

Emosjonell atferd – en utfordring i læringsmiljøet

Læreren bør ta til med å få så noggrann kjennskap som mogelig til det barnet det gjeld, og en indre og ytre situasjon det er i. Og det er rett å undertekna at ingen ting er viktigare enn å få barnet sjølv til å tala ut (Kristvik 1953, s. 331).

Skoledagen er for mange preget av situasjoner som bryter med hensiktsmessige læringsprosesser. Emosjonelle og utfordrende handlinger er med på å prege læringsfellesskapet. Lærerne trenger støtte og hjelp til å våge en involvering med mål om å endre elevenes atferd. Artikkelen har til hensikt å bidra med perspektiver på pedagogiske arbeidet knyttet til elevenes sosiale og emosjonelle læring. Med utgangspunkt i; *hvilke faktorer er med på å konstituere elevens emosjonelle læringsprosess?* blir empiri drøftet ut fra en studie i lærerens eget forskningsfelt blant elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Utsyn

Politiske føringer har skapt forpliktelser i norsk skole som skal sikre barn og unge intellektuell og sosial utvikling uansett forutsetninger. Denne realiteten forutsetter ivaretagelse av helhetlig tilpasset læring for det enkelte individ. Skolens mangesidige oppdrag, der unge mennesker skal lære å være og å handle sammen med andre, betyr at utvikling av talentene og ressursene hos den enkelte skal skje i et sosialt samhandlende fellesskap. Den sosiale og faglige utviklingen krever dermed en kultur med tydelige didaktiske strategier fylt med lærerens likeverdige engasjement og pedagogisk profesjonalitet. Det innebærer en rehabilitert skole med gyldig mandat og autoritet som tar mål av seg til å utvikle det beste i enhver elev. Vektlegging av en pedagogisk tilnærming til elever med psykososiale vansker må bearbeides i det miljøet de befinner seg og læreren blir dermed den nærmeste til å ivareta utfordringen. Dette er i seg selv ikke noen ny pedagogisk utfordring, men det dreier seg om en nødvendig prioritering i vår opptatthet av å få det beste ut av den enkelte. Vi må gi oss tid til lete frem talentet gjennom tilstedeværelse og i relasjon til eleven.

Introduksjon

Teksten skal belyse sider ved de stressende kontekstene i læringsmiljøet der lærerens autoritet blir utfordret. Det sosiale fellesskapet har et naturlig innhold av slike kontekster, der utløp for følelser og reaksjoner får et innhold av negativ eller positiv oppmerksomhet. Det er når uroen eller forstyrrelsene preger det sosiale læringsfellesskapet med konsentrasjonssvikt og avsporinger at den målrettede læringen svekkes. Også medelever blir mer eller mindre ufrivillig satt inn i konteksten der den utagerende elevatferden forekommer. For eleven med underskudd på sosial samhandlingsforståelse kan den emosjonelle læreprosessen handle om å erstatte den utagerende atferden med prososialt læringsinnhold (Arnesen 2006, m.fl. 2006). Slike læringsprosesser har et mål om at eleven aktivt får utvikle erfaringer med opplevelse av å mestre gruppepress og sosiale situasjoner som utfordrer deres uønskete emosjonelle

reaksjoner. Fra andre påpekes erfart prososial atferd å være en viktig vaksinasjonsfaktor mot kriminalitet og rusmisbruk (Ogden 2001). Fra et lærerprofesjonelt og sosialpedagogisk perspektiv fremheves prososial forståelse med fokus på en sosial-etisk læringsdimensjon; ”ønsket om å hjelpe et annet menneske fordi det i seg selv er viktig og riktig, og ikke fordi atferden kan gi personlig vinning” (Stephens, 2006, s. 77). Etisk læringsfokus i den emosjonelle dimensjonen forutsetter stimulering til suksess gjennom lærerens tilstedeværelse i sosialt lærende perspektiv (Bandura, 1997). I dette læringsteoretiske perspektivet dreier det seg om lærerens ansvar for å utvikle eksistensielle læringsopplevelser som berører verdier som tillit, respekt, verdighet, ærlighet og toleranse. Dette betinger samvær fylt med trygghet der emosjonelle uttrykk i disse kontekstene utfordrer omgivelsene og at læreren oppleves som signifikant voksenperson.

I tiårene etter 2. verdenskrig har det pågått endringsforsøk og revisjon av norsk skole. Mønsterplanen av 1974 innebar for eksempel at skolene fikk større ansvar for å tilpasse skoletilbud for alle elever – uansett læreforutsetninger. Nye formålsparagrafer ble utviklet og hele den norske skole (grunnskole og de kommende nye videregående skoletilbudene) ble omorganisert og fikk et utvidet innhold. Det ble bl.a. opp til skolene å velge lærestoff og arbeidsmåter (St. meld.22, 2010-2011). Alternative skoletilbud og tiltak ble satt i verk i ulike forsøk på å tilpasse en skoledag for elevenes behov. Flere ga uttrykk for hva det pedagogiske arbeidet med ”verstingene” kunne innebære av utfordringer i skolen. Tidligere leder for Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri (SSBU), Finn Magnussen, involverte seg i skoledebattene (Magnussen 1987). Han argumenterte for at emosjonelle vansker knyttes opp mot problemstillinger som angår oppfattelsen av normalitet og avvik. I det sosiale miljøet blir vanskene oppfattet som vanlige og gjenkjennbare oppdragelsesproblemer, men i forsterket grad. Atferden forekommer oftere, er mer intense og utfordrende til å finne alminnelige tiltak mot. Innenfor psykiatrien er dette mennesker med sjelelige sykdommer som atferdsnevrose, jeg – svakhet og sosiopati. I skolesamfunnet kjenner vi disse igjen i sosiale sammenhenger (Magnussen 1987). I forbindelse med tilpassningsvansker, atferdsvansker og i disiplinsituasjoner kommer dette tydelig frem (Befring 2008). Flere forskere synes å være enige i at de nevropsykologiske forhold hos den enkelte og ugunstig oppdragelse, kan gi bidra til å forstå hvilke prosesser som er med på å utvikle alvorlige atferdsvansker og forekomsten av hyperaktivitet. I denne sammenhengen knyttes forståelsen til svekkelse av barnets kognitive eller eksekutive funksjoner, som impuls kontroll, hukommelse, evne til å forutse, abstrakt tenkning og til å planlegge (Smith, 2004). I en større nasjonal undersøkelse svarer

over 80 % av elevene at de ofte eller noen ganger ikke bryr seg når læreren snakker (Furre, Danielsen, Stigberg-Jamt og Skaalvik, 2005). En undersøkelse bekrefter mangelen på konsentrasjon og fokus på faglig undervisning og læring (Haug, 2006). Her viser forskningsresultatene at hele 50 % av tiden brukes på utenomfaglige handlinger i klasserommet.

