



# Bachelorgradsoppgave

Læreren i møte med ”atferdsproblemer” i skolen

Teacher in the face of ”behavioral problems” in school

Utfordrende atferd  
Challenging behavior

Haakon Kalvø Skorge  
Haakon Kalvoe Skorge

GLU360

Bachelorgradsoppgave i  
Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



**HINT**

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e):

Haakon Kallef Skorge

Norsk tittel:

Læreren i møte med "atferdsproblemer"  
i skolen

Engelsk tittel:

Teacher in the face of "behavioral"  
problems" in school

Studieprogram:

Grunnskole lærer 5-10

Emnekode og navn:

GLU360 Pedagogikk og elevkunnskap



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato:

25.05.15

underskrift

Haakon Kallef Skorge

underskrift

25.05.15

underskrift

Haakon Kallef Skorge

underskrift



## Innhold

1.	Innledning.....	4
1.1	Presentasjon av tema .....	4
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.3	Avgrensning av problemstilling .....	6
1.4	Oppgavens struktur og oppbygning .....	6
2.	Tilnærming.....	7
3.	Case: Terje Forsberg .....	8
4.	Teoretisk ramme .....	9
4.1	Fireperspektivmodellen.....	9
4.1.1	Egenperspektivet (min verden) .....	10
4.1.2	Andreperspektivet (din verden) .....	10
4.1.3	Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden).....	10
4.1.4	Samhandlingsperspektivet (metaperspektivet).....	11
5.	Drøfting.....	11
5.1	En konflikt mellom perspektiver .....	11
5.2	Eleven som subjekt/objekt .....	14
5.2.1	Objektivering .....	14
5.2.2	Subjektivering .....	17
5.3	Dialog .....	18
5.4	Uttrykkets skjulte sannhet .....	20
5.4.1	Å lete bak det uttrykte.....	20
5.4.2	Symptombehandling/atferdsregulering .....	21
5.4.3	Atferdsregulerende programmer .....	23
6.	Avslutning .....	26
6.1	Oppsummering.....	26
6.2	Avsluttende refleksjoner .....	27
	Referanser .....	29

# 1. Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Barn med "atferdsproblemer" eller utfordrende atferd kan være en utfordring for de voksne som kommer i kontakt med dem. Noen ganger kan elevers atferd sette både tålmodigheten og hvor handlekraftig man er på prøve og andre ganger kan man bli utfordret som person. Elever som viser en utfordrende atferd, kan gjøre at læreren gnir seg i hodet og bli rådvill til hva man kan gjøre. Det kan dog kreve mye energi og tid. Samtidig vil det være desto mer givende, om man kan være med på å utgjøre en forskjell for slike elever, slik at de får en bedre hverdag.

Jeg har i min tid i skolen, både i praksis og gjennom egen skolegang vært vitne til elever som har oppført seg på en utfordrende måte og satt læreren på prøve. Reaksjonene fra læreren var ofte umiddelbare, og i noen tilfeller ble det satt i gang senere tiltak for å takle eller håndtere atferden dersom den gjentok seg. Atferden ble ofte sett på som problematisk og uønsket. Eleven ble sendt på gangen, fikk kjeft, anmerkning eller det som var enda verre i et elevperspektiv – å bli sendt til rektor. Lærerne forsøkte å dempe eller fjerne atferden, ved at eleven ble straffet og fikk streng behandling fordi han viste en atferd som for ham kanskje var helt naturlig, enten bevisst eller ubevisst, men som de voksne synes var på kanten av det som var akseptabelt. I veldig få tilfeller ble det stilt spørsmål ved årsaken til atferden.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

For noen år siden gikk jeg på folkehøgskole, og da fikk vi besøk av en gjesteforeleser ved navn Terje Forsberg. Han fortalte en historie om en vanskelig barndom og en vanskelig skolegang. En historie som han har skrevet bok om. Den historien gjorde sterkt inntrykk på meg. "Atferdsproblemer" eller utfordrende atferd hos elever har alltid vært et emne jeg har funnet interessant. Atferden Terje viste i skolen var og en atferd som kunne klassifiseres som utfordrende. Hans "atferdsproblemer" stammet fra de vanskelige hjemmeforholdene og atferden ble et uttrykk for de problemene. Atferden hans ble dog tolket på en annen måte av de voksne han møtte i skolen, og måten de behandlet ham på gjorde ikke situasjonen hans bedre. Kanskje fordi de ikke klarte å forstå årsaken til atferden.

Leser man litteratur om elever som oppfører seg annerledes i skolen, møter man gjerne ord som "atferdsvansker" eller "problematferd" eller "elev med atferdsproblemer". Terje Ogden definerer atferdsproblemer slik: *"Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre"* (Ogden, 2009, s. 18). En slik formulering, innebærer at atferdsproblemer er noe uønsket, altså noe som må fjernes.

Men hvordan skal man arbeide med "atferdsproblemer" eller utfordrende atferd, som jeg kommer til å bruke som felles betegnelse på "atferdsvansker", "problematferd" eller "atferdsproblemer". Flere skoler og barnehager har begynt å ta inn de atferdsregulerende programmene "De utrolige årene" (DUÅ) for å redusere den utfordrende atferden. DUÅ inneholder teknikker eller strategier for å regulere eller dempe utfordrende atferd og i følge foreldreveilederen til programmet virker programmet; *"Data fra vår forskning indikerer at foreldre som har fulgt våre kurs, har greid å redusere barnas atferdsproblemer og bidratt til utvikling av deres sosiale og emosjonelle kompetanse."* (Webster-Stratton, 2014, s. 33). Når flere skoler og barnehager tar i bruk slike program som er primært atferdsregulerende, jamfør Joachim Haarklou (Haarklou, 2010), viser det at mange som arbeider i skolen og barnehager deler synet Ogden og Webster-Stratton har på utfordrende atferd.

Ordene "atferdsvansker", "elever med atferdsutfordringer" og "problematferd" er ord som brukes om elever med utfordrende atferd, disse uttrykkene er relativt negativt ladd og de plasserer problemet hos eleven, hos elevens atferd. Som jeg nevnte tidligere velger jeg å benytte begrepet utfordrende atferd, fremfor atferdsvansker, atferdsutfordringer eller problematferd fordi jeg mener at det er en atferd som utfordrer læreren på ulike måter og det blir da lærerens oppgave å finne ut hvor roten til den utfordrende atferden er.

Læreren har som medmenneske, gjennom sin evne til å bygge relasjoner, en stor påvirkningskraft i elevenes liv. Hvordan læreren ser på eleven, hvilket perspektiv han har som videre er grunnlag for lærerens handlinger i møte med elevene, og kan derfor ha mye å si for elevenes atferd. Selv om det kanskje ikke er læreren som er roten til den utfordrende atferden, er det min påstand at det i stor grad er lærerens oppgave å finne ut hva det er som gjør at elevene oppfører seg slik som de gjør. Utfordringen i "utfordrende atferd" ligger da i å finne ut hva som er galt, om det er noe i hjemmesituasjonen eller i skolesituasjonen som gjør at eleven oppfører seg slik han gjør. Ved å bruke ordet utfordrende atferd flytter man problemet vekk fra eleven og over til læreren. Selv om det er elevens oppførsel, vil det være lærerens ansvar å finne ut hva det er elevens atferd gir uttrykk for. Jeg ønsker derfor å diskutere rundt temaet utfordrende atferd, i forhold til hvordan læreren møter eleven (lærerens egenperspektiv) og se hvordan læreren kan arbeide i møte med utfordrende atferd. For å belyse temaet kommer jeg til å diskutere rundt en case, Terje Forsbergs liv i skolen, som omhandler en elev med det som fort ville blitt karakterisert som "atferdsvansker" eller "atferdsproblemer". Kanskje kan det være på tide å snu litt på fokuset og rette det mot læreren? Hva er det læreren kan gjøre gjennom sine holdninger og praksis for å arbeide med elever med "atferdsproblemer" istedenfor å fokusere mot hva det er eleven må gjøre for å endre sin egen atferd.

Problemstillingen min lyder slik:

**På hvilken måte kan jeg som lærer møte barn med ”atferdsproblemer” på en helhetlig måte?**

### 1.3 Avgrensning av problemstilling

I denne oppgaven tar jeg for meg en case om en elev med utfordrende atferd, eller såkalte ”atferdsproblemer” i skolen. Fokuset mitt er rettet mot lærerens holdning og handlinger (lærerens egenperspektiv) i møte med eleven i forhold til hvordan man møter elever med utfordrende atferd. Etttersom fokuset flyttes mot hva det er læreren kan gjøre i møte med elever som viser utfordrende atferd, altså læreren som faktor i møte med utfordrende atferd hos elever. Jeg har bevisst valgt å se bort fra hva det er eleven med den utfordrende atferden kan eller skal gjøre for å endre situasjonen. Da jeg aner at fokuset kanskje burde rettes mot læreren, og ikke eleven. I møte med elever som uttrykker utfordrende atferd ville det også være relevant å diskutere og trekke inn skole-hjem samarbeid, da foreldrene ofte kan ha mye å bidra med i slike situasjoner. Men siden jeg har fokus mot samhandlingen mellom lærer og elev og lærerens holdninger (egenperspektiv), som er grunnlaget for lærerens handlinger i møte med eleven, har jeg besluttet å velge bort dette.

