoner og gjøre bruk av dem i skolen. Litt mer gjennomtrekk hadde vært bra, for at ungene skulle få oppleve at deres skole er relatert til det som er utenfor. Skulle gjerne hatt flere innslag utenfra inn i skolen. For å samle oppmerksomheta med at det gir mening, ikke sant. Vi har noen som stadig spør hvorfor de skal lære det ene og andre, og da tenker jeg at jeg kunne komme med pedagogiske forklaringer, men egentlig så forstår jeg godt at de spør. Vi har nylig vært på gårdsbesøk, og det synes jeg er bra. Fórplan gjorde at gram og kilo ble meningsfulle, fordi de hadde bruk for dem”.

”Hvorvidt gårdsbesøk samler oppmerksomheten varierer. Noen har nytte av det fordi det interesserer dem, andre fordi de trenger å få et lite push til å gjøre ting ikke virker appellerende, men som kan bli morsomme likevel”.

”Gi mening til det barnet opplever ved å sette ord på det med følelser og entusiasme, er viktig. Å prate om det de opplever, både av positive og negative ting. Ta gårdsbesøket for eksempel, man kan snakke om opplevelsen, og ta det inn i norskfaget. Så kan det tolkes på flere måter, som å gi mening til det de opplever i skolen eller ellers i livet? Det er jo det at om man trekker inn ungenes interesser, så gir man jo mening til det ungene opplever ellers, hvis man snakker om det. Det kan jeg bli flinkere til som lærer; å bruke elevene mer, og det de har”.

Her kobler jeg endringer til det hun selv har sagt at hun har blitt bevisst på, og som hun bygger ut i denne refleksjonen. Hun har blitt bevisst på å ta utgangspunkt i hva den enkelte er opptatt av, nå kobler hun det til oppmerksomhet. En gammel tanke om forholdet mellom skole og samfunnet rundt, kobles her til oppmerksomhet og opplevelse av mening. Hun kobler også tema 6 til gårdsbesøk, og at det å snakke om

opplevelsen også kan knyttes til norskfaget. Så har hun et endringsønske om å bli flinkere til å bruke elevenes opplevelser og interesser i opplæringen.

En annen sier om samme dialog: *”Her kommer det med bevisstgjøring igjen. Det med å være sammen med ungene, og holde på med ting. Det er viktig for du må ha fokus, og alle fortjener at du setter deg ned med dem. I alle fall så mange ganger man klarer i løpet av den tida man har. Når det gjelder barn som er litt motorisk urolig, og har vanskelig med konsentrasjonen, så er det dette med å være med i det han gjør, så kan man si «var ikke det artig?». Jeg tenker fag, men du må også være interessert i når de kommer og vil fortelle at de har vært på scooter eller sånt. Du må være oppriktig, og selv om du har liten tid, så må du sette av tid. Om morgenen, pleier jeg å ha en oppsummering, og da hvis det er en som har en historie, så kan vi avtale at vi tar det i lunsjen, og si: «det der må jeg få høre mer om altså». De referansene som kommer utenfra er kjempeviktig, for hvis man skal bli omsorgsperson, og være det, så er det sånn at da må man ha med de bildene utenfra, og være med i deres verden på mange ting. Sånn at når noen skal til bestemor i helga, så vet man hvor det er, og så kan man høre «skal dere ut med båten i gjen i helga?». Man må være flink å ta seg tid, for det krever tid hos ungene, hvis du skal sette deg ned med dem ofte nok. Det blir selvfølgelig ikke gjennomført ofte nok, for man skal sette igang hele gjengen, og man skal komme i gang med arbeidet, og man skal følge med rundt”.*

Denne informanten har gjennom filmen blitt oppmerksom på de små nyansene i de rammene har la til rette, som virket regulerende. Der påpekte hun dette med verdien av å være sammen med elevene i løsingen av oppgaven, fremfor å instruere. Her nevner hun det i forbindelse med oppmerksomhet, og påpeker at det kan virke samlende for elever som er litt urolig og ukonsentrert, og så kan man si: *”var ikke det artig?”*. Så kobler hun det med å være interessert i det elevene opplever utenfor skolen, til det med å være omsorgsperson: *”være med i deres verden på så mange ting”*. Bevisst på at det krever at man må ta seg tid.

Den regulerende og grensesettende dialogen

En sier: *”Vi har noen elever som er litt lite motivert nå, og så sitter man med dette kurset, og så slår det meg hvordan tingene henger sammen. Det passer så godt inn akkurat nå, med det som skjer i klasserommet når eleven stadig spør hvorfor de skal lære forskjellige ting. Da tenker jeg at vedkommende ikke har helt oversikt over meninga. Det er vår jobb å sørge for at han få mening med ting, ikke bare faglig, men*

også at han føler at det gir han personlig mening. Det hjelper ikke at han vet at han må kunne noe når han begynner på videregående, eller universitet, han ønsker ikke å lære av den grunn”.

”Det å utdype og gi forklaring på det du opplever sammen med barnet, det kan gi fellesskap og delt forståelse i samtaler i klassen”.

Her viser informanten selv til at hun har blitt bevisst på hvordan ”ting” henger sammen. Med dette regner jeg med at hun viser til det hun senere påpeker i forhold til å oppleve mening her og nå, både faglig og personlig.

En annen sier: ”Det er noe med at man kan legge ting til rette, på en god måte. Da vi satt å så på filmene, så var det punktet om hva vi gjorde konkret for å gjøre dette med grensesettinga grei, slik at de skulle få være med å bestemme, det kom ikke så tydelig frem. Når man setter seg ned i en situasjon, så gjør man automatisk ting for at det skal skal være greit. Da jeg satt med den eleven jeg skulle ha fokus på, så plasserte jeg meg i forhold til eleven, pennalet la jeg litt lengre unna, slik at da han skulle ha viskelæret, så måtte jeg flytte armen unna. Slike ting gjør man uten å tenke på det, og jeg kom til å tenke på det etterpå at det kanskje var det som gjorde at det gikk så greit. Det kom ikke så tydelig frem i diskusjonen. Man legger noen premisser, og så setter man grenser, uten at man gjør så mye. Han syntes det var greit å ha meg der jeg var, og så fikk han styre da han trengte viskelæret. Jeg spurte ikke hvor han ville sitte da vi kom inn, jeg la til rette, selv om det ikke ble sagt. Det er mange ting man ikke er bevisst på, og når man jobber med elevene hver dag, så gjør man en del ting sånn og slik”.