Emosjonenes betydning i et sosialt fellesskap

Dersom vi skal forstå sinnsbevegelse som en reaksjon på den psykiske tilstand følelsene skaper og som kommer til uttrykk gjennom atferd, ligger det for individet en årsak bak. Den følelsesmessige tilstanden signaliseres gjennom atferd i omgivelsene, og fører normalt til respons som er mer eller mindre nødvendig eller tilsiktet. Responsen fungerer som viktige oppmuntringer eller irettesettelser i forhold til at vi er berørte parter av den emosjonelle atferden. Sinnsbevegelser blir her i teksten omtalt som *emosjon*.

At individet forstår eller har innsikt i eget følelsesliv og egenatferd som berører andre eller hva andres atferd utløser av egne emosjonelle reaksjoner, er et nødvendig premiss for mental sunnhet og velvære sammen med andre. Følelser oppstår og gir emosjonelle uttrykk for tilfredsstillelse eller i mangel på tilfredsstillelse. I nyere forskning blir emosjonen begrunnet som nødvendig og grunnleggende for menneskelig relasjonsbygging og utbytterikt samvær (Jakhelln, Leming og Tiller 2009). Sosiologisk forskning har bidratt til å gi emosjonsperspektivet en renessanse (Starrin 2009). Gjennom aksjonsforskning kan emosjoner betraktes ut fra sosiokulturell læringsteori (Thunberg 2011). Emosjonens betydning knyttes her til et fenomenologiske verdisyn der vår etablering av holdninger, reaksjoner og handlinger, er preget av hva som kommer til å påvirke oss til handling i et ledelsesperspektiv. De emosjonelle kreftene er dypest forankrete i vårt handlingsmønster (Scott, m.fl. 1993). På denne måten vil vårt engasjement være med på å synliggjøre verdien relasjonsinnholdet i samvær med andre. I dette samspillet vil relasjonene mer eller mindre frigi lærings- eller utviklingskraft fordi emosjonene er med på å utvikle kreativt grunnlag for konstruktivistisk tenkning. Bruner (1997) har bidratt til å sette fokus på den emosjonelle verdien i denne konstruktive læringskonteksten; "Emosjoner og følelser er naturligvis representert i meningsdanningen og i våre konstruksjoner av virkeligheten" (ibid, s. 45).

Forskning på emosjonell samhandling

Forskning knyttet til emosjonell læring setter krav til de vitenskapelige prosessene der mennesker samvirker i kontekster med mer eller mindre vellykkete relasjoner. En tradisjonell metodisk tilnærming er *observasjon* i forskningsfeltet. Forskeren studerer menneskers atferd

og gir ofte uttrykk for sin vitenskapelige forståelse i *omtale* av hva atferden signaliserer som bidrag til tolkning og analyse. I tråd med atferdsterapeutisk tradisjon blir hovedvekten med å skape forståelse hovedsakelig basert på observert atferd og mindre på hva årsakene til fremprovosert emosjonell atferd inneholder. Aktørenes egne opplevelser, verdisyn, følelser og tanker om egen og andres atferd i det sosiale feltet, har fått for liten plass i den vitenskapelige forståelsesutviklingen (Aamodt 1998). Her er vi kanskje ved kjernen til underskuddet på praksisnær relasjonsforskning, der tradisjonell forskning har lagt sterke føringer for pålitelighet og objektivitet som legitimt nødvendig for vitenskapelig arbeid. Med denne forskningstradisjon blir aktørenes emosjonelle situasjon og verdibaserte meninger uinteressante fordi dette er faktorer som blir lite forskbare (Mearns og Dryden 1990). En studie med mål om å vaske ut faktorer som utløser den emosjonelle utfordrende atferden krever kvalitativt ydmyke triangulerende valg. Den følgende metoderedegjørelsen argumenterer for alternative grep for å fange et datagrunnlag rettet mot årsakene til den strevsomme emosjonelle atferden, og faktorer som kan bidra til å se emosjonell læring i et pedagogisk perspektiv.

Metodisk tilnærming

I denne metasyntesiske studien vises det til triangulering av både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Studien strekker seg over flere tiår (1976-2000) og har et eksplorerende forskningsmetodisk innhold. Forskningsfelt med fokus på nærhet, relasjoner og omsorg der; ”taus kunnskap spelar ei vesentleg rolle” (Befring 2002, s. 63), blir denne tilnærmingen utnyttet. Forskning i slike nære og tette forskningskontekster kan utløse fare for at tolkning og analyse av data får et stereotypisk preg og her betraktes det som fruktbart å gi mer utdypende presentasjon av den metodiske byggingen.

Kvantitativ breddeundersøkelse. Respondenter fra ulike miljøer har bidratt med data til denne undersøkelsen. Det kvantitative datagrunnlaget har dessuten vært nødvendig for å utvikle en eksplorerende strategi og treffende innhold i den påfølgende kvalitative delen.

Kvalitativ undersøkelse. Denne delen av studien tar utgangspunkt i lærerens dagboksnotater og loggføring av samhandlingen i klassemiljøet. Dagbøkene ble loggført og var strukturert i sin form, der stabile trekk og avvik ble notert og er å betrakte som et bidrag til primære data for studien (Denzin 1989; Solberg 1988; Egerbladh og Tiller 1998). Berørte aktører som er en del av innholdet i loggføringen var informanter i studien. Vi kan stille oss spørsmål om dette empiriske utgangspunktet, der emosjoner og berøring av verdier påvirker oss virkelig kan være vitenskapelig forsvarlig? En autoetnografisk tilnærming kan være med på å forklare den

vitenskapelige legitimiteten. Informantenes refleksjoner i et retrospektivt perspektiv var med på å kvalitetssikre datagrunnlaget.

Autoetnografi som samfunnsvitenskapelig metode er knyttet til kritisk refleksjon og introspeksjon av egen tilstedeværelse i forskningen. Denne kvalitativt beskrivende metoden har til hensikt å belyse emosjonelle og sosiale fenomen der forskeren selv er *i og med* i situasjoner som en del av forskningsprosessen (Reed-Danahay 1997; Leming 2009). Dagboknotatene er på denne måten begrunnelsen for å se metoden i et autoetnografisk perspektiv.