### 1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

I denne oppgaven vil jeg diskutere utfordrende atferd i et lærerperspektiv gjennom å presentere en case, og diskutere rundt den, med fireperspektivmodellen for kommunikasjon som en teoretisk ramme. Oppgaven er delt opp i seks deler. I kapittel 1 redegjør jeg for oppgavens tema og bakgrunn for hvorfor jeg valgte å skrive om det temaet og presenterer problemstillingen for arbeidet. I kapittel 2 presenterer jeg metoden jeg har benyttet meg av for å arbeide med oppgaven, da med fokus på hermeneutikken. Kapittel 3 er en beskrivelse av casen som vil være drøftningsgrunnlag for hele oppgaven. Kapittel 4 beskriver den teoretiske rammen for oppgaven; fireperspektivmodellen, og de ulike delene som denne består av. I kapittel 5, det største kapittelet i oppgaven, har jeg diskutert rundt casen med utgangspunkt i fire ulike delemner som er relatert til fireperspektivmodellen; perspektivkonflikt, eleven som subjekt, dialog og uttrykkets skjulte sannhet. Hvert av disse emnene har jeg diskutert hver for seg, og deretter trukket trådene tilbake til fireperspektivmodellen, for å knytte det opp mot den teoretiske rammen. I kapittel 6 har jeg oppsummert oppgaven og forsøkt å runde av diskusjonen.

## 2. Tilnærming

Jeg har valgt en ontologisk hermeneutisk tilnærming til oppgaven. Ontologi handler om læren om det som finnes. (Fosshagen, 2014). Ved å benytte en case, en livshistorie, tar jeg utgangspunkt i ontologien og benytter en hermeneutisk tilnærming for å søke etter forståelse, fra flere ulike litterære kilder, som jeg ønsker å tolke for å bygge opp min egen forståelse. Følger jeg Nicolaisens tenkning kan jeg se på tolkningen av de ulike kildene som stier jeg trækker opp. Noen vil føre meg på villspor, men selv om de fører meg på villspor vil de lede meg et stykke (Nicolaisen, 2003). Selv om det jeg tolker ikke nødvendigvis vil ta del i denne oppgaven vil disse villsporene kanskje bidra med noe som er verdt å ta med seg. Hermeneutikken handler om forståelse og fortolkning. Ved å tolke ulike litterære kilder og trække opp mine egne stier ønsker jeg å utvide min egen forståelse for utfordrende atferd eller "atferdsproblemer".

Hans Georg Gadamer mente at den hermeneutiske tilnærming er den eneste adekvate metode i humanistiske disipliner hvor empiriske og naturvitenskapelige metoder er uegnet. (Store norske leksikon, 2009) For å finne svar i min søken, mener jeg at den hermeneutiske tilnærmingen vil være den beste løsningen, for jeg søker etter svar på spørsmål som omhandler mennesker og menneskers atferd der alle er unike og forskjellige på sin egen måte. Slik atferd vil jeg være forsiktig med å generalisere da det kan være mange ulike grunner til at den fremvises. Jeg er ikke på vei etter et svar som kan vise hvilken av veiene som var den rette veien (Nicolaisen, 2003). De tolkningene jeg gjør gjennom min søken vil ikke være en universal løsning på alle situasjoner som omhandler utfordrende atferd, men de vil forhåpentligvis være nyttige erfaringer å ha med seg videre i arbeidet med mennesker.

Ved å tolke ulike tekster, plukker jeg med meg litt forståelse fra ulike kilder. Disse tolker jeg for videre å utvide min egen forståelse. Kanskje vil min forståelse endre seg, men gjennom arbeidet ønsker jeg å undersøke hvordan jeg kan møte elever med "atferdsproblemer" eller utfordrende atferd på en måte som tar vare på elevens perspektiv. Oppgaven er et forsøk på å finne noen nye veier. Kanskje havner jeg på avveie, men i følge Nicolaisen er man avhengig av å gå seg bort for å komme noen vei (Nicolaisen, 2003). Ved å benytte den hermeneutiske tilnærmingen forsøker jeg å finne frem til noe som kan være med å bidra til min forståelse for barn og ungdom med utfordrende atferd, en slik atferd som Terje Forsberg viste. Jeg håper å finne frem til noe som kan hjelpe meg i mitt arbeid med barn og ungdom som ferdigutdannet lærer, slik at jeg kan være i stand til å gjøre en forskjell og muligens hjelpe barn som Terje til å få en bedre hverdag.

### 3. Case: Terje Forsberg

Terje Forsberg ble født i 1950 i Rakkestad, Østfold. Han var nummer tre i en ungflokk på fem. Terjes oppvekst var preget av farens voldelige oppførsel, og familiens hyppige flytting. Terjes far var en person som ofte endte med å komme på kant med enten bygda eller arbeidsgiver. Som førte til at familien flyttet mye i Terjes oppvekst.

Familiens leveforhold holdt svært lav standard, familien bodde blant annet i en gammel fuktig kjeller og et uisolert fjøs med sprekker i veggene. Siden familien flyttet så mye ble det ikke lagt mye ressurser i hvor de skulle bo. Faren bodde sjelden sammen med familien, han var borte på jobb eller ute moret seg med andre folk fra bygda. Han etterlot familien til seg selv, gjerne uten mat. De få gangene han kom hjem, var han som regel full og mishandlet både Terje, hans mor og hans søsken. Farens redskap var beltet, og den psykiske smerten blir Terje mint på hver dag han tar av seg sitt eget belte.

Terjes skolehistorie ble også preget av familiens flytting. Det første året på den første skolen gikk fint, men når de flyttet til et nytt sted med en ny dialekt begynte mobbingen av Terje for alvor. Etter hvert, var det ikke bare mobbing av dialekt, men også fysiske skader som Terje fikk som følge av mobbingen. Han fikk blant annet slått ut en tann når en medelev kastet stein på ham. Dette gav grobunn for videre mobbing.

Problemene hopet seg opp for Terje når familien flyttet til Sogn og fjordane. Dialektforskjellen mellom Terje og læreren i tillegg til veldig vanskelige hjemmeforhold gjorde at det ble vanskelig å lære å lese og skrive. Det førte til at Terje fikk med seg et brev som stemplet ham som evneveik, ute av stand til å lære seg bokstaver og tall. Dette stampelet forfulgte Terje gjennom skolen og videre i livet etter. Etter hvert begynte Terje å bli en bråkete elev. Han skriver selv; *"Juling og mangel på positiv oppmerksomhet gjorde meg hyperaktiv og uredd. Jeg gjorde en masse galskap for å få oppmerksomhet."* (Forsberg 2007:48). Han ble håndtert av lærerne deretter, det endte med fysisk avstraffelse, eller skammekroken og kjeft. Terje gikk ute om natten når de andre elevene sov for å gjemme seg for hans fulle far. Det endte med at han var trøtt og sliten på skolen. Han fikk kjeft og ble jaget ut på gangen, fordi han ikke fulgte med. Lærerne mente etter hvert at Terje måtte skaffe seg briller fordi han ikke klarte å lese. Det de ikke skjønnte var at Terje ikke klarte å følge med i skolen fordi han hadde så mye annet å tenke på hjemmefronten. Etter hvert sluttet Terje å møte opp på skolen.

Terjes siste erfaring i skolen som barn, var da familien flyttet til Sarpsborg og han begynte på en ny skole. Her fikk han beskjed om at læreren skulle nok klare å få skikk på ham, selv om de andre ikke hadde klart det før. Terje ønsket ikke skikk, men medmenneskelighet, han ble redd og dro fra skolen



samme dagen og kom aldri igjen. Når han ikke dukket opp på skolen ble han truet med at han skulle sendes til Bastøy. Terje han kom aldri tilbake til skolen.

Terje lærte seg ikke å lese eller skrive før han ble over tjue år. I dag eier han sin egen bedrift og reiser rundt og holder foredrag om mobbing. Han besto videregående som 50-åring. Han var ikke evneveik. I 2001 gikk han til sak mot skoleverket og vant rettsaken. Terje fikk billighetserstatning av staten. En oppreisning for hans manglende og skolegang.

## 4. Teoretisk ramme

For å diskutere casen min har jeg valgt å ta utgangspunkt i fireperspektivmodellen for kommunikasjon. Fireperspektivmodellen er en forenkling av kommunikasjon og samhandling mellom mennesker i en yrkessituasjon. Den er ikke fasiten på hvordan man bør eller kan arbeide med andre mennesker, men den belyser veldig godt hvordan man ser på seg selv og andre, og hvordan våre egne holdninger, og andres holdninger påvirker samhandlingen mellom oss. Fireperspektivmodellen kommer til å være en teoretisk ramme for oppgaven, andre relevante temaer og teorier i forhold til fireperspektivmodellen vil henholdsvis bli representert i deres respektive del av drøftingen.

I casen jeg har valgt å arbeide med var det konflikt mellom hva læreren mente Terjes atferd betydde, og hva den egentlig betydde. Gjennom fireperspektivmodellen ønsker jeg å drøfte hvordan lærerens egenperspektiv påvirker andreperspektivet, og det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (tredjeperspektivet). I drøftningen kommer jeg til å fokusere mest på egenperspektivet, andreperspektivet og det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (for å spare plass senere i oppgaven kaller jeg dette av og til for tredjeperspektivet). Ettersom disse perspektivene er mest relevant for casen.