Dette er en bevissthet hentet ut fra filmen, og handler om hvordan man setter grenser med holdninger, plasseringer og kroppsspråk, basert på erfaringer i samspillet. Det ser ut som informanten kobler det sammen med det som tidligere ble sagt om den voksnes deltakelse i arbeidet, og det ser ut til at denne informanten har blitt bevisst på at det er grensesettende.

6. ANALYSE OG DRØFTING

Analysen dekker de tre forskningsspørsmålene som hver er delt inn i ulike kategorier. Første forskningsspørsmål om endringer er delt inn i fire kategorier endringer; syn på eleven, mer i ryggsekken, øye for og endringer i praksis. Det andre forskningsspørsmålet som knytter endringene til generell del av læreplanen (1996), er delt inn i tre sitater. Det siste forskningsspørsmålet er delt inn i to sider av innholdet i gjennomføringen av ICDP-programmet; de 8 temaene for godt samspill og filmene av samspill.

6.1. Hvordan opplever et kollegium ved en liten barneskole at ICDP-programmet har bidratt til endring i forhold til deres tenkemåte og/eller praksis?

Syn på eleven

Et par av informantene sier helt konkret at de ser litt annerledes på en elev eller elevene generelt. Det er ikke like lett å få tak i hva dette innebærer, men det later til å ha en følelsesmessig karakter. Den ene sier at hun ønsker å bruke mer tid på å inngå i følelsesmessige samtaler med en enkeltelev, og den andre sier at hun ønsker å bry seg mer om elevene, og se den enkelte.

Disse endringene mener jeg kan knyttes til en empatisk identifikasjon med eleven, fordi de viser til en økt sensitivitet ikke bare for elevens tankemessige perspektiv, men også en slags medinnlevelse for elevens følelsesmessige perspektiv.

Det er flere funn som tyder på at programmet kan ha bidratt til en bevissthet eller mentalisering, som gjør at informantene tenker mer på elevene tenker eller føler om ulike ting.

I forrige kapittel var det for eksempel en informant som mente at det var viktig å vise interesse for, og la elevene dele de opplevelsene elevene hadde utenfor skolen, for å kunne ivareta omsorgsfunksjonen. Denne informanten ser ut til å knytte omsorgsbegrepet med behovet for å dele opplevelser, også utenfor skolen. Den sammenhengen informanten her har sett, ser jeg på som interessant i forhold til betydningen samhørighetsopplevelser ser ut til å ha for barnets utvikling (Hart & Gröhn, 2011)

Elevers perspektiv ble også nevnt i forhold til å tilpasse undervisningen. En av informantene var blitt bevisst på muligheten som her lå i å vekke elevenes interesse for undervisningen, ved å ta utgangspunkt i forhold til ting hun visste de var interessert i. Dette knyttet hun også til elevens opplevelse av mening, og stryking av elevens oppmerksomhet. Denne informanten ser ved denne refleksjonen ut til å knytte sin mentaliseringsevne, til sin didaktiske kompetanse.

En annen informant hadde observert at det å la elever som var sint, forklare sin opplevelse, roet ned situasjonen. Hun mener hun har blitt bevisst på å sette seg mer inn i ungenes situasjon: ”så vet vi hvordan ungene har det”. Dette kan slik jeg ser det være et eksempel på hvordan hennes mentalisering kan hjelpe barnet med å dele sin opplevelse, og dermed med barnets emosjonsregulering (Hart & Gröhn, 2011).

Mer i ryggsekken

Tittelen på denne kategorien av endring kommer fra en av informantene som syntes hun hadde fått mer i ryggsekken. Hun avviste å kalle det for et verktøy, men heller en tenkemåte. Dette har derfor blitt en kategori for de endringene, som kan være en ressurs for den voksne i skolehverdagen.

Mange nevnte de 8 temaene for godt samspill, som blant de tingene som hadde gjort størst inntrykk. En av informantene brukte temaene til å justere seg i situasjoner, der hun opplevde å være ut av kurs, for som hun sa: ”å komme i relasjon igjen”.

De 8 temaene gjorde også at samme informant oppdaget, og ble oppmerksom på når samspillsituasjoner ble bra. Slik jeg ser det er det også en måte å justere seg i forhold til temaene, men da i forhold til å bli bevisstgjort på hvorfor det ble bra.

Noen påpekte også at de 8 temaene hadde aktivisert gammel kunnskap på en ny måte, og mint dem på ting som de hadde glemt på veien. Dette er sikkert tilfelle for mange program og kurs, men jeg nevner det likevel fordi det å bygge ut sin forståelse er interessant i forhold til den fagpersonlige utviklingsprosessen.

Når det gjelder endring i tenkemåte er det et par av informantene som har reflektert over forholdet mellom de ulike dialogene, og dermed fått øye på nye sammenhenger som de ser nytte av i opplæringen. Dette gjelder forholdet mellom faglig støtte og emosjonell støtte, hvor de har skissert følgende forbindelser:

-
- Utgangspunkt i elevenes interesser – styrket oppmerksomhet, opplevelse av mening
 - Utvidelse i proksimal utviklingssone – god situasjon, tillit, trygghet til å ta steget
 - Trygghet – mestring
 - Justere seg til eleven – tilpasset opplæring
 - Tid – følelsesmessig samtale
 - Lærerens ros styrker eleven – gjør læreren selv glad
 - Opplevelser i opplæringen – påvirke motivasjon, utvide grenser, mening

I tillegg ble en av informantene bevisst på hvordan hennes innlevelse og deltakelse i læringssituasjonen, kunne gi mulighet til økt fokus hos eleven, og til å benevne opplevelsen av mestring.

En annen ressurs tre av deltakerne nevnte var at de hadde fått språk og holdepunkter for å snakke om, og jobbe videre med relasjon mellom voksen og elev.

”Øye for”

I denne kategorien presenteres ting informantene har blitt mer bevisst på, og som ikke er direkte knyttet til de foregående kategoriene.