Retrospeksjon som narrativ metode er direkte knyttet til informantens bidrag til samfunnsforskning. Særlig blir det tydelig i forbindelse med et liv som er levd og i hvilken grad informantene opplever refleksjonssituasjonen viktig og trygg når det dreier seg om emosjoner og følelser. Narrativ forskning, fortellingen om livsopplevelser, kan være en farbar og rasjonell forskningsveg for å sikre et rasjonelt dataresultat. Ivor Goodson (1995) stiller seg kritisk til forskerens evne til objektivitet og rasjonalitet i forhold til forskningsbidraget i slike sammenhenger. Som en motvekt til denne kritikken har Andrew Sparkes (1995, 2002) bidratt med perspektiv til denne kritikken, der han tar til ordet for retrospeksjonens mulighet til egeninnsikt ut fra egen historie. Her argumenteres med at refleksjon om det levde livet kan bidra til nyansert opplevelse med betydning for eget liv. Utfordringen blir å ha et bevisst forhold til verdien av å gjenoppta av livsopplevelser der refleksjonskonteksten kan fungere som forsterker av belastninger og traumer.

Informantene skrev *refleksjonsbøker* fra 22-22 år tilbake til et felles skoleår. I forkant av refleksjonene ble informantene orientert om sentrale området og stabile trekk fra "lærerens dagbøker". I etterkant av refleksjonsbøkernes bidrag i studien ble det gjennomført et *refleksjonsseminar* der informantene ble satt i grupper. Fortellinger med fokus på sentrale moment som kom frem i breddeundersøkelsen og i refleksjonsbøkene var utgangspunktet for retrospeksjonen. Observatører og forskerassistenter fulgte refleksjonsprosessen i seminargruppene. Assistentene var med i tolkningen av datamaterialet. Analysen utløste behov for dybdeintervju og enkelte informanter var med i denne delen av studien.

Utvalg

For å sikre en allsidig representativitet i populasjonen ble utvalget gjort blant ulike grupper der unge mennesker er i relasjon til voksne både i og utenfor skolemiljøet.

Kvantitativ undersøkelse. Det ene utvalget var knyttet til et ungdomsprosjekt der 30 ungdommer (15 – 18 år, begge kjønn) var med som refleksjonsgruppe, deltakerne var

dessuten respondenter i en påfølgende spørreundersøkelse. For noen av deltakerne i prosjektet var rusmisbruk, seksuelle overgrep, ufrivillig abort, barn og unge i risikosone, asosialitet og kriminalitet noe av særtrekkene i utvalget. Det andre utvalget ble gjennomført i videregående skole, yrkesfag. Her ble personer som berørte og ble berørt av elevene i skolemiljøet med i undersøkelsen (elever, lærere, driftspersonale, administrasjonsansatte). Av 102 spurte ble 90 personer med i denne delen av breddeundersøkelsen.

Kvalitativ undersøkelse. Begrunnelsen for utvalget var ut fra et mål om å innhente nødvendig variasjon i datagrunnlaget. For å sikre dette prinsippet var det et mål om å velge informanter som var berørte parter i dette alternative skoleåret. I denne retrospeksjonen var tidligere lærerkollegaer, skoleveileder, skoleleder, skolesjef, skoleinspektør i tillegg til læreren selv (den gang lærer for elevene og i undersøkelsen doktorstipendiat og forsker i dette feltet), til sammen besto denne gruppen av 12 personer. Dessuten var 25 tidligere elever av totalt 35 med i den kvalitative delen av undersøkelsen.

Resultater og drøftinger

Den utfordrende emosjonelle atferden forekommer i to ulike sammenhenger der elever og lærer er sammen. Den ene, *strukturkontekst*, blir definert som den tradisjonelle faglige lærings- og undervisningskontekst basert på samarbeid om målstyrt og planbearbeidet innhold av skoledagen. Den andre konteksten defineres som, *ustrukturert*. Denne konteksten mangler et klart og enig samarbeid om målrettet læringsinnhold. I stedet for at samarbeidet i det sosiale fellesskapet skal ha fokus på faglig kunnskapsinnhold blir fokuset satt på det sosiale og emosjonelle innholdet i fellesskapet. Felles for begge kontekstene er at den emosjonelle atferden medfører tap av konsentrasjonen på faglig læring.

Strukturkontekst

Elever med underskudd på faglig suksessopplevelse i forhold faglig mestring utfordrer omgivelsene i forhold til samarbeidende og lærende fokus. Elevenes forstyrrelser og uro signaliserer ulike behov for oppmerksomhet fra omgivelsene. Følgende utsagn fra flere av de tidligere elevene indikerer underdekte behov som bl.a. berører sosial og emosjonell læring:

...ingenting vi sa eller gjorde ble likegyldig for læreren...(utsagn elev)

”De første dagene i Verkstedklassen var så intense. Læreren krevde noe av meg hele tiden. Måtte liksom være klar over hva jeg gjorde hele tiden. Jeg bestemte meg for å gi fan. Ikke fan om jeg skulle på skola. Jeg la meg hjemme. Så ring det om morran. Morsan sa at det var læreren som spurte etter meg. Ikke langt tid etter kom læreren heim til meg. Bankelyd på soveromsdøra. Opp med karen. Jeg har tenkt på det i ettertid. At han turte å bry seg på den måten. Etter den tid var jeg borte kanskje 2 minutter. Jeg lærte å oppføre meg”.

Flere av utsagnene med fokus på elevens emosjonelle læring betinger at læreren blir oppfattet som gyldig autoritet. Elevene gir, på sitt vis, uttrykk for at dette først og fremst betinger at relasjonen som må oppleves som gyldig for eleven. Det ser ut for at læreren som er genuint opptatt av å avdekke årsakene til at elevene ikke innretter seg etter skolens krav, vil være avgjørende for tilpasning av elevens sosiale utvikling.