### 4.1 Fireperspektivmodellen

I følge fireperspektivmodellen til Røkenes og Hanssen er det fire grunnleggende perspektiver eller posisjoner som situasjoner kan oppleves fra i møte mellom mennesker. (Røkenes & Hanssen, 2012). Jeg nevner disse kort innledningsvis og vil deretter gå litt dypere inn i hva hvert perspektiv står for. Disse fire er:

1. Egenperspektivet (min verden)
2. Andreperspektivet (din verden)
3. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden)
4. Samhandlingsperspektivet (metaperspektivet)

De nevnte perspektivene er grunnleggende i all kommunikasjon og samhandling. (Røkenes & Hanssen, 2012). Samtidig er det som skjer i samhandlingen avhengig av mer enn de ulike

perspektivene. Konteksten, eller sammenhengen som samhandlingen foregår i, spiller en stor rolle for det som skjer i samhandlingen. (Røkenes & Hanssen, 2012). Vi oppfører oss annerledes på et møte, enn når vi er hjemme. Når vi kommuniserer med andre må vi forholde oss til fysiske gjenstander og omgivelsene rundt oss. Samtidig må vi forholde oss til ulike meningskontekster, altså hvordan vi forstår ulike opplevelser ut fra vårt grunnlag og til den sosiale situasjonen som samhandlingen er satt i. Den fysiske omverdenen og den sosiale omverdenen utgjør rammen for kommunikasjonsprosessen (Røkenes & Hanssen, 2012). Det er denne rammen som gjør samhandlingen så interessant og utfordrende, for omverdenen oppleves forskjellig fra person til person. Jeg forstår omverdenen ut fra min egen forståelse, mitt egenperspektiv. Samtidig må jeg forholde meg til hvordan den andre forstår verden. Når jeg samhandler med andre skaper vi en felles verden, og gjennom den samhandlingen gjør vi det mulig å forstå hva som skjer i samhandlingen mellom oss, og kommunisere om det. (Røkenes & Hanssen, 2012).

#### **4.1.1 Egenperspektivet (min verden)**

Hver enkelt person ser verden ut fra sine egne erfaringer, sin egen personlighet, holdninger og kunnskaper (Røkenes & Hanssen, 2012). Det vil da medføre at man bringer inn en forståelse for hvordan man tolker en annens atferd og forholder seg til andre mennesker basert på de erfaringer, holdninger og kunnskaper man innehar. Tidligere erfaringer i livet vil også være med på å forme holdninger og kunnskaper vi innehar, og vil derfor være en viktig del av hvordan vi tolker andre menneskers atferd og forholder oss til andre. Egenperspektivet er veldig viktig for hvordan vi ser og opplever andre mennesker. Egenperspektivet handler om hvordan vi selv oppfatter og ser verdenen rundt oss.

#### **4.1.2 Andreperspektivet (din verden)**

Siden hver enkelt person ser verden ut fra sine egne erfaringer, personlighet, holdninger og kunnskaper vil en annen persons oppfatning av verden skille seg fra vår egen oppfatning. Alle mennesker kan ha forskjellige erfaringer, kjønn, kulturbakgrunn, personlighet og ulik alder. Alt dette vil være med å påvirke hvordan den andre oppfatter sin verden. Derfor er det viktig at man forholder seg slik at dette perspektivet blir ivaretatt i samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2012). Mitt egenperspektiv blir den andres andreperspektiv, og omvendt. Andreperspektivet handler om hvordan den andre opplever verden, som vi må forholde oss til.

#### **4.1.3 Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden)**

Når vi kommuniserer med andre mennesker, deler vi meninger og opplevelser og arbeider sammen om å gjøre flere sider av vår egenverden, vår opplevelse av verden felles. (Røkenes & Hanssen, 2012). I samtaler med en annen person kan vi gjennom å dele opplevelser og meninger, forstå mer og mer av hvordan den andre personen opplever ting og hva personen tenker og føler. Den andre personen

vil også kunne forstå hvordan vi opplever verden gjennom det vi bringer inn i samtalen. Vi deler meninger, og opplevelser med hverandre, og forsøker å gjøre flere sider ved oss selv felles. På den måten forstår vi mer og mer av den andre personens andreperspektiv, og den andre forstår mer av vårt egenperspektiv. Det blir da vårt intersubjektive opplevelsesfellesskap. Denne felles opplevelse av verden er viktig for at vi skal kunne forstå hverandre. (Røkenes & Hanssen, 2012).

#### **4.1.4 Samhandlingsperspektivet (metaperspektivet)**

Det siste perspektivet handler i stor grad om å forstå samhandlingsprosessen og relasjonen mellom partene. (Røkenes & Hanssen, 2012). Det handler om å forstå, og reflektere rundt det som skjer i samhandlingen. Det handler om å forstå hvordan selve kommunikasjonen mellom oss fungerer, hvilke tanker man har rundt kommunikasjonen, man kommuniserer om kommunikasjonen, altså såkalt metakommunikasjon. (Røkenes & Hanssen, 2012).

## **5. Drøfting**

### **5.1 En konflikt mellom perspektiver**

Når man arbeider med andre mennesker vil det oppstå situasjoner som krever samhandling om situasjonen skal løses. I møte med eleven vil jeg som lærer ha en opplevelse av situasjonen, og eleven vil ha en annen opplevelse av situasjonen. Når vi opplever ting ulikt, vil våre ulike perspektiver på situasjonen ha mye å si for vår samhandling. I Terje Forsbergs tilfelle hadde de ulike lærerne en opplevelse av Terjes atferd, og Terje hadde sin egen opplevelse av hvorfor han gjorde som han gjorde. Konflikten i Forsbergs tilfelle oppstod når det var et stort sprik mellom lærerens perspektiv på Terjes atferd, og årsaken bak Terjes atferd.

I Terjes tilfelle, var det snakk om flere lærere som hadde en lignende holdning overfor Terje. Ut fra deres egenperspektiv opplevde de hans atferd som uønsket, noe de ikke ville ha i skolen og de behandlet ham deretter. De så på Terjes atferd som et problem og ønsket å korrigere eller straffe ham for at han viste en utagerende atferd som var mot deres holdninger (egenperspektiv). Siden egenperspektivet blir formet gjennom sin egen skolegang, erfaringer, kunnskaper og holdninger man innehar (Røkenes & Hanssen, 2012), vil de kanskje fått erfart tidligere at man skal oppføre seg på en spesiell måte i klasserommet og på skolen. Dersom man ikke gjør det, krever det at atferden må reguleres eller tilpasses slik at man oppfører seg slik at det blir mer riktig overfor deres egenperspektiv. Terjes atferd i klasserommet skulle altså tilpasses lærernes ønske, han skulle oppføre seg slik de ønsket han skulle gjøre.

Når lærerne ønsket at Terje skulle tilpasse sin atferd til klasserommet lot de ikke hans perspektiv (andreperspektivet) slippe til i samhandlingen. De lyttet ikke til Terje og på den måten slapp de ikke

til andre perspektivet. Hadde de gjort det kunne de latt Terje fortelle om sin opplevelse av verden eller den egentlige årsaken bak hans atferd kan ha ført til de ikke fikk noen større forståelse for hans atferd. Den felles forståelsen skapes gjennom samhandling, og det krever at begge perspektivene i samhandlingen slipper til, noe som ikke fant sted i Terjes tilfelle. Lærernes egenperspektiv stoppet samhandlingen før den begynte. Ved å behandle atferden som et problem, og prøve å korrigere den med straff, hindret det muligheten for å forsøke å forstå andreperspektivet i samhandlingen, altså Terjes perspektiv. Søren Kierkegaard sier: *"At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde han der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved al hjælpkunst"* (Røkenes & Hansen 2012:41). I følge Kierkegaard vil samhandlingen være avhengig av at man slipper til andreperspektivet, slik at man kan skape forståelse sammen. Det vil kanskje være nødvendig for "at finde han der, hvor han er, og begynde der". (Røkenes & Hansen 2012:41). Når man da ikke klarer å slippe til andreperspektivet og ikke klarer å gjøre det som Søren Kierkegaard sier, gjør man det vanskelig å samhandle med det andre individet i samhandlingen (Terje) siden det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (tredjeperspektivet) er avhengig av at man ivaretar andreperspektivet i samhandlingen. Når man ikke tar hensyn til andreperspektivet og inviterer til dialog vil ikke det intersubjektive fellesskapet oppstå. (Røkenes & Hanssen, 2012). Når de ikke forsøkte å finne ut hvor Terje var, forstod ikke lærerne årsaken til hans atferd, nettopp fordi de så på og vurderte hans atferd utelukkende basert på hvordan han oppførte seg i skolen, istedenfor å begynne ved "at finde han der, hvor han er". De forsøkte ikke å se ting fra Terjes perspektiv for å forstå hans atferd.

Å forsøke å forstå den andres verden, krever en form for kommunikasjon og samhandling, der man snakker sammen, deler opplevelser og tanker, på den måten kan man dele mer og mer av sin egen verden og gjøre den kjent for den andre parten. (Røkenes & Hanssen, 2012). Dersom man ikke forsøker å forstå den andres verden ved å invitere til dialog og ved å snakke sammen med den andre, kan man ikke oppnå en felles forståelse og heller ikke skape grunnlag for samhandling mellom seg selv og den andre parten. Terjes lærere handlet ut fra sitt egenperspektiv uten å ta hensyn til andreperspektiv ved å straffe den utfordrende atferden som noe uønsket. En konsekvens av dette var at forholdet mellom lærerne og Terje ble verre og situasjonen ble vanskeligere. De forsøkte å dempe Terjes atferd som oppstod ut fra dårlige livsbetingelser, noe som medførte at de også dempet signalene på at noe var galt. Men årsaken til atferden lå fortsatt skjult, og problemene for Terje ble ikke bedre når tiden gikk. Terjes atferd ble over tid derfor mer og mer utfordrende, siden hans problemer hjemme ikke ble bedre. Lærerne lyttet ikke til disse signalene, på den måten forsøkte de ikke å få en dypere forståelse for Terjes verden. De kunne dermed ikke finne fram til roten av hans

atferd. Årsaken til atferden var jo et resultat av dårlige livsbetingelser; mobbing og en vanskelig hjemmesituasjon med mishandling og omsorgssvikt.