Kroppsspråk var noe de færreste opplevde at de hadde blitt mer bevisst på i løpet av programmet, men det var likevel noen som var blitt mer bevisst på kroppsspråk i forhold til å oppfatte om eleven var ”med”. En annen av informantene resonnererte seg til at han bare følte om elevene var ”i relasjon” eller ikke, og kom til at det antakelig var kroppsspråket som gjorde det. Dersom man tenker på forskningen (Stern & Randers-Pehrson, 2003) viser at spedbarn ned i tomånedsalderen leser kroppsspråk, og at dette er en del av den førspråklige sosiale kompetansen vi utvikler, så er det ikke så rart om informantene ikke opplevde å ha blitt mer bevisst. Jeg vil likevel si at det har skjedd noen endringer i oppmerksomheten på kroppsspråk ikke bare i forhold til tilfellene ovenfor, men også i forhold til den informanten som reflekterte over hvordan han uten å være bevisst på det la føringer for eleven med sin plassering.

En av informantene har dessuten påpekt at hun har blitt bevisst på egen konsentrasjon i kommunikasjonen med elevene. Hun sier at man ikke kan være overfladisk i det hele tatt.

Endringer i praksis

Jeg forventet ikke egentlig å finne at gjennomføringen av programmet, hadde medført særlige endringer i deltakernes praksis, så tett etter programgjennomføringen. I likehet med det en av informantene sa, så tenkte jeg at innholdet var sånt som ville sette seg og skape endringer etter hvert. Jeg er derfor nokså overrasket over å likevel ha funnet en del endringer i praksis.

Noen av informantene forteller at de har blitt mer bevisst på måten de snakker på, og at det i enkelte tilfeller har bedret kommunikasjonen. Det kan antakelig også knyttes til andre endringer, som empatisk identifikasjon med eleven, egen oppmerksomhet i kommunikasjonen, det å være interessert i hva eleven har å si, og bevisstheten på å forklare grensesetting.

Fokus på enkeltelever har ikke bare medført endring i deres bevissthet og atferd, men en av informantene har også opplevd endringer hos eleven. En annen sier at fokuset på hennes elev, og endringen i synet på denne eleven, har medført at hun oppsøker eleven oftere i undervisningen, for å finne ut hvordan hun har det.

En av informantene sier dessuten at hun har blitt mer bevisst på de elevene som er i bakgrunnen, og ikke rekker opp hånda så ofte, og at dette har ført til at hun går oftere til dem i klasserommet.

En ting flere rapporterer er at de har begynt å ta seg mer tid til å snakke med elevene, for å få mer innsikt i hvordan de har det.

De 8 temaene for samspill, gjorde som sagt at en av informantene justerte seg etter dem, i situasjoner der han opplevde brudd i relasjonen, og det har hatt praktiske konsekvenser for måten han håndterte disse eller denne situasjonen. Dessuten har denne informanten blitt mer bevisst på å VISE omsorg og støtte aktivt.

6.2. Hvordan kan en eventuell endring knyttes til

formålsparagrafen i opplæringsloven, utdypet i generell del av læreplanen?

Jeg vil i dette kapittelet knytte noen av de endringene jeg har funnet, til de delene av skolens samfunnsoppdrag som er beskrevet i denne oppgaven. Det vil ikke være en fullstendig beskrivelse av alle de sammenhengene som kan finnes, men er ment å gi et

innblikk i hvordan kompetansehevingen er relevant i forhold til skolens styringsdokumenter.

”Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart”

(Generell del av læreplanen, 1996: 22)

I teoridelen viste jeg til forskning om sammenhengen mellom opplevelse av emosjonell deling, og hjernens og dermed barnets kapasitet til læring og utvikling (Hart & Gröhn, 2011). Resultatene fra min undersøkelse viste at deltakerne har endret sitt syn på barnet, slik at de var blitt mer oppmerksom på barnets perspektiv. Noen av dem har i prosessen blitt oppmerksom på at atferd som kan karakteriseres som latskap, spillopper og konsentrasjonsvansker, kan være uttrykk for behov for emosjonell støtte og forståelse, både i læringssituasjonen og ellers. Det ser ut til at de har blitt mer oppmerksom på å sette seg inn i behovene til elever med ulik type atferdsmønster, også de som trekker seg unna deres oppmerksomhet. Selv om det neppe var denne betydningen man hadde i tenkte på med formuleringen *allsidig utvikling og egenart*, da Generell del av læreplanen (1996) ble skrevet, så vil jeg likevel trekke denne forbindelsen på bakgrunn av den forskningen som i dag foreligger.

”Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevens forskjellige interesser og anlegg” (Generell del av læreplanen, 1996:2)

Jeg har ved flere eksempler fra resultatene vist at noen av informantene har fått økt sin bevissthet om å bruke elevenes interesser som utgangspunkt eller forklaringsvariasjoner i opplæringen. Dette har blitt sett i sammenheng med å bidra til å styrke elevens evne til oppmerksomhet, og deres opplevelse av mening i stoffet.

”Mennesket gror og vokser ved å handle og virke”

(Generell del av læreplan, 1996: 11)

Flere av informantene har knyttet betegnelsen *opplevelse* i samspilltema 5, 6 og 7, til handling og aktivitet i skolen. En av informantene brukte naturen og lokalmiljøet mye i undervisningen, og reflekterte rikt i assosiasjoner mellom samspilltemaene og egen praksis. En annen informant så muligheten til å knytte de aktivitetene elevene deltok i utenfor skolen, til skolens virksomhet. En tredje informant ønsket seg mer samvirke mellom lokalmiljø og skolen, både for å skape interesse, mening og aktivitet. Mitt inntrykk er derfor at den meningssskapende og utvidende dialogen, skapte refleksjon og bevissthet om mulighetene i aktivitet og virke.

Det finnes flere sammenhenger jeg kunne dratt frem, men jeg har valgt å bruke noen av de endringene hos informantene som står tydeligst frem. Dette er de endringene jeg anser som har størst potensial til å slå rot og bidra til ytterligere endringer. Andre sammenhenger som kan vært relevant å nevne er at ICDP-programmet i likhet med læreplanverket bygger på humanistiske verdier og menneskesyn. Det påvirker grunnrammen for deltakernes endringsprosess, men har ikke vist seg som endringer.