Gyldig autoritet angår de relasjonelle sidene i møtet mellom elev og lærer og oppfattes som en syntese mellom lærerens faglige og mellommenneskelige sider. Utvikling av den gyldige relasjonen skjer gjennom dialog, der eleven gir uttrykk for betydningen av å møte læreren som medmenneske og som våger å bry seg. Et bidrag til å forstå dialogens eksistensielle betydning kan vi hente fra språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1981); "livet er dialogisk i sin natur, å leve betyr å engasjere seg i dialog, stille spørsmål, lytte, svare gi respons, reflektere, si seg enig og uenig" (ibid, s. 311). Eleven i utsagnet gir tydelig uttrykk for den avgjørende betydning lærerens engasjement hadde som motiv for egen utvikling. Sett ut fra en lærers profesjonelle syn på involvering og engasjement betinger dette en form for overbevisning om hensiktsmessige pedagogiske grep med fokus på elevens helhetlige læring. I et autentisk perspektiv er det her snakk om hvilken betydning lærerens pedagogiske handlinger har for elevens læringsutbytte. Laursen (2004) bygger sin forskning på autenticitet som grunnbegrep og analyserer de helt unike og personlige aspekt ved lærerens kompetanse. En forutsetning ved lærerens autenticitet er at dette kan avspeiles som betydelige pedagogiske handlinger og holdninger. Taylor (1991) mener at autenticitet dreier seg om den enkeltes særegenhet og den enkeltes identitet i forhold til betydningen den enkelte opplever. Og det er nettopp den overbevisning læreren handler ut fra som kan forklare den betydelige involveringen og engasjementet i forhold til eleven. Elevens utsagn bygger på erfaringer i forhold til egen læring og utvikling. Nærmere bestemt elevens møte med likegyldige lærere i motsetning til gyldige, betydningsfulle lærerne som ga en opplevelse av å bry seg om elevene. Taylor mener lærerens autenticitet bygger på erfaringer i livet og betydelige verdier i samhandling mellom mennesker. Læreren vurderer dermed sine grep, sin involvering, ut fra sin betydningshorisont. Betydningshorisonten er skapt i den kulturen vi befinner oss og blir målt opp mot egen betydning i forhold til idealet. Når så opplevelsen av autenticitet utvikles i samhandling og dialog med andre, kan vi forstå at de profesjonelle grepene er basert på intuisjon og frihet til å handle spontant og i relasjon med elevene. Utsagnene innenfor denne kategorien i studien tyder på at elevene opplevde læreren som dristig i forhold til involvering. Det er samtidig en innrømmelse at lærerens handlinger førte til endring av elevens handlinger som resultat av sin

emosjonelle atferd, og implisitt må det antas at læreren autoritet fikk betydning for læringsutfallet. I de intense og nødvendige kontekstene fylt av emosjonelle handlinger gir relasjonen et interaktivt og intersubjektivt preg. Børstad (1992) gir den denne forståelsen et tredelt innhold; intersubjektivitet beskriver en prosess fra affektiv tilstand til å beskrive selve tilstanden og frem til hva endringsbehovet skal inneholde. I forhold til emosjonell læring blir selvinnsikt og selvforståelse utviklet i "opplevelsesfellesskapet" (Løvlie Schibbye 2002, s. 67), der en hensiktsmessig relasjon gir rom for deling av fokus. I et intersubjektivt perspektiv kjenner vi igjen autentisitetens verdi for utvikling av identitet og selvforståelse, der læreren får signifikant betydning som gyldig autoritet for elevens utvikling gjennom emosjonell læring.

...skole, læring og fremtid var en annen verden - en verden der jeg ikke var...(utsagn elev)

"Hele undervisninga gikk tidligere ut på at tempoet var lærerens. Så, så mye skulle vi gjennom på hver time. Hang du ikke med - ble det ditt problem. Jeg ble frustrert, stressa og begynte å oppføre meg negativt. Jeg skalla ned lærere, knuste vinduer o.l., så var jeg ute av systemet". "Gjennom hele ungdomsskolen kan jeg huske bare en gang noen gode «10- minutter» i lag med læreren i en mattetime. Han ga meg av sin tid - på et ærlig vis. Det var noen minutter der jeg kan huske hvert ord læreren sa, den dag i dag. Men jevnt over var det et jag hele tiden, der vi sjelden å aldri fikk oppleve slike øyeblikk".

I likhet mer flere utsagn er det en klar oppfatning av at elever som har erfart ikke å lykkes med læringen over tid kan utløse utfordrende emosjonell atferd. Elever som opplever at lærere tar lite hensyn til deres behov for tilrettelegging og differensiering av lærestoff er med på å utsette elevene for unødig stress og frustrasjon. Utsagnene bidrar til ulike pedagogiske perspektiv med fokus hva en tradisjonell og strukturert skoleform kan være med på å utløse av svake læringsprosesser. Dette er ikke noe ny kunnskap om læringssituasjon for elever som sliter. Men en analytisk tilnærming med fokus på endring av elevenes atferd kan være med på å finne rasjonelle pedagogiske faktorer som hjelp i lærerens arbeid med elevenes emosjonelle læring.

En avgjørende emosjonell atferdsfaktor er knyttet til elevenes irrasjonelle læringssituasjon – over tid – og hvilke tilnærminger som kan bringe inn nyttige refleksjoner i forhold til elevenes sosiale og emosjonelle utvikling.

I tradisjonell forstand tenker vi at målrettet undervisning for å realisere læring betinger at lærer og elev interagere ut fra et planlagt samarbeid og at læreren er oppmerksom på elevens bevissthet om sin egen læring. Motstand mot lærerens avgjørelse og bestemmelser kjenner vi igjen som normalt. Dersom læreren ikke bryr seg om elevens motsigelser og dette vedvarer over tid utsettes eleven for en belastende psykisk struktur og situasjonen betraktes som irrasjonell (Dale, 1989). Tydelige elever signaliserer sin negative situasjon med emosjonelle handlinger som utfordrer miljøet. En lærer som tar elevenes reaksjoner og forhandlinger til

bearbeiding, oppleves som didaktisk rasjonell. Både samarbeidsstrukturen om målrettet arbeid og elevenes emosjonelle læring står da i et endringsfokus. Det virker rimelig å anta at endringene krever en gjennomgang av strukturkonteksten. Det betyr lærerens pedagogiske valg og handlinger må sees i sammenheng med elevenes reaksjoner på krav og plikter som stilles i det samarbeidende og lærende miljøet.