Konflikten oppstod når skolen forsøkte å regulere hans atferd, de behandlet symptomene på hans dårlige livsbetingelser med straff, istedenfor å forsøke å forstå hva som lå bak den utfordrende atferden, altså kilden til symptomene. Den som ikke får positiv oppmerksomhet, søker den negative. (Haarklou, 2010). Når man over lengre tid ikke får den positive oppmerksomheten, kan det føre til at man søker etter den andre muligheten, negativ oppmerksomhet. Terje fikk ingen positiv oppmerksomhet. Dette kombinert med at han ofte ble jult opp, gjorde at han ble som han selv beskriver, hyperaktiv og uredd (Forsberg 2011). I boken skriver Terje: *"Jeg gjorde en masse galskap for å få oppmerksomhet"* (Forsberg 2011:48). Det ble en ond sirkel. Terje ønsket oppmerksomhet og oppførte seg slik at han fikk det. Lærerne forsøkte å regulere hans atferd gjennom straff. Det førte til at han fikk oppmerksomhet for sin atferd, og gav ham og en grunn til å fortsette med det. Lærerne forstod ikke at hans manglende evne til å lære seg tall og bokstaver ikke hadde noe med at han var evneveik, eller at han var en elev med "problematferd", men at han hadde så mye annet å tenke på.

Etter en lang stund der Terje ikke følte seg forstått i skolen kom det til et punkt der han fikk nok. På grunn av lærernes manglende evne til å slippe inn andreperspektivet, og lytte til Terje. De kunne derfor ikke skape noen forståelse for lærernes andreperspektiv (Terjes egenperspektiv). Situasjonen ble etter hvert så ille for Terje at han til slutt droppet ut av skolen. Han hadde fått nok av mangel på forståelse. Når han ankom den siste skolen han gikk på som barn fikk han beskjed fra læreren som hadde lest brevet han hadde med seg at han skulle nok få skikk på ham. Til dette skriver Terje selv at *"jeg ønsket ikke mer skikk, men medmenneskelighet"* (Forsberg 2007:88). Over lenger tid hadde Terje blitt forsøkt skikket, eller oppdratt av sine lærere, ved å forsøke å regulere hans atferd. Haarklou mener at barn ber om å bli forstått, ikke oppdratt (Haarklou, 2010). Når Terje til stadighet følte til at han ikke ble forstått i skolen, ønsket han heller ikke å være der. Da han fikk denne beskjeden første skoledag, ønsket han ikke lenger å være i skolen. Han var lei av å bli forsøkt oppdratt og ikke bli møtt med forståelse fra lærernes side. Lærernes egenperspektiv, sørget for at det ikke ble noe intersubjektivt opplevelsesfellesskap, siden Terjes perspektiv, andreperspektivet ikke ble ivaretatt i samhandlingen. Det ble ikke skapt noen felles verden der læreren kunne forsøke å forstå Terjes vanskelige verden, og det førte til at samhandlingen og kommunikasjonen stoppet opp, han sluttet på skolen, stemplet som evneveik.

Joachim Haarklou skriver i artikkelen "Skjønn meg, ikke oppdra meg" at barn ønsker å bli forstått, ikke om å bli oppdratt. (Haarklou, 2010). I Terje Forsbergs tilfelle ble han forsøkt oppdratt av sine

lærere, de forsøkte å dempe hans atferd, fordi det ikke gikk an å oppføre seg slik. På grunn av lærernes egenperspektiv og deres ønske om å oppdra Terje gjennom atferdsregulering og straff umuliggjorde de muligheten for å forstå Terje. Det gjorde at Terjes problemer, som var roten til den utagerende atferden, forble uløst, siden hans problemer ikke var fokuset hos lærerne. Fokuset var på ham, og hans "atferdsproblemer". Symptomene (atferden) fortsatte dermed å komme, siden den underliggende årsaken til atferden forble uløst. I følge Haarklou, "vil atferdsregulering bare ha en effekt mens den pågår. Opphører atferdsreguleringen fortsetter gjerne atferdsvanskene" (Haarklou, 2010:1). En påstand er at hans atferd ikke ble bedre under atferdsreguleringen, spesielt etter hvert når han selv begynte å ta igjen fysisk mot lærernes straff. Atferden forbedret seg ikke fordi selve årsaken til problemene som lå under, nemlig meget dårlige livsbetingelser og mishandling, forble uoppdaget.

Dersom man ville få en mer varig endring av Terjes atferd ville det vært bedre å forsøke å få tak i årsaken til hans utagerende atferd. (Haarklou, 2010). Ettersom hans personlige problemer var årsaken til hans atferd, var det lite hensiktsmessig å regulere atferden når den bare var et uttrykk for hans dårlige livsbetingelser. Atferden var et symptom på hans underliggende problemer. Når reguleringen opphørte ville nok atferden, eller symptomene komme tilbake siden det som forårsaket symptomene, årsaken til atferden var der enda. Dersom de ønsket å endre hans atferd, ville det være mer hensiktsmessig å ta tak i hans personlige problemer. For å kunne gjøre det og få vite hva det var som forårsaket atferden ville det dog kreve at de forsøkte å forstå Terjes egenperspektiv gjennom samhandling, (altså lærernes andreperspektiv gjennom dialog og samhandling for å kunne oppnå et felles tredjeperspektiv). På den måten kunne de begynne å forstå hvorfor Terje viste en slik atferd som han gjorde, og få en dypere forståelse for hans verden. En slik tilnærming kunne vært mer hensiktsmessig om de ønsket å komme til bunns i Terjes utagerende atferd. Det ville dog krevd at lærerne hadde møtt Terje på en annen måte, det er utgangspunktet for mitt neste delkapittel.

## 5.2 Eleven som subjekt/objekt

### 5.2.1 Objektivisering

Martin Buber formulerte to begreper om møter med andre mennesker. *Jeg-Det og Jeg-Du* (Røkenes & Hanssen, 2012). Med det mener han å vise frem to ulike holdninger til hvordan vi møter mennesker, enten som et objekt, *det* eller et subjekt, *du*. Den første delen av dette avsnittet tar for seg *jeg-det*, altså et *subjekt-objekt* forhold. (Med utgangspunkt i casen), og den andre delen tar for seg et *jeg-du*, et *subjekt-subjekt* forhold.

Til et objekt *det* er det en avstand. Når vi objektiviserer forholdet vi oss til objektet utenfra. Man setter gjerne merkelapper på ham, for eksempel karaktertrekkene til personen. Når man gjør det blir den personen objektet. (Røkenes & Hanssen, 2012). Å objektivisere et annet menneske er å redusere han/henne, fra et handlekraftig subjekt til en ting, et objekt eller en diagnose. Videre behandles "objektet" ut av subjektets objektive oppfatning og objektets handlinger blir gjerne forklart som et resultat av den "merkelappen" som blir satt på personen. Siden vi har ulike perspektiver, vil vi også vurdere hva som er akseptabelt og hva som ikke er det ut fra vårt unike egenperspektiv. Den "diagnosen" Terje fikk som evneveik. En "diagnose" som en av hans første lærere utarbeidet basert på lærerens egenperspektiv. Den resulterte i at hans atferd videre i de nye skolene også ble forklart ut fra "diagnosen" som evneveik. Den første vurderingen eller "objektivering" som førte til evneveik-stempelet var med på å forme de neste lærernes syn på Terje. Da han ankom nye skoler, hadde han med et brev i hånden, der det stod beskrevet at han var evneveik. Den læreren som ut fra sitt egenperspektiv gjorde den første vurderingen av Terje som evneveik, var den første i en rekke med lærere som objektiverte Terje. Den første vurderingen som ble nedskrevet i et brev og ble med Terje til de nye skolene og lærerne førte til et påtatt førsteinntrykk. Med en gang en ny lærer leste brevet, ble Terje et objekt, en gutt som var evneveik. Det førte også til at lærerne følte at de var klar over årsaken til hans atferd på grunn av "diagnosen" og stilte seg derfor ikke ytterligere spørsmål omkring årsaken til det uttrykte. Atferden ble forsøkt "behandlet" gjennom straff og sanksjoner, basert på en tidligere lærers objektive mening om Terje og hans oppførsel. Når man møter andre mennesker som objekter er man ikke interessert i å skape en dialog, fordi man har en spesifikk hensikt med møtet og denne hensikten er subjektets (vår egen). Subjektet har altså en hensikt med objektet i møtet. Et jeg-det møte eller et subjekt-objekt møte. (Røkenes & Hanssen, 2012). Lærernes tilnærming overfor Terje ble videre preget av objektivisering og deres hensikt om "å få skikk på ham", ved å fjerne eller dempe hans atferd.

Forholdet mellom lærerne og Terje var et subjekt-objekt forhold der læreren forklarte Terjes atferd med at han var evneveik og trengte disiplin, og forsøkte å endre denne atferden. Ved å objektivisere et annet menneske er det vanskelig å ta hensyn til andreperspektivet. Man tar ikke den andre personens holdninger, det indre, den andres tanker og følelser til følge. På den måten blir det vanskelig å skape en felles forståelse, siden man ikke er enig om hva det uttrykte gir uttrykk for. Det blir på den måten vanskelig å danne et felles tredjeperspektiv. Lærernes objektivisering av Terje gjorde at de ikke forstod den egentlige årsaken til hans atferd. Etersom lærerne betraktet Terje som et objekt tok de ikke hensyn til andreperspektivet i samhandlingen.