6.3. På hvilken måte kan ICDP-programmet ha bidratt i deltakernes fagpersonlige utviklingsprosess?

Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på hvordan relasjonskompetanse kan sees på som et output av en fagpersonlig utviklingsprosess, der fagpersoner integrerer og utvikler faglig og personlig kompetanse for å oppnå målsettinger i sin virksomhet. Juul og Jensen (2003) ser denne prosessen som en prosess for å finne det som hindrer oss i å nå våre profesjonelle mål. ICDP-programmet har derimot en ressursorientert tilnærming, ved at man tar utgangspunkt i å styrke det positive i det eksisterende samspillet (Hundeide, 2007). Jeg vil i dette delkapittelet se de mest framtrede resultatene i undersøkelsen i relasjon til programmets ulike komponenter, og se om jeg kan finne ut hvordan ICDP-programmet har bidratt til fagpersonlig utvikling hos deltakerne.

På spørsmål om hva det var i programgjennomføringen som hadde gjort sterkest inntrykk eller skapt engasjement, var det to momenter som gikk igjen i svarene. Alle informantene fremhevet de 8 temaene for godt samspill, og det andre som ser ut til å ha gjort sterkest inntrykk var filmene av eget og andres samspill, og de påfølgende analysene. Hvordan kan disse ha bidratt til fagpersonlig utvikling?

De 8 temaene for godt samspill

Flere av informantene har oppfattet dette som kjernen i programmet, men ser ellers ut til å ha forholdt seg litt ulikt til dem.

En av informantene har opplevd at et av temaene har slått henne i løpet av dagen: ”..bryr denne eleven egentlig seg om hva jeg sier nå?”. I spørsmål om innholdet i programmet reflekterte denne informant over ulike situasjoner, og det lot til at hun så nye sammenhenger mellom de ulike dialogene. Det førte igjen til erkjennelser: ”Det kan jeg bli flinkere til som lærer; å bruke elevene mer, det de har”. Hun undrer seg høyt, og selv om hun kommer til områder der hun ser rom for forbedringer, ser det ikke ut til at hun opplever det som tilkortkomning. Det ser man i refleksjonene over de tre dialogene

som ble presentert tidligere i oppgaven. Slik jeg forstår det, ser det ut til at hun bruker egne erfaringer til å utforske dialogene, og later til å være fornøyd med de oppdagelsene hun gjør.

Slik er det ikke for alle informantene. En av dem er begeistret for de 8 temaene, men likevel gir hun uttrykk for at hun er usikker på om hun vil klare å etterleve dem. Hun later til å se på temaene som instruksjoner som skal etterfølges fremover, og bekymrer seg. Likevel så føler hun seg god på, og opplever at hun gjør det som står der i hverdagen, når hun blir spurt. Hun sier at hun blir oppmerksom på: ”Oj! Det der skulle man kanskje ikke ha sagt” eller ”... det skulle man ikke ha gjort”. De 8 temaene har gjort henne oppmerksom på når hun ikke lykkes. Hun sier at hun har problemer med å omstille seg, særlig i stressede situasjoner. Jeg undrer meg hva vi kunne gjort annerledes i gjennomføringen av programmet, men kommer ikke på annet enn at vi skulle fått bedre tid til gruppeøvelser og samtaler om deres praksis. Det ville muligens kunne bidratt til at hun så flere av egne ressurser.

Denne informanten har gjort meg oppmerksom på at de 8 temaene for godt samspill, faktisk kan vekke en følelse av tilkortkomming. Det er forskjell på å se på temaene som instruksjon fremover, og refleksjon bakover på eksisterende praksis. Det er også forskjell på om man ser etter avstanden mellom egen praksis, om man ser etter nærheten til egen praksis. Denne informanten later til å ha gjort det første, og dette har vekket en følelse av tilkortkomming. Jeg har sett flere steder at de 8 temaene for godt samspill har blitt anbefalt i forhold til utvikling av relasjonskompetanse, uten å vise til ICDP-programmet (Aubert & Bakke, 2008; Linder et al., 2012). Det har jeg nå blitt skeptisk til. Jeg tror at det uten veiledning kan bli avstanden mellom egen praksis og de 8 temaene som blir fokus, og det tror jeg verken er spesielt motiverende eller utviklende. ICDP-programmet bruker temaene på en anerkjennende måte, i forhold til deltakernes praksis. Det er også noe skolene selv bør være oppmerksomme på, dersom de skal bruke temaene som utgangspunkt for samtale.

En tredje informant sier at hun justerer seg etter temaene, når hun kommer ut av relasjon. Denne bruken av temaene skjer slik jeg forstår det i nået, i et balansepunkt i relasjonen. Det peker ikke langt frem og heller ikke langt tilbake, men blir til i øyeblikket. Dette er en opplevelse jeg kjenner igjen fra historien jeg fortalte tidligere i oppgaven, om det emosjonsstøttende, utvidende og regulerende samspillet med gutten som slo. I slike situasjoner bruker man nok først og fremst ens relasjonelle erfaring, i

forhold til hvordan man leser situasjonen, og hvordan man bruker sine kommunikative ferdigheter. Min erfaring er likevel at tanken i små øyeblikk streifet innom disse temaene. Enkelheten i de 8 temaene tenker jeg kan være en nøkkel i forhold til deres anvendelighet i øyeblikket.

Filmene av samspillsituasjoner

Dette var det andre momentet deltakerne trakk fram som særlig givende i programmet. Filmene var av samspill mellom deltakerne og en elev de hadde valgt å fokusere på i gjennomføringen av programmet. Hensikten er å øke sensitiviteten for barnets perspektiv, og sette søkelyset på ressursene i det filmene viser. Filmene er på cirka 3-4 minutter hver, og de blir gjennomgått i fellesskap der alle er med å påpeke det de ser. Deltakerne deles inn i grupper, for å se etter eksempler på temaene i hver sine dialoger. Et viktig prinsipp i denne sammenhengen er at veilederne inngår som likeverdige i denne prosessen.