De internaliserende, depressive og engstelige unge er tydelig med sin anonyme tilstedeværelse i motsetning til de som utagerer og provoserer omgivelsene. Disse er utfordrende i forhold til hvordan atferden skal betjenes og endres, fordi denne gruppen elever er uberegnelige i tradisjonelle forstand – de mangler en sosial oppfatning av omgivelsene og kommer i konfliktsituasjoner oftere enn andre. En hjelp for disse elevene er finne stimuli som er positive, sette dette i fokus fremfor å ta utgangspunkt i emosjonsprovoserende situasjoner (Befring 2008). Fra annet hold blir det gitt oppmerksomhet til systemet og strukturen i skolen som stigmatiserende og som ekskluderer elever som skaper disiplinvansker (Tinneland 2003). En hjelp er å se strukturene i skolen og hva som kan endres fremfor å holde fast på et innhold som skaper og opprettholder denne formen for atferd. Skolen har tradisjon for å legge ansvaret for at eleven skal tilpasse seg skolens innhold og mindre hva skolen kan gjøre for å tilpasse skolens innhold elevenes behov (Haug 2006, Dale og Wærness 2003). I et spesialpedagogisk perspektiv har vi også tradisjon for å tenke og å handle ut fra at en elev som ikke kan innrette seg etter det ordinære skoletilbudet har en eller form for unormalitet. Vi diagnostiserer og forsøker å finne kompensierende tiltak for å gjøre eleven i stand til å motta mest mulig av skolens læring og på skolens betingelser (Berg 2009). Med Læreplanverket (1997) skal inkludering være et bærende prinsipp i skolens virksomhet. Her skal både sosialt fellesskap, det særegne og det individuelle ved eleven legges vekt på i det pedagogiske arbeidet. Økonomiske kutt og stadige utdanningsreformer med nye mål om valgfrihet, konkurranse og effektivitet fått stadig større betydning. Dette har virket mot realisering av inkludering i skolen (Arnesen og Lundahl 2006).

Selv om det er utviklet ulike tiltak for å skape gode pedagogiske modeller for emosjonell og utagerende atferd (Sørli og Ogden 2007), kan det stilles spørsmål ved om de siste tiårs skolereformer har fremmet vilkårene for lærerens profesjonelle utøvelse og tilførsel av kompetanse for å betjene emosjonell læring i skolen.

Lærerkolleger, skoleveileder, skoleleder, skolesjef, skoleinspektør ga uttrykk for at læreren må ha en eller annen form for kompetanse som ivaretar den sosiale utviklingen hos eleven:

... lærerens profesjon - en utvidet status... (utsagn lærere og skoleledere)

”Den pedagogiske virksomheta var avvikende fra den generelle pedagogiske holdningen, læreren satte grenser, han kom inn på ungene, han var til støtte og involverte seg”.

”Organiseringa, den fleksible plan, mindre tenke på klokka, totalt sett så skulle du dekke de fag og timefordelingene fordelt på uka, men det var egentlig ikke nøye når du gjorde det. Jeg trur det er en sånn plussfaktor som du må ta med altså”.

”Erfaringer fra den alternative undervisninga viser at det ligger en utfordring i å kunne spontant svitsje eller assosiere et tema over til fag og pensum”.

”En viktig ressurs ligger i den pedagogiske situasjonen der læreren våger å ta hensyn til utspillene som kommer fra elevene. Det kan være lettere i en liten gruppe, men det er ingen forutsetning”.

I flere sammenhenger oppfattes lærerens pedagogiske arbeid blant elever med sosiale- og emosjonelle vansker som utradisjonelt i de fleste sammenhenger. *Tidsbruk, lærerens ”vågale” involvering, organisering av skoledagen og små elevgrupper* er nøkkelord som vektlegges som uvanlige i refleksjonene.

Et avgjort viktig perspektiv der etablerte skolefagfolk gjør sine retrospeksjoner til en gruppekontekst de mer eller mindre var passive i, er knyttet til den novise lærerens handlinger blant de mest krevende elevene. Denne læreren, som var tildelt alle timene i alle fag gjennom hele skoleåret, manglet etablerte pedagogiske holdninger og profesjon som lærer. Læreren handlet ut fra mangel på anerkjent og godkjent profesjonsinnhold. Uten å bli møtt med vesentlig vilje fra kolleger eller andre i hjelpeapparatet til rådføring, førte tvilen og usikkerheten til uvanlige lærerhandling. Den novise læreren utviklet egne strukturer og dette fikk et tydelig innhold av mellommenneskelighet i møtet med de utsatte elevene. Noen refleksjoner kan være med på å løfte inn forståelse for hva de utradisjonelle pedagogiske grepene kan ha av betydning for elevenes emosjonelle læring.

Elever med underskudd på suksessopplevelse og som dominerer sine omgivelser med sin utfordrende væremåte, mangler også erfaring med lærere som våger å bry seg (Kvelling 2008; Befring 2008). I denne sosiale sammenhengen har elevene lite erfaring med at den emosjonelle utfordrende konteksten som de befinner seg i skal føre til endring i deres faglige læringskraft. Dale (1989) bringer inn begrepet psykodynamisk energitilfang i slike sammenhenger. Som denne gruppe informanter i studien gir uttrykk for, ser de verdien av at læreren var oppmerksom på elevenes behov uansett om dette var faglig eller personlig relaterte. Dale fremhever betydningen av den dynamiske, spontane og interaktive relasjonen som energikilde. I slike psykodynamiske kontekster kan eleven få tid og mulighet til refleksjon over egen selvforståelse, selvtilitt i en behagelig og etterlengtet relasjon til betydelige voksne.

Med tanke på lærerens involvering og oppmerksomhet på elevenes behov, enten dette krever lærerens spontane respons eller mer planlagte pedagogiske strategier, er det flere betydelige teoretiske tilnærminger som kan belyse disse sidene ved lærerens handlinger. Å være i nederlagssituasjon over lang tid forbindes med utvikling av negativ identitet og lav selvfølelse (Nissen 1983; Befring 2008). Barn og unge som utsettes for nedlatende kommentarer, sanksjoner og irettesettelse, over tid og uten saklig argumentasjon, kompenserer ofte sin egen reaksjon med alternativ atferd som kan oppleves mesterlig selv om den for andre er negativ (Nissen 1983). Barn og unge med taperidentitet gir lettere opp i kognitive læringssituasjoner, ikke for at det alene gjør vondt ikke å mestre, men det gjøre mindre vondt å la være å ta utfordringen. Sørli og Nordahl (1998) ser sammenhengen mellom problematferd og relasjonen mellom lærer og elev. I søken etter tillit, verdighet og anerkjennelse opplever elevene at læreren blir en trussel for deres tapersituasjon. Elever med problematferd har dermed et anstrengt forhold til sin lærer. Spontane og "her-og-nå" – situasjoner er ikke noe nytt i den pedagogiske hverdag, men å utnytte dette rasjonelt rettet mot emosjonell læring er ikke tydeliggjort i de siste skolereformene. Vi kjenner igjen de pedagogiske handlingene der læreren *møter* eleven i dialog. Martin Buber (1967) beskrev møtet mellom "jeg" og "du". I lærerens, jeget, møte med eleven, duet, så pekte han på verdien dette hadde for oppdragelse og danning. Møtet har eksistensiell verdi og den utfordrende samtalen tar utgangspunkt i elevens handling som ikke fører til læring (Bollnow 1969). Ofte er disse elevhandlingene knyttet til emosjonelle utfordrende atferd og utpreget ved at den tradisjonelle strukturen i miljøet stopper om og hindres (Haug 2006).