Lærerne behandlet ikke lenger Terje med respekt, han ble behandlet som et objekt, en evneveik med "problematferd". Ordet å respektere er oversatt fra latin *respectare*. Oversatt betyr det å se om igjen, Terjes lærere så ikke om igjen med hensyn til Terje og den atferden han fremviste, de så ham som en evneveik gutt med trassig oppførsel, de lyttet ikke til hans signaler, og tolket hans oppførsel som om at han var vanskelig. De behandlet ham ikke med respekt, siden de ikke lette etter andre årsaker til oppførselen hans. Objektiveringen førte til en konflikt mellom dem og Terje siden lærerne ikke valgte å se om igjen, se på nytt for å forsøke å forstå ham.

Skjervheim mener at dersom man stadig objektiviserer sine medmennesker gjør man seg selv til en tilskuere, man fremmedgjør seg fra dem. (Skjervheim, 2000). Når lærerne objektiverte Terje, ble lærerne selv tilskuere, eller objekter for Terje. De fremmedgjorde seg for ham ved å behandle ham som en evneveik. Når man behandler noen andre som et objekt, ender man selv opp med å bli et objekt for den andre. Det kan forklares med et eksempel: Dersom jeg føler at en annen person ikke har noen interesse av å ha kontakt med meg eller å samhandle med meg, vil heller ikke jeg ha noe med denne personen å gjøre. Forholdet mellom lærerne og Terje ble et objekt-objekt forhold, et forhold mellom objekter. Lærerne satte merkelapp på Terje som evneveik, og Terje satte merkelapp på lærerne som tyranner, som ikke ønsket ham noe godt. Forholdet mellom dem ble derfor verre, ved at Terje ble objektivert. Jeg nevnte tidligere at dersom man får barnet til å føle seg forstått vil det knytte seg til deg (Haarklou, 2010). Siden Terje ikke følte seg forstått av lærerne, en årsak av at han ble objektivert, førte det til at han distanserte seg, og ønsket heller ikke dialog med dem. Det ble derfor vanskelig å komme frem til den egentlige årsaken bak hans atferd. Istedenfor å knytte seg til sine lærere, distanserte han seg fra dem, siden han følte at de ikke brydde seg om han og han følte at han ikke ble møtt med forståelse.

Lærernes objektivering av Terje var et symbol på mistillit. De stolte ikke på at hans atferd hadde sin årsak i dårlige livsbetingelser og at atferden var et naturlig uttrykk for at han ikke hadde det bra. Ved å objektivere Terje plasserte de årsaken til hans utfordrende atferd hos hans stempel som evneveik, ikke som et uttrykk for at han ble mishandlet hjemme eller fordi han ble mobbet. Lærernes egenperspektiv, og praksis med å straffe eller regulere utfordrende atferd forhindret en bakenforliggende undersøkelse av atferden Terje uttrykte på grunn av at de så ham som et objekt, en evneveik. I følge opplæringsloven §1-1 skal; *"Skolen og lærebedriften skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast"* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ser man behandlingen Terje fikk i skolen i lys av opplæringsloven, blir det tydelig at en slik behandling i dag, ville vært i strid mot det som er hensikten med opplæringen i den norske skolen.



Objektivering av Terje førte til at han utviklet mistillit mot lærerne. Hvorfor skulle han stole på lærerne som etter hans inntrykk ikke kjente ham, brydde seg om ham eller ønsket å forstå ham. Slik som Skjervheim beskrev, når lærerne stadig objektiverte Terje førte det til at de fremmedgjorde seg for ham. (Skjervheim, 2000).

### 5.2.2 Subjektivering

Læreren kan på veldig mange måter være en viktig person for sine elever. Hvordan læreren møter elevene vil derfor være veldig viktig for hvordan læreren opplever elevene og motsatt, hvordan eleven opplever læreren. Jens Bjørneboe skriver dette om læreren: *"Viktigst er det til syvende og sist at både foreldre og lærere har respekt for barnet og evne til å se at hvert enkelt barn har sitt personlige særpreg"* (Bjørneboe:731). Klarer man å møte eleven som Bjørneboe sier, at man har respekt for barnet og klarer å se de personlige særpregene, vil man være på god vei i å møte eleven som et subjekt, et medmenneske med sine egne tanker, erfaringer og holdninger. Det krever at læreren har et indre ønske om å forstå eleven, og han må behandle elevene med tillit og respekt slik at de føler seg sett og likt og ikke minst forstått. Bjørneboe mener at læreren må være glad i alle barn (Bjørneboe, 1962). Det ligger det noe i. Alle barn ønsker at noen er glad i dem. Det Terje ønsket av lærerne sine var medmenneskelighet, han ønsket å bli sett på som den han var, et helt menneske, et subjekt og ikke et objekt. Man må som Haarklou sier, gå fra å snakke til barnet, til å snakke med barnet. (Haarklou, 2010). Dersom man får eleven til å føle seg forstått vil, vil barnet bli knyttet til deg (Haarklou, 2010). Elevene vil merke seg om man bryr seg om dem. Terje ønsket medmenneskelighet. Dersom man behandler elevene med respekt og gir dem tillit vil de kunne føle at læreren bryr seg om dem. Da vil man kunne ha muligheten til å skape et likesidig forhold, et jeg-du forhold.

Til et subjekt, er det ikke avstand, man møtes innenfra, da ser man den andre personen som et annet likeverdig individ som føler, tenker, opplever og handler (Røkenes & Hanssen, 2012). I et jeg-du møte ønsker man å skape en felles dialog som er likeverdig og åpen. Subjektet, altså man selv ser på den andre personen med respekt, som et tenkende medmenneske. Et slikt møte betegnes som et subjekt-subjekt møte eller et jeg-du møte. Med en slik tilnærming vil man ta hensyn til andreperspektivet, elevens perspektiv og danne grunnlag for dialog slik at det intersubjektive opplevelsesfellesskapet kan oppstå.

Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, det felles tredje perspektivet kan være vanskelig å oppnå dersom man objektiverer den andre i samhandlingen. Da ser man ikke lenger situasjoner ut fra andres ståsted. Det gjør det vanskelig å etablere en god dialog, man gjør ikke som Kierkegaard sier,

man finner ikke den andre der han er og begynner der. Man forholder seg ikke til at alle ikke nødvendigvis har samme perspektiv som en selv har. Levinans mener at vi må møte den andre på en annen måte. Den andre i dialogen er et tenkende vesen og har rett til å bli sett, hørt, tatt på alvor og må respekteres. (Bostad & Pettersen, 2006). For å kunne legge til rette for god dialog, og for å skape et felles tredjeperspektiv kan det derfor være viktig av at man møter den andre i samhandlingen som et subjekt, et annet medmenneske med ulike holdninger og tanker enn deg selv. Når man finner den andre der hvor han er, ved å se ham som et subjekt, tar man hensyn til den andres perspektiv (andreperspektivet) og man legger da til rette for å skape en felles forståelse, et møte mellom to subjekter. Det trenger ikke å oppstå, det er også avhengig av den andre i samhandlingen, men man gjør det man kan gjøre selv for å forsøke å skape den felles forståelsen. Terjes problemer kunne kanskje vært løst tidligere om lærerne ikke hadde objektivert ham, men sett ham som et subjekt som indirekte eller direkte uttrykte sine problemer gjennom sin atferd.

### 5.3 Dialog

Mennesker har ulike perspektiver, jamfør til min tidligere beskrivelse av egenperspektivet, der en har tidligere erfaringer, holdninger og kunnskaper som former hvordan man ser på verden. Jeg har tidligere diskutert at for å kunne øke sin forståelse av den andres perspektiv (andreperspektivet), og skape rom for at det tredje perspektivet (det intersubjektive opplevelsesfellesskapet) kan oppstå, krever det at man ønsker å forstå den andre i samhandlingen, og at man blir kjent med den andres perspektiv, andreperspektivet i samhandlingen. For å oppnå dette, krever det at man deler mer og mer av sin verden med den andre, men det krever at man er i en dialog med den andre.

Dialog kommer fra de greske ordene *dia*, mellom og *logos*, tanke. (Wikipedia, 2014). Tankene skal flyte mellom to eller flere deltakere, på den måten kan man forsøke å skape en felles verden, der tankene flyter mellom hverandre og man medgir mer og mer til hverandre av hverandres verden.

Det er viktig å vise den andre respekt og ikke tilegne den andre meninger han ikke har. (Bostad & Pettersen, 2006). Inga Bostad mener at en god dialog preges av at samtalepartnerne tar hverandre på alvor, setter seg inn i hverandres tenkemåte, og følger med på det de andre sier. De lytter til hverandre. Alle deltakerne betraktes som innehavere av fri vilje. (Bostad & Pettersen, 2006). Det krever at man tar hensyn til at man er to ulike mennesker og at den andre har hatt en annen oppvekst enn seg selv. Den andre kan derfor inneha andre holdninger og tanker enn det du har. Dersom man klarer å ta hensyn til dette møter den andre som et subjekt. Lytting kan derfor være en like stor del av dialogen som å snakke. Dialogen handler om evnen til å være åpen og søkende (Bostad & Pettersen, 2006). For å være det, må man lytte. Dialogen blir derfor et møte mellom subjekter som søker forståelse gjennom å avdekke mer og mer av hverandre, ved at tanker flyter

mellom deltakerne. På den måten blir dialogen derfor viktig både for å forstå andreperspektivet, for bare når man forstår, og tar hensyn til andreperspektivet kan man begynne å danne et felles tredjeperspektiv i samhandling med andre mennesker.