Informantene trekker frem ulike ting i forhold til hva de har fått ut av filmene. En av informantene er opptatt av hvordan det å se filmen har gjort at hun har blitt mer oppmerksom på sin måte å kommunisere på, og hvordan det virker i forhold til denne eleven. Hun påpeker at hun selv prater mye og fort, i forhold til eleven som er stille og forsiktig i sitt uttrykk. Hun forteller at programmet har gjort at hun ser litt annerledes på eleven, oppsøker eleven oftere og at hun ønsker å bruke tid for å få i gang følelsesmessige samtaler. Prosessen later blant annet til å ha bevisstgjort denne informanten i forhold til hvordan ulikhet i intensitet og hastighet, kan virke i kommunikasjonen. Prosessen later til å ha berørt denne informanten, for hun sier nokså lavt: *”... så tydeligvis så har dette programmet gitt både meg og henne noe vi egentlig ikke... visste fantes”*.

En annen trekker fram metaperspektivet filmene gav, og at det var artig å se etter de positive tingene. Hun var også opptatt av de små nyansene i filmen, som handlet om hvordan hun brukte kroppen og framtoningen sin på en måte som virket regulerende, samtidig som det så ut til at eleven var komfortabel i situasjonen.

Det informantene nevner om metaperspektivet finner jeg interessant. Ved siden av å se seg selv, og se eleven, og se samspillet, så tenker jeg at kamera også gir et perspektiv, som gjør de to mer likeverdige. Begge blir synlig utenfra, og selv om det er det positive vi fokuserer på, så er min egen erfaring at man selv også registrerer sine svakheter. Det gjør forholdet mer likeverdig, avhengig av hvordan man ser den andre. Likevel skjer

denne erkjennelsen innenfor en støttende ramme av anerkjennelse. Fokuset er ikke å rose informantene, men ved å se, dele, og faktisk påpeke samspilltemaene, vil jeg si at samværet er anerkjennende. Dette gjelder slik for både de 8 temaene og filmene.

7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

I denne undersøkelsen har jeg ønsket å finne ut mer om ICDP-programmets potensial for å fremme den profesjonelle relasjonskompetansen som skolens virksomhet fordrer. Jeg har i den forbindelse søkt svar på om et kollegium ved en liten skole opplever at ICDP-programmet har bidratt til endring i forhold til deres tenkemåte og/ eller praksis. Jeg har undersøkt om disse endringene viser seg relevant i forhold til skolens styringsdokumenter. Til sist har jeg undersøkt hvordan ICDP-programmet har bidratt til deres fagpersonlige utviklingsprosess.

I forhold til det første forskningsspørsmålet har jeg funnet at informantene har opplevd endringer som knytter seg til synet på eleven. Dette er endringer som handler om ulike aspekter ved det å sette seg inn i elevens perspektiv. Det gjelder følelsesmessige sider, mentalisering, interesse for elevens opplevelser, mulighetene elevens perspektiv har for didaktiske spørsmål og hvordan det å lytte kunne bidra til å dempe sinne.

Endringer som gjelder informantenes opplevelse av å ha fått mer i sekken dreier seg om de måtene gjennomføringen har gitt dem flere ressurser i arbeidet. Noen refererte til bruk av de 8 temaene for å justere seg inn i relasjon, oppdage gode samspillsituasjoner, og hvordan tidligere fagkunnskaper ble reaktualisert. Programmet har dessuten bidratt til at noen av informantene har sett nye sammenhenger mellom følelser og didaktikk og atferdsregulering. Andre endringer som ble nevnt var bevissthet på hvor viktig innlevelse og deltakelse i læringssituasjonen var, og hvordan gjennomføringen av programmet hadde gitt nytt språk for å snakke om relasjon.

Endringer som gikk på nye ting noen av informantene hadde fått øye for var kroppsspråk, og egen konsentrasjon og fokus i samspillet.

Når det gjelder endringer i praksis ble det trukket frem opplevelse av bedre kommunikasjon, det å oppsøke elever som kommer i bakgrunnen, noen tar seg bedre tid i kommunikasjonen, og som nevnt har de 8 temaene ført til justeringer av betydning for praksis.

I forhold tilsammenhengen mellom endringer og formålsparagrafen i Opplæringsloven, utdypet i generell del av læreplanen, har jeg pekt på tre sammenhenger. Den ene sammenhengen er knyttet til elevenes utvikling, og peker på hvordan fokus på elevens perspektiv, mentalisering og interesse for å snakke om elevenes opplevelse, kan være gunstig for læring og utvikling. Den andre sammenhengen knytter seg til funn som

tyder på at bevisstheten for å ta utgangspunkt i elevenes interesser er styrket. Den tredje sammenhengen knytter seg til funn som tyder på at informantene relaterer innholdet i den meningskapende og utvidende dialogen i ICDP-programmet til læring gjennom aktivitet og opplevelse. Disse sammenhengene er griper inn i mange deler av den generelle delen av læreplanen, og mange sider ved skolens arbeid.

I det siste forskningsspørsmålet var jeg på jakt etter å se på hvordan ICDP-programmet kan ha bidratt til informantenes fagpersonlige utvikling. Alle informantene opplevde de 8 temaene for godt samspill som givende, men de ser ut til å ha forholdt seg til temaene på ulike måter. En har behandlet dem reflekterende og undrende, og kom fram til nye sammenhenger og forbedringspotensial. En annen tenkte fremadrettet og instruktivt på dem, og ble oppmerksom på avstanden mellom temaene og egen praksis, noe som lot til å bidra til en følelse av tilkortkomning. En tredje informant brukte dem justerende i den løpende samspillsituasjonen. Om bruken av film har det kommet frem at det å se seg selv, og samspillet utenfra har bidratt til et metaperspektiv, som har gjort informantene mer oppmerksomme på effekten av sine egne nonverbale kommunikasjon.

Ut fra disse funnene mener jeg at undersøkelsen har belyst hvordan ICDP-programmet har fremmet ulike sider av informantenes relasjonskompetanse. Resultatene i undersøkelsen viser at det har skjedd endringer i forhold til ulike kompetansefaktorer, som praktiske kommunikasjonsferdigheter, kunnskaper om aspekter som er viktig i utviklingsfremmende samspill, holdninger til elevens perspektiv og interesser, og det også funn som kan tyde på at noen av informantene gjennom programmet har blitt følelsesmessig berørt. Hvorvidt kognitive ferdigheter, etiske holdninger og verdier kan ha blitt påvirket har jeg ikke grunnlag for å si noe om. Jeg har dessuten koblet disse mot den relevante konteksten, for denne kompetansen. Slik kan man oppsummere de samlede resultatene. Hver enkelt informant vil imidlertid ha opplevd et varierende utbytte av programmet.