Fra flere hold fremmes det politiske innspill for at norske barn og unge skal "Lære mer, trives og mestre" (St.meld. 44, s. 7). I Læreplanen for grunnskolen og videregående skole (Kunnskapsløftet 2006) presiseres det i en egen tekst (Læringsplakaten) bl.a. at skolen og lærebedriften skal; "sikre at det fysiske og psyko-sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring" (ibid, s. 5). Regjeringen har også gjort forsøk på å iverksette tiltak i grunnskolen som skal sikre at elevene får møte ressurssterke og kompetente lærere gjennom sosialpedagogisk rådgivning og veiledning (NOU 2009: 18). Utredningens anbefalinger i forhold til kompetansekriteriene er imidlertid ikke blitt fulgt opp etter høringsrunden. I et spesialpedagogisk perspektiv har vi også tradisjon for å tenke og å handle ut fra at en elev som ikke kan innrette seg etter det ordinære skoletilbudet har en eller form for unormalitet. Vi diagnostiserer og forsøker å finne kompenserende tiltak for å gjøre eleven i stand til å motta mest mulig av skolens læring og på skolens betingelser (Berg 2009). Med

Læreplanverket (1997) skal inkludering være et bærende prinsipp i skolens virksomhet. Her skal både sosialt fellesskap, det særegne og det individuelle ved eleven legges vekt på i det pedagogiske arbeidet. ”Det er ikke gjennomførte studier som direkte undersøker sammenhengen mellom psykososiale problemer og gjennomføringen av videregående opplæring (St.meld. nr.44, s. 21).

Ustrukturkontekst

Det ustrukturerte innholdet i læringsmiljøet er uten forutbestemte læringsmål. Den emosjonelle utfordrende atferden har utløst tap av struktur og samarbeid. Planlagt faglig undervisning og læring har gått over i en ustrukturert kontekst med utpreget innhold av affektive, interaktive og relasjonelle perspektiver. Noen ganger er ustrukturen konfliktfylt, andre ganger fylt med nærhet og varme. Når emosjonell atferd er medvirkende årsak til at undervisning og læring ikke fungerer, er et opphold i ustrukturen nødvendig for igjen å etablere nye avtaler og strukturer med endret innhold. De tidligere elevene har utsagn som indikerer konteksten:

...en varme og omsorg som ga oss lyst til å lære og å utvikle oss...(utsagn elever)

”Jeg lærte å prate med andre på en avslappet og rolig måte uten angst og nederlagsfølelse, der jeg kan tenke samtidig som jeg prater”.

”Læreren må også ha evnen til å gi av seg selv når det gjelder følelsa og reaksjoner, da oppleves gjensidig tillit, verdighet og respekt”.

”Og at han siden kunne forstå det jeg selv ikke alltid hadde ord til formidle skapte en nærhet og tillit”.

Samtalen om de nære og mest fortrenge følelsene og årsakene bak elevens handlinger er hovedbudskapet i denne kategorien. *Gjensidighet* i møtet mellom elev og lærer er en del av tillitsvekkende og nødvendige innholdet i samhandlingen. At læreren kan ta del i elevens levde liv og bakgrunn er indikatorer i opplevelsen av omsorg og frigjøring av energi til å se nye muligheter for egen utvikling. Samhandling i et *sosialpsykologisk perspektiv* kan være med på å bringe inn nyttige refleksjoner i denne sammenhengen.

Når pedagogen våger å ta del i elevenes aggresjon og mest skremmende atferd på en rasjonell måte, handler det om å flytte seg fra en trygg og strukturert sosioprosess til en usikker og uforutsett psykoprosess (Moxnes 1989). Endringsprosessen og ustrukturen lærer og elev befinner seg i, betegner Moxnes som psykoprosess. Hvis gruppen ikke har fokus på klare mål i sine handlinger, men aksepterer følelsesmessig engasjement i sosialt samvær, blir prosessene definert innenfor såkalte terapigrupper eller sensitivitetsgrupper (ibid, s. 27). Den rasjonelle pedagogiske prosessen i slike sammenhenger er at læreren innser og aksepterer nødvendigheten med en tilnærming til årsakene til elevenes emosjoner og videre finne en

fruktbar emosjonell læringsvei for eleven. Med utgangspunkt i ustrukturen og som knytter læringsprosessen til opplevelse av nærhet og varme, vil lærerens relasjonskompetanse være avgjørende for utfallet.

Sosiale relasjoner utvikles der individer interagerer, deler meninger og opplevelser – kort sagt deler fokus. I elevutsagnene fremheves lærerens tilstedeværelse i elevenes emosjonelle levde liv. Løvlie Schibbye (2002) gir uttrykk for den individuelle intersubjektive opplevelse oppstår i relasjon til et annet menneske. Det kan skje spontant og forutsetter nær kontakt mellom individene: ”Til grunn ligger et iboende dialogisk fundament som er å-oppleve-sammen, dele eller være i ”communion” (ibid, s. 65). Stern (2000) ser intersubjektivitet som evnen i individet og domineres av relevans mellom individer. I dette tilfellet ser elevene læreren som ansvarlig for å møte elevene og videre gå inn for å skape en nødvendig og intersubjektiv interaksjon med rom for å dele bakgrunn og årsak bak elevenes handlinger. Børstad (1992) gir denne forståelsen et tredelt innhold; intersubjektivitet beskriver en prosess som fører fra en tilstand av *affektiv deling*, til å beskrive *selve tilstanden* og frem til å *beskrive behovet*.

...det var feigt å ikke være ærlig med læreren... (utsagn elever)

”Jeg følte at det jeg hadde lært av personlig utvikling, det preget meg også utenom skoletida. Det som før var en naturlig måte å oppføre seg på i fritida, det endret seg. Vi flippa ikke ut, vi hadde respekt for vår egen læring. For hva skulle vi si til læreren - at vi ikke klarte å endre oss eller? Det var for feigt ikke å være ærlig med læreren. Det endte med at vi også oppførte oss på fritida og det føltes godt. Jeg opplevde at friheten var retten til å slippe å lyve”

”Jeg har lært at det er for tungvint å bruke energi på å holde noe skjult enn å bli ferdig med en vanskelig episode gjennom å være ærlig. Etter å ha løst en situasjon på denne måten kommer vi mye nærmere hverandre. Det har jeg holdt på siden i livet overfor mine egne unger”.