Terjes lærere var ikke søkende, men de forsøkte å håndtere Terje ut fra det de så. Ved ikke å lytte til signalene han sendte, la de vekt på det som kom til uttrykk i skolen, ikke hva det var som gjorde at det kom til uttrykk. Terje uttrykte seg ikke muntlig om sine problemer, men han uttrykte seg gjennom måten han oppførte seg på, den eneste måten han kunne vise det på. Han fremviste et språk som lærerne ikke forstod. I følge Bostad må man ta hensyn til den andres væremåte og atferd i dialogen. (Bostad & Pettersen, 2006). Den andres egenperspektiv må tas hensyn til. Når Terjes atferd ble tolket som "problematferd" som var upassende, ble han ikke tatt hensyn til, han slapp ikke til med sitt perspektiv. Lærerne lyttet ikke til de signalene han sendte ut. Det ble konflikt fordi lærerne ikke hadde den søkende holdningen til hans atferd, en holdning som forsøker å skape forståelse. De lot ikke Terje slippe til med sin forståelse for hans egen atferd, de lyttet ikke til den som visste best hvordan han hadde det og hvorfor han oppførte seg slik i skolen. De forstod ikke det språket han fremviste, når det ikke samsvarte med deres eget.

Lærerne håndterte atferden ut fra ut fra deres egen objektive oppfatning av ham, en evneveik gutt med "atferdsproblemer". Når lærerne tolket det språket som kom til syne gjennom objektiveringen basert på sitt egenperspektiv og forsøkte å endre det språket siden det ikke samsvarte med deres eget, evnet de ikke å se bak den fremviste atferden. De forsøkte ikke å sette seg inn Terjes egenperspektiv og hans tenkemåte, det ble derfor ingen dialog. Terjes møte med lærerne var et møte mellom to objekter ikke mellom to subjekter. Siden dialogen er et møte mellom to subjekter som ønsker forståelse, ble møtet mellom Terje og hans lærere ikke preget av dialog, det ble preget av flere monologer, Terjes utfordrende atferd, som var hans monolog for å uttrykke hans problemer og lærernes monologer som var et forsøk på å belære, straffe eller oppdra Terje.

Objektiveringen av Terje førte til at det ikke oppstod noen dialog som kunne oppklare årsaken til hans atferd, lærerne søkte ikke forståelse årsaken til atferden som Forsberg fremviste. Som jeg nevnte tidligere er en god dialog preget av at deltakerne tar hverandre på alvor. (Bostad & Pettersen, 2006). Lærerne tok ikke Terjes atferd på alvor, de tok ikke hensyn til hans atferd og væremåte slik som Bostad mente var nødvendig for å skape dialog. De tok altså ikke hensyn til hans egenperspektiv, lærernes andreperspektiv. Det hindret muligheten for å skape et felles tredjeperspektiv.

Over tid førte objektiveringen til at forholdet mellom Terje og lærerne ble et objekt-objekt forhold. I et slikt forhold vil ingen ha noen interesse av å øke sin forståelse av den andres verden og det vil bli

preget deretter. Man vil fremmedgjøre seg fra hverandre. Terje hadde ikke noen intensjon om å forholde seg til lærere som etter hans syn ikke forstod ham, han holdt det ut en stund, men over lengre tid førte objektiveringen fra lærerne og mangelen på forståelse fra lærerne til at han sluttet på skolen.

## 5.4 Uttrykkets skjulte sannhet

Joachim Haarklou skriver; "Et atferdsavvik har en årsak" (Haarklou, 2010:1). Med det mener han at den ytre atferden som vises, har en skjult grunn. Når elever er vanskelige eller trassige slik som Terje var, kan det være uttrykk for mange ulike årsaker. Det synlige er bare en liten del av sannheten. Det meste av sannheten ligger gjemt eller skjult (Kanestrøm & Taraldsen, 2014). Atferden man viser, det synlige, uttrykker altså noe som ligger bak, noe skjult. Det man uttrykker kan på den måten være med på å skjule sannheten, den virkelige årsaken bak atferden. I følge Heidegger er det uttrykte, den atferden elever i skolen har en "tildekking" heller enn en "tilsynekomst" av sannheten (Taraldsen, 2015). Siden det som uttrykkes er en tildekking av sannheten, kan det som uttrykkes, den atferden som vises, være med på å villedde på veien mot å finne sannheten bak elevens atferd. Dersom man da blir villedet på veien mot sannheten, ved å tolke det synlige som sannheten kan det bli vanskelig å finne frem til den virkelige, usynlige årsaken bak det synlige. Terjes lærere handlet ut fra sin egen forståelse (egenperspektiv), de tolket den synlige atferden som sannheten, at han hadde "atferdsproblemer" og forsøkte å regulere eller fjerne atferden som de så på som uønsket. På den måten kan lærerne dermed ha begrenset sin egen mulighet for å finne ut av det skjulte, siden de ikke lette etter sannheten bak Terjes atferd.

### 5.4.1 Å lete bak det uttrykte

*"Også når vi forstår uttrykk, ønsker vi ikke bare å oppnå en umiddelbar forståelse av det som ligger i uttrykket, men å få kjennskap til uttrykkets skjulte indre"* (Gadamer, 2012, s. 297). Heidegger mener altså til at vi kanskje burde forsøke å lete bak det uttrykte for å finne sannheten som skjuler seg. Det handler kanskje om perspektiv, hvordan man selv tolker det som uttrykkes og hvordan man ser elevene man møter. Å følge Kierkegaards oppfordring om å finne han der, hvor han er, og begynne der (Røkenes & Hanssen, 2012) kan være et godt utgangspunkt. Man forsøker å se situasjonen fra elevens ståsted. Da begynner man med å slippe til andreperspektivet i samhandlingen, og lar ham tre inn i samhandlingen på sine egne vilkår. Dermed slipper man til andreperspektivet, den andres syn på verden og kan forsøke å skape forståelse sammen ved å lytte til eleven og slippe ham til i dialogen. På den måten kan man kanskje finne frem til noe av det skjulte bak uttrykket.

Lærerens egenperspektiv kan derfor være veldig viktig for i hvor stor grad man klarer å komme frem til det skjulte, og hvordan man samhandler med elevene, altså hvordan man møter

andreperspektivet i samhandling (elevene). Egenperspektivet former hvordan man er som person gjennom erfaringer, holdninger og kunnskaper (Røkenes & Hanssen, 2012). Det vil derfor kunne ha mye å si for hvordan man møter elevene, og i hvor stor grad man leter bak uttrykket etter det skjulte. Terjes lærere var ikke aktivt søkende etter noen annen årsak bak hans uttrykte atferd, de lyttet ikke til de signalene han sendte, men arbeidet for å fjerne signalene gjennom atferdsregulering (straff). Terje fikk ikke hjelp når han trengte det, hjemme ble han mishandlet, og i skolen ble atferden som hadde rot i den vanskelige hjemmesituasjonen tolket som trassighet, "problematferd" og endte med at han ble stemplet i skolen som evneveik. Det forårsaket store psykiske smerter for Terje, ettersom han ikke ble møtt med forståelse eller medfølelse verken hjemme eller i skolen. I et intervju i Vårt Land uttalte han at alle handlinger har en hensikt, enten den er bevisst eller ubevisst. (Sylte, 2008). Han underbygger derfor det Haarklou og Heidegger sier, det uttrykte er uttrykk for noe underliggende. Samtidig mener han at lærerne må lete etter det som ligger bak, noe hans lærere ikke gjorde da han gikk på skolen (Sylte, 2008). Det krever at lærerne ønsker å se bak det uttrykte, at de møter eleven på en annen måte, som det allerede har blitt diskutert rundt tidligere i denne oppgaven under avsnittet; Eleven som subjekt.

Forsberg sier at; *"lærere som leser dette "språket" som ofte viser seg i aggresjon, kunne hjulpet mange."* (Sylte, 2008, s. 4). Dersom man arbeider med elever som viser en utfordrende atferd, gjerne aggressiv atferd, vil det i følge Forsberg være helt nødvendig at læreren forstår det "språket", altså den atferden som uttrykkes. Læreren må altså forsøke å lete etter det skjulte bak atferden ved å slippe den andre inn i en dialog. Det kan gjerne være noe bakenforliggende som er årsaken til atferden. Dialogen blir derfor viktig for å at eleven skal føle seg forstått. *"Denne forståelsen blir til i den første dialogen som barnet opplever i forhold til sin omsorgsperson."* (Haarklou, 2010, s. 4). Dialogen er ikke bare viktig for at eleven skal føle seg forstått, den kan også være viktig for at læreren skal forstå mer av elevens situasjon. Siden man deler mer og mer av hverandres tanker gjennom dialogen. (Bostad & Pettersen, 2006) Dialogen kan altså være med på at man forstår mer og mer av hverandres verden (tredjeperspektivet), slik at læreren kan forsøke se det skjulte bak det uttrykte. Forsøker man å forstå det "språket" som Forsberg sier, og lar eleven slippe til med sitt andreperspektiv og sitt syn på situasjonen, kan man derfor danne grunnlag for dialog, og for at et felles tredjeperspektiv skal kunne oppstå. Det avhenger dog av lærerens egenperspektiv.