Avsluttende refleksjon

Jeg har i denne undersøkelsen hatt fokus på de endringene vår gjennomføring av ICDP-programmet har hatt, og virkelig satt lyset på dette i forhold til ulike perspektiver. Dette kan gi et nokså overdimensjonert bilde, i forhold til de opplevelsene mine informanter selv sitter med. Det de kan ha oppfattet som små nyanser, har jeg i denne undersøkelsen blåst opp. Det er derfor rimelig om de oppfatter min tolkning av funnene nokså optimistisk. Slik vil det i denne oppgaven måtte være. De endringene jeg har jaktet på er

for en stor del subtile faktorer, som holdninger, kroppsspråk, eget forhold til andres perspektiv og lignende. Informantene har jo i aller høyeste grad relasjonskompetanse fra før, og dermed oppleves kanskje endringene som beskjedne. Det som er for småting å regne i hverdagen, mener jeg likevel at jeg gjennom denne oppgaven har fått belyst betydningen av.

Jeg var i forkant av veiledningsprosjektet spent på hvordan skolens voksne ville motta ICDP-programmet, i forhold til at det opprinnelig er utviklet av foreldre. Selv om jeg vil anse vår gjennomføring av programmet bare delvis vellykket (vedlegg 4), så opplever jeg ut fra denne opplevelsen at ICDP-programmet kan gi et svært verdifullt bidrag til utviklingen av relasjonskompetanse hos skolens voksne. Jeg tror dessuten at programmet kan bidra til å virkeliggjøre en del av de sentrale målsettingene i den generelle delen av læreplanen.

Samtidig mener jeg å se at ICDP-programmet kan styrkes med tanke på bruk i skolen. Det gjelder spesielt i forhold til å knytte programmets målsettinger til skolens styringsdokumenter og samfunnsoppdrag. Skolens voksne fortjener få sin egen variant. Informantene selv mente dessuten at programgjennomføringen på 6 møter var for kort tid. Det synet støtter jeg.

Denne oppgaven er skrevet for de mange elevene som trenger å bli sett.

Jeg holder ditt hode
i mine hender, som du holder
mitt hjerte i din ømhet
slik allting holder og blir
holdt av noe annet enn seg selv
Slik havet løfter en sten
til sine strender, slik treet
holder høsten modne frukter, slik
koder løftes gjennom kloders rom
Slik holdes vi begge av noe
og løftes
dit gåte holder gåte i sin hånd.

(Stein Mehren, Kjærlighetsdikt)

LITTERATUR

- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berg, K., & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforl.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- DeSeCo (2002). Definition and Selection of Competences, Theoretical and Conceptual Foundations.
- Edvardsen, E. (2004). *Samfunnsaktiv skole: en skole rik på handling*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. *Nordlandsforskning rapport nr.5/2009*.
- Generell del av læreplanen, L. f. k. (1996). *Generell del av læreplanen*. Lesedato. Hentet fra.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey, USA: Penguin Books.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åpne: dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Hart, S., & Gröhn, H. (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hundeide, K. (1999). Ledet samspill i klasserommet. I *Veiledningshefte [for videoene] Samspill i skolen [og] Samspill foreldre - skolebarn*
- Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Barne- og familiedepartementet
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder: håndbok til ICDPs sensitiviseringsprogram*. [Stabekk]: International Child Development Programs.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2005). ICDP Programmet - et relasjonsorientert og empatibasert program rettet mot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi nr. 7 - 2005*.
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP Programmet*. Oslo: ICDP Norge.
- Jacobsen, K., & Svendsen, B. (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Karterud, S., Wilberg, T., & Urnes, Ø. (2010). *Personlighetspsykiatri*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning: et fellesfaglig perspektiv : helhetsperspektiv, relasjonskompetanse, refleksjon, mentalisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik, Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur og kultur.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Pedagogisk psykologisk tjeneste*. Lesedato. Hentet fra.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linder, A., Hemmer, K. J., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- § 1-1 Formålet med opplæringa. Lov av 17. juni 2005 nr. 660 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringsloven), (2005).
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!* Bergen: Fagbokforl.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker, barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mehren, S. (1997). *Kjærlighetsdikt - dikt og bilder*: Aschehoug.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Hansen, O., & Hemmer, K. J. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Nordahl, T. (1998). *Er det bare eleven?: problematferd i lys av tilpassningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen : delrapport 4 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker"* (vol. 12e/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norge, K. (2009). *Læreren : rollen og utdanningen* (vol. nr. 11 (2008-2009)). [Oslo]: [Regjeringen].
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Lesedato. Hentet fra.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reedtz, C. (2008). Beskrivelse og vurdering av tiltaket: International Child Development Programme (ICDP) - Program for foreldreveiledning.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*: Oxford University Press.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Schjoldager, H. H. (2010). *Evaluering af Relations- og Ressourceorientert Pædagogik (ICDP) Rudersdal Kommune 2013*
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- St.melding nr. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Lesedato. Hentet fra.
- Stern, D. N., & Randers-Pehrson, Ø. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Klasseledelse*

VEDLEGG 1

Forespørsel om å delta i en ”forskningsprosjekt” i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ICDP-programmet i skolen, og jeg ønsker å undersøke hvilken nytteverdi et kollegium av lærere og andre relevante tilsatte opplever at ICDP-programmet har i deres hverdag.

I forbindelse med veiledersertifisering i ICDP-programmet er det krav om at man gjennomfører et ICDP-kurs for 6 – 8 fagpersoner, som vi skal skrive logg og få veiledning i forhold til. Jeg samarbeider med to andre som også er under veilederopplæring, i gjennomføringen av ICDP-kurs ved deres skole/barnehage. Det er i denne forbindelse jeg ønsker å gjøre kvalitative undersøkelser til mitt masterprosjekt.

Det er skrevet lite i Norge om ICDP-programmet brukt i skolen. Samtidig har det over en tid vært fokus på lærerens relasjonskompetanse. Jeg ønsker med denne undersøkelsen å bringe lærernes perspektiv på banen, i møte med ICDP-programmet. En av programmets kjennetegn er at det er omsorgsgivers/lærerens refleksjon over egen praksis som er i sentrum, og det gjør at jeg håper prosessen skal gi meg nyttige informasjon om deltakernes opplevelse.