En sammenfatning av elevenes utsagn er knyttet til opplevelsen av erkjennelse og selvforståelse. Det virker som om egenrespekt og egeninnsikt er et resultat av å være i en emosjonell og sosial lærings situasjon i samhandling med lærer og medelever. For å se denne emosjonelle læringskonteksten i et pedagogisk og intersubjektivt perspektiv kan det være nyttig å se på relevante tilnærminger.

En konkret tilnærming til dette læringsfeltet kan vi hente fra konsekvenspedagogisk tenkning (Bay 1982). Konsekvenspedagogikken bygger på sosial behaviorisme og den systemorienterte pedagogikken der individets sosiale og aktive samhandling er direkte rettet mot situerte handlinger som berører de involverte. Teorien er inspirert av eksistensialisme og humanistisk psykologi. Utgangspunktet er vektleggingen av begrepene *handling*, *kommunikasjon* og *interaksjon*. Målet med intersubjektive prosessen er å skape en kognitiv og lærende prosess med vekt på å se egne handlinger i et konsekvensperspektiv. Tilbake til den tidligere omtalte

psykoprosessen ser vi sammenhengen mellom de utfordrende følelsesutbruddene og verdien av å legge spontant fokus på de konsekvenspedagogiske handlingene. Et heldig utfall er betinget av lærerens rasjonelle, men sensitive oppmerksomhet overfor elever som forsøker å formidle sine tanker om seg selv. Elever som får mulighet til å komme i dialog om tanker og følelser som berører deres emosjonelle velvære eller underskudd på dette, viser økende forståelse for egen identitet og selvinnsett. (Magnussen 1987; Walle-Hansen 1999).

...lærerne får bruke sin profesjonalitet totalt sett...(utsagn lærere og skoleledere)

”En viktig ressurs ligger i den pedagogiske situasjonen der læreren våger å ta hensyn til utspillene som kommer fra elevene. Det kan være lettere i en liten gruppe, men det er ingen forutsetning”.

”Lærerne må kunne få oppleve frihet til å egne valg på tvers av det som er etablert og planmessig god tatt. At lærerne får bruke sin profesjonalitet totalt sett”.

Lærerne og de administrativt ansatte uttrykte også verdien av at læreren kunne handle spontant og med oppmerksomhet og mellommenneskelighet når elever signaliserte sine behov. Lærerens frihet til å organisere sin arbeidsdag ut fra elevenes behov blir oppfattet som en viktig faktor der elevenes læringsbehov er av emosjonell og faglig karakter. Informantene oppfatter at læreren fritt kunne disponere sine valg blant eleven uten å være avhengig av en organisasjon av lærer, time- og fagfordeling. Under disse forutsetningene som ”alenelærer” (en informants uttalelse) fikk læreren mulighet til å organisere egen utviklet pedagogisk og didaktisk kultur blant elevene.

Muligheten til å være sammen med elevene ”hele tiden” (informantuttalelse) ser ut for å skape en tetthet og nærhet som var med på å skjerpe lærerens oppmerksomhet mot elevenes behov for utvikling og vekst i et helhetlig perspektiv. Utsagn fra elevene og lærere og skoleledere bekrefter denne forståelsen. Dette ser ut for å gi begrunnelse for at læreren var årvåken i forhold til intuitivt og løpende å tolke og å analysere hva som krevde tiltak for å fremme elevenes kognitive aktivitet, enten det dreide seg om faglige og målrettet læring eller sosial og emosjonell utvikling. Hjelp til å se de pedagogiske perspektiver kan vi hente fra den naturvitenskapelige tradisjonen. Konstruktivistisk læringsteori bygger på en forståelse av at elevene er aktive og bygger sin kunnskap i samarbeid og samhandling med andre i læringsmiljøet (Driver & Bell 1986, Andersson 1992). Denne teoretiske tilnærmingen er for eksempel i overensstemmelse med de kognitive utviklingsteoriene (Piaget) og sosiokulturell teori (Vygotskij) i pedagogisk tenkning. Det markante i denne studien var at læreren skapte aktivitet for begge sidene ved å skape en stadig motutfordring til elevenes reaksjoner, handlinger og holdninger. Konsekvenspedagogiske strategier kan defineres inn i det konstruktivistiske perspektivet når læreren skjerpet elevenes bevissthet ved å kreve samtale,

uttalelse og begrunnelse for deres handlinger. Dette ser ut for å bli særlig tydelig i den emosjonelle læringen. I tråd med Ausubels læringsteori (Ausubel 1978) virker det som om læreren gjennom samhandling med elevene bygger sin pedagogiske kultur på elevenes kognitive utgangspunkt og gjennom dialog og aktivitet forankrer ny kunnskap til elevenes dynamiske ståsted. På et helhetlig vis ser det ut for at helhetlig læring blir skapt ved at læreren forsøkte å skape bro mellom et nåværende og et fremtidsrettet kunnskapsinnhold både faglig og sosialt. Det virker som om konstruksjonene av mening og forståelse i denne alternative læringskulturen hadde et relativt aktivt innhold av induktive konstruksjoner. Det ser ut for at lærerens samvær med eleven var med på å utvikle et dialektisk innhold som skapte språklig trygghet og som var med på å frigjøre denne psykodynamiske energien og som ga trygghet til å gå inn i samtale uten unødig angst og uro.

Konklusjoner

Mange bindinger i skolen knyttes til unødige forhandlinger om makt og verdighet i sosiale og samarbeidende sammenhenger. En skole som for lite effektivt ivaretar emosjonell og sosial utvikling er med på å skape utydelig strukturer og svak kultur for helhetlig utvikling. Gode didaktiske grep i de mest krevende og ustrukturerte situasjoner savner sosialpsykologiske forståelse og blir i for liten grad tydeliggjort i planarbeid og kompetanseutvikling blant lærere. Med blikk for hvilke faktorer som kan være med på å konstituere et godt innhold for emosjonell læring i skolen kan dette sammenfattes i følgende punkter:

- Lærere som våger å møte de emosjonelt utfordrende elevene med dialog, må oppleve solidaritet og aksept i prioriteringer av målsettinger om å skape grunnlag for gjenfinne hensiktsmessige læringsstrukturer.
- Kunnskap som vektlegger utvikling av lærerens autentiske kompetanse i møtet med elevene, ansees som vesentlig grunnlag for å styrke læreren som gyldig autoritet.
- Lærerens handlingskompetanse på det pedagogiske -/sosiologiske og psykologiske kunnskapsområdet er grunnleggende viktig for å bringe et utvidet verdigrunnlag inn i arbeid med barn og unges helhetlige utvikling.
- Opplegg i læringsmiljøet som fremmer forhandlinger og bearbeiding av elevenes emosjonelle utfordrende atferd må implementeres må gjenspeiles i stabile didaktiske og rasjonelle strukturer for læring.