#### **5.4.2 Symptombehandling/atferdsregulering**

Om vi tar utgangspunkt i Heideggers tanker om at det uttrykte ofte har en årsak, at det uttrykte skjuler noe bakenforliggende (Taraldsen, 2015). Så vil kanskje en praksis der vi ønsker å regulere eller fjerne utfordrende atferd virke mot sin hensikt. Den utfordrende atferden kan være et uttrykk for

noe skjult, som plager eleven. Det ble tydelig i Forsbergs historie. Atferden blir et symptom på noe som påvirker eleven. Dersom vi behandler symptomene vil de kanskje forsvinne midlertidig, men årsaken til symptomene vil ikke bli behandlet, og de vil komme tilbake etter at behandlingen er over (Haarklou, 2010). Forsbergs aggressive atferd i skolen var et symptom på hans dårlige livsbetingelser bestående av mobbing og mishandling. Straff og regulering av hans utfordrende atferd førte over tid til at atferden ble gradvis verre, ettersom sannheten (i det skjulte), at han ble mobbet og mishandlet, forble i det skjulte. Reguleringen førte i hans tilfelle ingen vei, når årsaken til atferden fortsatt lå skjult.

Forsberg mener at istedenfor å straffe eleven, kan litt kjærlighet komme langt på vei (Sylte, 2008). Han beskriver et scenario der en 15 år gammel jente truet rektoren med kniv, og stiller spørsmål ved hvorfor hun gjorde det, og om hun burde straffes for det. (Sylte, 2008). Hvorfor er kanskje et viktig spørsmål å stille seg i møte med utfordrende atferd. Hvorfor gjør eleven som han/hun gjør. Ved å spørre seg selv hvorfor, er man i Heideggers baner om at det er noe skjult som ligger bak handlingen, og at man ønsker å finne ut av det. Da forsøker man å lytte til den andre personen i samhandlingen, andreperspektivet. Dog kommer det igjen tilbake til lærerens egenperspektiv, for man kan spørre seg hvorfor, og atferden kan likevel forklares ut fra det som kan observeres, (eleven som objekt). Kanskje handler det mer om et ønske om å se det som ligger bak, det som ikke kan observeres, en skjult årsak. Det blir altså opp til læreren, (lærerens ansvar) å finne ut hva som er årsaken til atferden.

En form for atferdsregulering som ble mye brukt mot Terje var straff. *"Straff fører ikke til varig atferdsendring og bidrar sterkt til et negativt forhold mellom den som har makten og midlene til å straffe, og den som blir straffet."* (Haarklou, 2010, s. 3). Dette ble mer og mer tydelig i Forsbergs historie, han fikk et mer og mer negativt forhold til sine lærere og distanserte seg etter hvert fra dem. Selv hadde han bare et ønske om kjærlighet, ikke straff. (Forsberg, 2011). Straff fikk han nok av hjemme. Straff som atferdsregulering gjorde bare problemene større for Terje. Et spørsmålstegn kan stilles ved om det var, og er den riktige veien å gå, når elever gir uttrykk for at noe ikke er greit gjennom sin atferd. Ingen barn blir født med "problematferd", det er alltid en årsak til at den type atferd kommer frem. Føler man seg urettferdig behandlet, eller om man blir behandlet på en negativ måte, blir man ikke akkurat blid og fornøyd. Å reagere med "negativ atferd" når man blir utsatt for mye urettferdighet, eller negativitet er ikke helt utenkelig. "Atferdsproblemer" (utfordrende atferd) blir dermed en naturlig reaksjon på at noe ikke er helt som det skal være. Skal elevene straffes for å vise en helt normal reaksjon på vanskelige livsbetingelser? Eller skal man forsøke å tolke den atferden som kommer frem som en reaksjon på noe vanskelig som plager eleven, og forsøke å finne

ut hva årsaken til atferden er, for å kunne hjelpe eleven. Det handler kanskje om respekt, å se om igjen bak atferden.

Atferden blir døren inn til sannheten (Gadamer, 2012). Stenger man denne døren ved å forsøke å regulere eller straffe eleven for atferden som fremvises, stenger man døren inn til sannheten, og å sette lys på det skjulte bak det uttrykte blir vanskelig. Noe som ble veldig tydelig i Forsbergs tilfelle, når lærerne ikke spurte seg selv hva som lå i det han uttrykte stengte de døren til sannheten bak hans atferd. Sannheten bak hans atferd kom på den måten ikke frem i lyset, før mye senere da han selv la frem sannheten bak atferden i bokform.

### 5.4.3 Atferdsregulerende programmer

I skolen ble Terjes atferd oppfattet som uønsket og lærerne forsøkte å endre hans atferd i skolen. Det gjorde de på den måten de trodde ville fungere, gjennom straff. Selv om Forsbergs historie er noen år gammel, er den høyst relevant i dag. I dag har lærere fått flere nye programmer for å håndtere utfordrende atferd hos elevene, eller atferdsvansker som det gjerne kalles for mange. Det finnes flere slike programmer, for eksempel; "PMTO" (Parent Management Training-Oregon), Webster Strattons "De utrolige årene" og "Dinoskolen". Fellestrekket for disse programmene er at de er primært atferdsregulerende. (Haarklou, 2010). Slike programmer ser gjerne på utfordrende atferd, eller "atferdsvansker" som noe upassende som må bekjempes eller dempes. Elever som fremviser en slik upassende atferd må veiledes, rettes på eller sanksjoneres. (Haarklou, 2010). Programmene går derfor på å håndtere det uttrykte, atferden. Det oppfordres derfor ikke til å lete bak det skjulte for å finne frem til årsaken bak det uttrykte, årsaken til atferden vil på den måten forbli skjult. Programmene går altså mot Heideggers oppfordring om å "få kjennskap til det uttryktes skjulte indre" (Gadamer, 2012, s. 297), og det Forsberg mener at lærerne burde gjøre. (Sylte, 2008).

"De utrolige årene" er et program som er blitt tatt i bruk i flere skoler og barnehager. Skole- og barnehageprogrammet er tilrettelagt for at skolene/barnehagene skal kvalifiseres til å håndtere begynnende eller mer alvorlige "atferdsproblemer" (De utrolige årene, 2015). Programmet inneholder forskjellige strategier som kan anvendes for å regulere elevens atferd (De utrolige årene, 2015). Dersom man skal være i stand til å "håndtere atferdsproblemer" krever det at man objektiverer elevene. For å kunne finne "atferdsvansker" må man ha en avstand til elevene, man ser dem som objekter, og forsøke å tolke deres væremåte/atferd og forsøke å finne ut hvilke "atferdsvansker" disse har. Det skumle med det er at dersom man leter lenge nok etter noe, og ønsker å finne ett eller annet så finner man alltid det. Boken inneholder en skummel generalisering; "Alle barn har atferdsvansker" (Webster-Stratton, 2014, s. 32). Den tar altså utgangspunkt i at alle

barn har "atferdsvansker", men at de fleste lar seg påvirke dersom de håndteres riktig (Webster-Stratton, 2014).

En slik tilnærming forutsetter en konstant objektivisering av elever. Dersom man tar utgangspunkt i at alle barn har "atferdsvansker", kan det føre til at man begynner å se etter problem hos elevene, og at man tilegner dem problemer de ikke har. Programmet fordrer altså en tenkning som baserer seg på håndtering av atferdsproblemer, og at elevene/barna objektiviseres, slik at man skal kunne finne ut hvilke problemer de har. Tankegangen blir dermed at barna/elevne har et problem eller "atferdsvansker", som man skal kunne rette på ved å håndtere det riktig. Problemet plasseres derfor hos eleven/barnet, uten å ta til følge at det kan være andre faktorer som spiller inn som gjør at eleven kan utagere eller uttrykke seg utfordrende.

Terjes lærere hadde kanskje en ganske lik tenkemåte som DUÅ, de regulerte Terjes "atferdsvansker" atferd med straff, uten å forsøke å finne den underliggende årsaken. Atferden ble ikke noe bedre, siden årsaken til atferden ikke var løst. De voksne lærer opp til å anvende ulike strategier for å regulere atferd gjennom programmet (De utrolige årene, 2015). De oppfordres dermed ikke til å lete bak det uttrykte, og forsøke å finne ut årsaken bak atferden. På den måten legger kanskje DUÅ opp til å skape en tilnærming som er med på å hindre muligheten for dialog, og som en konsekvens av det, dypere forståelse. Dersom en elev uttrykker bevisst eller ubevisst at han har et problem gjennom å vise en utfordrende atferd vil en slik tilnærming kanskje føre til at atferden kommer tilbake over tid. Årsaken til atferden forblir uløst. (Haarklou, 2010). Ettersom man tar utgangspunkt i at han har "atferdsvansker", og at atferden må endres slik at den blir mer akseptabel.

En slik tilnærming overfor barn/elever kan skape et subjekt-objekt forhold, og til slutt et objekt-objekt forhold som jeg tidligere har diskutert ikke bidrar til noen god dialog. Selv om subjektet fører en samtale med objektet vil ikke subjektet lytte til hva objektet har å si, de vil ikke slippe til andreperspektivet i samhandlingen, det vil ikke være en reell dialog. Subjektet vil holde en avstand til objektet og følge med på det som blir sagt/gjort for å se etter signaler på for eksempel "atferdsvansker" eller "problematferd". Man lytter ikke til den andre personen, og slipper derfor ikke til andreperspektivet i samhandlingen, men forholder seg objektivt ut fra sitt egenperspektiv.