Datainnsamlingen jeg planlegger til prosjektet mitt er todelt. Jeg vil som jeg nevnte skrive logg fra møtene våre, og i etterkant av gjennomført kursopplegg håper jeg å gjøre intervju med den enkelte deltaker. Jeg ønsker å bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Min logg fra kursgjennomføringen, og materialet fra intervjuene er det som vil utgjøre mitt datagrunnlag for undersøkelsen.

Det er frivillig å være med og du har som deltaker mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil opplysninger som du har bidratt med ikke bli brukt. Alle opplysningene vil for øvrig bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene fra intervjuer slettes når sensur foreligger, senest innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på undersøkelsen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 48 22 04 49, eller sende en e-post til agnethe.kroyserth@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Sissel Sollied ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 41645612.

Studien meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Agnethe Linnes Krøyserth
Stakkvik
9132 STAKKVIK

Forespørsel om tillatelse til å gjøre undersøkelser til mitt masterprosjekt om ICDP- programmet brukt i skolen

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ICDP-programmet brukt i skolen, og jeg tenker å undersøke hvilken nytteverdi lærere opplever at programmet har i forhold til deres praksis.

I forbindelse med veiledersertifisering i ICDP-programmet er det krav om at man gjennomfører et ICDP-kurs for 6 – 8 fagpersoner, som vi skal skrive logg og få veiledning i forhold til. Jeg samarbeider med Eli Carstens og Ingvild Kamplid i gjennomføringen av ICDP-kurs ved deres skole/barnehage. Det er i denne forbindelse jeg ønsker å gjøre kvalitative undersøkelser til mitt masterprosjekt.

Det er skrevet lite i Norge om ICDP-programmet brukt i skolen. Samtidig har det over en tid vært fokus på lærerens relasjonskompetanse. Jeg ønsker med denne undersøkelsen å bringe lærernes perspektiv på banen, i møte med ICDP-programmet. En av programmets kjennetegn er at det er omsorgsgivers/lærerens refleksjon over egen praksis som er i sentrum, og det gjør at jeg håper prosessen skal gi meg nyttige informasjon om deltakernes opplevelse.

Datainnsamlingen jeg planlegger til prosjektet mitt er todelt. Jeg vil som jeg nevnte skrive logg fra møtene våre, og i etterkant av gjennomført kursopplegg håper jeg å gjøre intervju med den enkelte deltaker. Jeg ønsker å bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Min logg fra kursgjennomføringen, og materialet fra intervjuene er det som vil utgjøre mitt datagrunnlag for undersøkelsen.

Det er frivillig å være med og deltakeren har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom deltakeren trekker seg vil opplysninger som denne deltakeren har bidratt med ikke bli brukt. Alle opplysningene vil for øvrig bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene fra intervjuer slettes når sensur foreligger, senest innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 48 22 04 49, eller sende en e-post til agnethe.kroyserth@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Sissel Sollied ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 41645612.

Studien meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Agnethe Linnes Krøyserth
Stakkvik
9132 STAKKVIK

VEDLEGG 3**Intervjuguide****Innledning:**

Hensikten med dette intervjuet er å få innsikt i hva du har fått ut av gjennomføringen av ICDP-programmet. Dersom du synes noen av spørsmålene er vanskelig eller ubehagelig, kan du hoppe over spørsmålet og likevel delta i resten av undersøkelsen.

Innledningsvis var intensjonen å melde prosjektet inn til NSD, men siden jeg ikke lagrer personopplysninger om verken elever eller lærere har jeg i samråd med rådgiver på NSD valgt å ikke melde inn prosjektet.

Det er derfor viktig at du ikke uttaler deg om enkeltelever, verken når det gjelder navn eller andre opplysninger som gjør at eleven kan gjenkjennes.

Du kan når som helst trekke din deltakelse i undersøkelsen, fram til innlevering av masteroppgaven i mai, uten å oppgi grunn.

Opplevelse av gjennomføringen:

- Kan du beskrive hva slags inntrykk du sitter igjen med etter gjennomføringen av ICDP-programmet?
- Kan du fortelle hva du husker best fra gjennomføringen av programmet?
- Er det noen inntrykk du har lyst å fremheve, eller noe som har engasjert deg mer enn andre ting?
- Var det noe du opplevde som provoserende eller utfordrende å forholde seg til? (for eksempel i innholdet, måten ting har blitt presentert på, holdninger etc.)
- Opplever du at det har vært lett å forstå det som har vært presentert? (Språk, forklaringer, konkrete eksempler etc.)
- Opplever du at det vi snakket om var aktuelt og ble koblet til din hverdag?
- Hvordan opplevde du presentasjonen av de 8 temaene? (relevans i skolen, konkrete eksempler)
- Er det noe du er misfornøyd med, eller som du kunne ønsket hadde vært lagt opp annerledes?

Kunnskap:

- Opplever du at programmet gitt deg ny kunnskap? Vil du fortelle litt om det?
- Hadde du hørt om mye av dette fra før? Hva var i så fall kjent, og har du jobbet mye med dette tidligere? (Hvordan?)

Bevissthet:

- Er det noe fra møtene våre som du merker at du har blitt bevisst på i løpet av arbeidsdagen?
- Opplever du at gjennomføringen av programmet har hatt noen betydning i forhold til din tolking av andres utsagn og kroppsspråk i skolehverdagen?

Tanker/ holdninger:

- Vi har snakket en del om hvorvidt lærer/assistent kan betegnes som omsorgsgiver. Hva tenker du om det nå?
- Tenker du annerledes nå i forhold til hvordan du kan være støttende ovenfor barna enn før? Hva består i så fall endringen i?
- Kan du fortelle hva du tenker om den emosjonelt ekspressive dialogen i forhold til ditt eget arbeid?
- Kan du fortelle hva du tenker om den meningsskapende og utvidende dialogen i forhold til ditt eget arbeid?
- Kan du fortelle hva du tenker om den regulerende dialogen i forhold til ditt eget arbeid?
- Er det noen av de 8 temaene som du opplever at du er god på?

Endring i praksis?