- Spontan respons og konsekvenspedagogiske tiltak overfor elever som ikke aksepterer, neglisjerer og likegyldiggjør innholdet i samarbeidsavtaler virker å bidra til skape rasjonell og gyldig solidaritet blant lærere og ledere i skolen.
- En rehabilitert skolekultur må utvides til å tydeliggjøre emosjonell læring som likestilt med faglig læring.
- Prioritering av de psykodynamiske samhandlingskontekstene gir mulighet til å bringe inn utvikling av et nødvendig interaktivt og intersubjektivt relasjonsinnhold som energikilde til endring i elevenes læring både intellektuelt og emosjonelt.
- Konsekvenspedagogiske og konstruktivistisk tenkning stiller krav til eleven om argumentasjon og begrunnelser for sine handlinger. Dette ser ut for være fruktbart i betjeningen av et didaktisk innhold for emosjonell læring.

Litteraturliste

Aamodt, L. G. (1998). *Den gode relasjonen, om støtte, omsorg eller anerkjennelse*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

Andersson, B. (1992). "På vej mod et konstruktivistisk syn på læring og viden". I: Nilsen, H. og Paulsen, A. C. (red): *Undervisning i fysikk – den konstruktivistiske idé*. København: Gyldendal.

Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen og Lundahl (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 50.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. og Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view (Sec. Ed.)*. Holt, Rinehart & Winston Inc.

Bakhtin, M.M. (1981). The Dialogic Imagination. I: M. Holquist (red.). *University of Texas Press Slavic, series no. 1*. Austin: University of Texas Press.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bay, J. (1982). *Avvikene og ansvaret*. Oslo: Cappelen Forlag A/S.

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

Befring, E.(2008): Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Berg, K. (2009). *I skolen randsone- opplæring for ungdom under offentlig omsorg. En kvalitativ kasus-studie med fokus på elevers skolefortellinger*. Tromsø: Avhandling levert for graden philosophiae doctor. Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Bollnow, O. F. (1969): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Pedagogisk Perspektiv, Fabritius.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Bråten, I. (2002): Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv . I: Bråten (red.): ”Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv”. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buber, M. (1967). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Børstad, M. (1992). Intersubjektivitet i lys av dialektisk relasjonsteori. I: Berit Bae og Jan Erik Waastad. *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Denzin, N. (1989): *The Research Act: The Biographical Method*. New York: Prentice – Hall.
- Driver, R. og Bell, B. (1986). *Students’ thinking and the learning of science: a constructivist view*. *Studies in Science Education*. London:
- Egerbladh, T. og Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stigberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. M. (2005). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen “Elevinspektørene” i 2005*. Kristiansand: Pedagogisk institutt, NTNU & Oxford Research.
- Goodson, I. (1995): The Story So Far; Personal Knowledge and the Political. I: Tiller m. fl. (1995): *The Qualitative Challenge*. Oslo: Caspar Forlag.
- Haug, P. (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Casper forlag.
- Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (red) (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Kristvik, E. (1953). *Læreryrket. Innføring i pedagogikk*. Oslo: Nordlis Forlag, 4. opplag.
- Kvello, Ø. (2008): Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. I: Ø. Kvello (red.). ”Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø”. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lacourse, E., Nagin, D. S., Vitaro, F., Cote, S., Arseneault, L. & Tremblay, R. E. (2006): Prediction of Early-Onset Deviant Peer-Group Affiliation. *Archives of General Psychiatry*, 63:562-568.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske læreren*. København: Gyldendal Akademiske.
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skiving og forskning. I: Rachel Jakhelln, Tove Leming og Tom Tiller (red). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Løvlie Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnussen, F. (1987): Barna - en del av voksenlivet. Oslo: *Prismet pedagogisk tidsskrift*, nr. 7, Universitetsforlaget.
- Mearns, D. & Dryden, W. (1990): *Experience of counselling in action*. London: Sage Publications.
- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*. *Academy of Management Journal*, 21.
- Moxnes, P. (1989). *Hverdagens angst i individ, gruppe og organisasjon*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.

- Nissen, P. (1983): *Involveringspedagogikk*. Oslo: Aventura forlag.
- NOU 8 (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reed-Danahay, D. E. (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. Consequences of emotional labor. Oxford: Berg.
- Scott, C., Jaffe, D. & Tobe, G. (1993). *Organisational Vision, Values and Mission*. Menlo Park: Crisp Publications.
- Shanahan, L., Copeland, W., Costello, J. & Angold, A. (2008): Specificity of Putative Psychosocial Risk Factors for Psychiatric Disorders in Children and Adolescents. Oxford: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (1): 34-42.
- Smith, L. (2004): *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnærming*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Solberg, A. (1988): Metodekapitlenes blanke sider. I: Dale, Jones, Martinussen, (1988): *Metode på tvers*. Trondheim: Tapir.
- Sparkes, A. (2002). Autorethnography: Self-Indulgence or Something More? I: Ellis, C. og Bochner A. *Ethnographically speaking; Auto ethnography, Literature and Aesthetics*. New York: Alterniva Press.
- Sprakes, A. (1995): Living our Storying our Lives and Spaces in Between: Life History Research as a Force for Change. I: Tiller, T., Sparkes, A., Kårhus, S., Dowling Næss, F., (1995): *The Qualitative Challenge - refleksjoner på utdanningsforskning*. Oslo: Caspar forlag.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I: Rachel Jakhelln, Tove Leming og Tom Tiller (red). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- St.meld. nr. 39, (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 44 (2008- 2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 22. (2010- 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stephens, P. (2006). Å utvikle og å fremme barns prososiale atferd. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer (red): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørli, M. / Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen, hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA.
- Sørli, M.A. & Ogden, T. (2007): Immediate outcomes of PALS. A school-wide multi-level program targeting behavior problems in elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* nr: 7, 471-491.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thunberg, O. A. (2011). *Aksjonsforskning møter bank. En studie av vilkår for læring i to organisasjoner*. Avhandling levert for graden Philosophia Doctor Tromsø universitet. Tromsø: HSL trykkeriet Universitetet i Tromsø.

Tinnesand, T. (2003): Relasjon mellom lærer og elev – et spørsmål om pedagogisk profesjonalitet? I: E. Befring (red.). *“Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter”*. Oslo: Voksne for Barn.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: KF.

Walle-Hansen, W. (1999): Læring og kommunikasjon, trenger skolen ny læringsforståelse, Oslo: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, Universitetsforlaget.