Har du i løpet av perioden kurset har pågått merket endringer i egen praksis:

- I forhold til måten du kommuniserer med elevene i skolehverdagen? (i plenum, en til en, forklaringer, konflikter, atferdsregulering etc.)
- i forhold til planlegging av/ hvordan du legger opp undervisning?
- Har ICDP vært diskutert i personalgruppa, og hva har dere i så fall vært opptatt av?

Videre arbeid:

- Opplever du ICDP-programmet som nyttig for deg fremover i din hverdag i skolen?
- Hva tenker du om videre arbeid med ICDP på din arbeidsplass?
- Kan du se for deg hvordan du/dere kan jobbe videre med programmet?

VEDLEGG 4

BESKRIVELSE OG EVALUERING AV GJENNOMFØRING AV ICDP-PROGRAMMET VED EN BARNESKOLE

Et ledd i sertifiseringsprosessen for veiledere i ICDP-programmet er å gjennomføre ICDP-programmet for enten foreldre eller fagpersoner. Jeg vil i dette kapittelet kort gjøre rede for den programgjennomføringen som ligger til grunn for min undersøkelse.

Jeg ønsket i min sertifiseringsprosess å gjennomføre programmet i forhold til fagfolk i skolen, og fikk sammen med to andre veiledere under opplæring anledning til å gjennomføre programmet i et kollegium ved en liten barneskole. Det var fem deltakere i øvingsgruppa; en assistent, en avdelingsleder og tre lærere. Gruppen ble rekruttert via kontaktnettet til en av de to andre veilederne jeg samarbeidet med, og hun gjorde alle avtaler med skolen i forkant av veiledningen.

Gjennomføring av ICDP-programmet i sertifiseringssammenheng foregår oftest over seks møter, med to veiledere, og seks til åtte deltakere (Hundeide, 2007). Siden det var vanskelig å få rekruttert deltakere fra skolen, fikk vi dispensasjon til å gjennomføre veiledningen med fem deltakere og tre veiledere. Forutsetningen var at to og to ledet gruppeprosessen, og at en inngikk som en av deltakerne på hvert møte.

Hundeide (2007) anbefaler med henvisning til forskning (Ramey 1998), å ha en viss intensivitet for best mulig effekt av programmet. Gjerne en til to ganger i uken, og ikke så langt som en måned mellom hvert møte (Hundeide 2007). Vi gjennomførte programmet over en periode på ni uker. På grunn av sykdom og andre rammer, ble det en måned mellom de to første møtene, samt at det i forbindelse med en planleggingsdag ble kjørt to møter på en dag.

Hvert har en tidsramme på mellom halvannen og to timer hver (Hundeide 2007), og våre møter varte av strukturelle årsaker cirka halvannen time hver.

Siden dette var første gjennomføring av programmet for oss som veiledere, valgte vi å holde oss tett opp mot standard gjennomføring av programmet. Hundeide (1999) har skrevet artikkelen *Ledet samspill i klasserommet*, til bruk som teoretisk bakgrunn for bruk av programmet ovenfor lærere. Vi hentet noen poeng fra denne artikkelen, men ellers bestod den mest omfattende tilpasningen i å ta opp og drøfte omsorgsbegrepet i skolesammenheng. Dette ble gjort ut fra en antakelse om at vi ikke uten videre kunne gå

ut fra, at det for en lærer ville være naturlig å oppfatte seg selv som omsorgsgiver i skolen.

Etter presentasjonen av programmet i første møte, uttrykte de fleste seg positiv til den videre prosessen.

Evaluering av gjennomføringen

Hundeide (2001, 2005 og 2007) uttrykker flere steder at det i den grad man skal måle effekt på et program, så vil det i den sammenhengen også være naturlig å vurdere kvaliteten på gjennomføringen av programmet. Dette kan gjøres ved at man gjennomgår prinsipper for implementering, og sensitiviseringsprinsippene for programmet (Hundeide, 2007). Selv om min undersøkelse ikke er en effektundersøkelse, mener likevel det er relevant å gjøre en kortfattet vurdering av kvaliteten på gjennomføringen, så lenge jeg knytter min undersøkelse til ICDP-programmet. Vurderingen baserer seg på mine inntrykk som deltakende observatør, og de tilbakemeldingene deltakerne gav i intervjuene.

Når det gjelder prinsippene for implementering, så ser det ut til at de i stor grad er oppfylt. Vi hadde støtte for gjennomføringen i kommuneadministrasjonen, enhetsleder og fagleder på skolen. Vi fikk laget en plan for gjennomføringen for alle 6 møter, og selv om det ble litt forskyving, så gikk det stort sett som planlagt. Deltakerne virket motiverte etter den innledende informasjonen, og veiledningen foregikk innenfor normalarbeidstid. Forbedringspotensialet vi har fått tilbakemelding om går på informasjonen på forhånd, to i stedet for tre veiledere, og så har det vært litt ulike oppfatninger av hvor heldig det var å ha to møter på en dag.

Når det gjelder gjennomføringen i henhold til sensitiviseringsprinsippene, så samsvarer min oppfatning med de tilbakemeldingene vi har fått fra deltakerne. Et nært og tillitsfullt forhold til deltakerne har jeg ikke spurt dem om, og dermed finner jeg vanskelig å ha noen formening om dette punktet. Vi fikk jobbet en del med et positivt og utviklingsfremmende syn på barnet, vi fikk gjennomført to hjemmeoppgaver som aktiviserte deltakerne i forhold til utprøving og observasjoner av barnet. Vi fikk blant annet gjennom filmanalyser påpekt og bekreftet de positive sider som omsorgsgiver allerede har. Vi lyktes delvis i å la deltakerne være aktiv i verbalisering og bevisstgjøring av de åtte temaene for godt samspill, og det å gjennomføre en personliggjort formidlingsform. Forbedringspotensialet på sensitivisering går først og

fremst på å aktivisere deltakerne enda mer i møtene. Tilbakemeldingen fra en av deltakerne bemerker at samordningen mellom oss veiledere kunne vært bedre synkronisert, og at det kanskje kan ha sammenheng med at vi var tre. Det synet deler jeg, og jeg tror at det kan ha innvirket på opplevelsen av dårlig tid på møtene, og dermed rommet til å aktivisere deltakerne enda mer gjennom, for eksempel gruppesamtaler. Totalt vil jeg si at vår gjennomføring var delvis vellykket, i forhold til at aktivisering av deltakerne er så sentralt i programmet.