Eksempel: En lærer som ønsker å finne ut om eleven sin har "atferdsvansker" vil konstant være på utkikk etter signalene eller symptomene til dette, selv i vanlige samtaler. I dette tilfellet vil læreren være subjektet og eleven være objektet. En slik tilnærming vil kanskje ikke skape et godt tredjeperspektiv, og ikke en god form for samhandling.

Terje Forsberg uttrykte mye sinne og frustrasjon i skolen og hans lærere tolket hans utfordrende atferd som upassende, og noe som måtte dempes eller fjernes. Det var ingen som forsøkte å finne



frem til hva som lå bak det uttrykte, bak atferden. De forsøkte ikke å søke etter en forståelse for andreperspektivet i samhandlingen, som bare kunne oppnås ved å slippe til den andre, og gjennom dialog. I foreldreveilederen til programmet De utrolige årene skriver Webster-Stratton om upassende atferd og spesielt om ignorering som tiltak som kan virke for å fjerne slik atferd; *”Upassende atferd, slik som sutring, erting, krancling, banning og raseri, representerer ingen fare for barna selv eller for andre, og kan ofte elimineres ved systematisk ignorering”* (Webster-Stratton, 2014, s. 94). Videre beskrives det hvordan man effektivt skal gjennomføre ignorering i møte med vanskelige elever der man skal ha; *”en nøytral holdning der man unngår øyekontakt og kommunikasjon og der man vender seg bort fra barnet”* (Webster-Stratton, 2014, s. 95). En slik tilnærming kan være uheldig, man forsøker å unngå kommunikasjon ved å ignorere signalene som uttrykkes om at noe kan være galt. Dersom man ignorerer eleven/barnet når det uttrykker at noe ikke stemmer, tar man ikke barnet på alvor. Man lytter på den måten ikke til andreperspektivet i samhandlingen og tar heller ikke hensyn til det. Man kan dermed ikke skape noen dialog, siden man ikke lytter på hva barnet har å komme med, og uten dialogen blir det vanskelig å skape en dypere forståelse.

Ignorerer man barn som Forsberg, som gjerne kan vise både sinne og frustrasjon i skolen vil man ikke kunne komme frem til noen løsning på det som plager eleven, selve årsaken til atferden. Selv om atferden kan endre seg over tid ved ignorering, vil det ikke gjøre noe med årsaken til atferden, som fortsatt vil kunne være et stort problem for eleven. Hadde Forsberg blitt ignorert i skolen, ville ikke det gjort noe med hans situasjon hjemme. Skal man være riktig grov i kantene kan man påstå at Terjes lærere hadde en lignende holdning som DUÅ oppfordrer til, der utfordrende atferd ses på som noe upassende som må dempes eller fjernes, noe som ikke bidrar til noen dypere forståelse siden det ikke lager grunnlag for dialog.

I følge Webster-Stratton vil atferden forverres til å begynne med, men over lengre tid med ignorering vil barnet gi opp. (Webster-Stratton, 2014). Systematisk ignorering kan over tid føre til at eleven endrer sin atferd, barn ønsker oppmerksomhet, og dersom de ikke får det, kan de gjerne prøve litt hardere for å forsøke å oppnå det. Dersom det går lengre tid uten at de får den kan det være at de blir lei av å forsøke og slutter å sende ut de signalene de gjorde om at noe var galt. Det vil være naturlig å slutte å søke oppmerksomhet fra et individ dersom det går lengre tid uten at man får noe tilbake. Man blir lei av å prøve. Dette kan oppfattes som en bedring av elevens atferd, men kan også være et tegn på læreren har blitt et objekt for eleven, en tilskuer. Slik Skjervheim beskrev at kunne skje dersom man objektiverte noen over lengre tid (Skjervheim, 2000). Det vil derfor bli et objekt-objekt, læreren ser eleven som et objekt og eleven ser læreren som et objekt, et forhold som

ikke vil være et bra utgangspunkt for å få til en dialog. Verken lærerens eller elevens egenperspektiv vil slippe til eller lytte til den andres perspektiv i samhandlingen og det vil ikke oppstå noe intersubjektivt opplevelsesfellesskap.

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Fokuset i denne oppgaven har vært på utfordrende atferd og målet med oppgaven har vært å få en større forståelse for elever med utfordrende atferd. For å belyse emnet har jeg benyttet en case, en historie om Terje Forsbergs liv i skolen og den behandlingen han fikk av lærerne som en elev med utfordrende atferd. Behandlingen han fikk ble videre diskusjonsgrunnlag for oppgaven med fireperspektivmodellen som teoretisk ramme for oppgaven.

I den første delen av drøftningen, belyste jeg hvordan lærernes egenperspektiv påvirket samhandlingen med Terje. I den andre delen reflekterte jeg rundt hvordan Terje ble objektivert i skolen av lærerne og knyttet dette opp mot fireperspektivmodellen i forhold til lærernes egenperspektiv. I tredje del tok jeg for meg dialogen, og hvor viktig den er for å finne ut av årsaken bak utfordrende atferd. Med utgangspunkt i det drøftet jeg rundt hvordan objektiveringen fra lærerne til Terje og deres egenperspektiv førte til manglende dialog mellom Terje og hans lærere. Det førte igjen til at Terjes underliggende problemer ikke ble løst, og atferden ble over tid mer og mer utfordrende. I fjerde del diskuterte jeg viktigheten av at læreren forsøker å lete bak det uttrykte, den atferden som fremvises, siden den som regel har en årsak. For å lete bak det uttrykte krever det at læreren søker å forstå eleven, men for å gjøre det må den andre i samhandlingen, andreperspektivet slippe til, slik at forståelse kan skapes gjennom dialog.

Dersom man ikke forsøker å lete etter årsaken til atferden vil det være vanskelig å hjelpe eleven eller å få til varig endring av atferd, ettersom den utfordrende atferden kan være et signal om at noe ikke er bra i elevens liv, slik som i Forsbergs tilfelle.

Mot slutten har jeg forsøkt å nyansere oppgaven, og trukket inn en liten del om noen atferdsregulerende programmer som har begynt å få sitt inntog i skoler og barnehager i Norge. Jeg har hatt spesielt fokus på De Utrolige Årene og drøftet litt rundt synet som fremstilles i boken angående utfordrende atferd, et syn på atferd som sammenfaller ganske godt med synet Terjes lærere hadde på hans atferd. Ved å støtte meg på Heidegger, Haarklou og Forsberg selv, har jeg drøftet hvordan en slik måte å tilnærme seg utfordrende atferd på kan være uheldig, siden strategiene som fremstilles ikke baserer seg på søken bak det uttrykte, et ønske om å finne ut

årsaken bak atferden, men som går på å håndtere/dempe/fjerne det uttrykte, altså å dempe eller fjerne atferd. Årsaken til at det kan være uheldig har jeg diskutert tidligere, det er at når man demper/fjerner atferd behandler man symptomene som kommer frem på grunn av noe underliggende, men det underliggende er fortsatt skjult, og etter en stund vil symptomene komme tilbake.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen min for denne oppgaven har vært: **På hvilken måte kan jeg som lærer møte barn med "atferdsproblemer" på en helhetlig måte?**

Gjennom oppgaven har fireperspektivmodellen vært en rød tråd. Da med spesielt vekt på egenperspektivet og andreperspektivet. Formålet med oppgaven har ikke vært å komme frem til en generell konklusjon på hvordan man skal møte elever med "atferdsproblemer" eller utfordrende atferd. Alle mennesker er ulike og det er vel umulig, å finne en løsning som fungerer for alle situasjoner. Formålet har heller vært et forsøk på å bidra til min forståelse rundt elever med utfordrende atferd. Det tror jeg og den har vært med og bidratt til. Jeg har ikke funnet frem til noen konkret konklusjon, en løsning på hvordan man skal møte alle barn med "atferdsproblemer" eller utfordrende atferd. Det vil jeg nok aldri få, men jeg har nok gjennom mitt arbeid fått noen nye perspektiver rundt elever med utfordrende atferd som kan være nyttige å ta med seg.

Oppgaven har i stor grad fokusert på samhandlingen mellom lærer og elev, i forhold til elever med utfordrende atferd. I den daglige situasjonen handler læreren sjelden alene. Læreren er en del av et større system, med ulike aktører som spiller inn på hvordan læreren håndterer situasjoner. Jeg har likevel valgt å fokusere isolert på samspillet mellom læreren og eleven, uten å forholde meg til de andre aktørene. Sånn sett kunne jeg bygget videre på min oppgave ved å se nærmere på systemet rundt læreren, og hvordan det påvirker samspillet.

I møte med elever som alle er unike på sin egen måte vil synet læreren har på eleven, altså hvilket perspektiv han har, spille en stor rolle for hvordan samspillet mellom lærer og elev kommer til å bli. Lærerens egenperspektiv, de holdningene man innehar, vil være helt avgjørende for hvordan man ser på elevene. Ser man på utfordrende atferd eller "atferdsproblemer" hos elever som noe uønsket eller noe som umiddelbart må fjernes, er man ikke åpen for at atferden kan være en naturlig del av elevens språk. Språket, atferden, fremvises kanskje bevisst eller ubevisst som en konsekvens av noe underliggende. Når man møter elever med utfordrende atferd, eller "atferdsproblemer" kan det være lurt å være åpen for at det kan ligge en skjult årsak bak den atferden som kommer frem i skolen. Eleven er kanskje ikke bare trassig, opprørsk eller "rampete", men atferden kan være en

normal reaksjon på noe som plager eleven og som får han eller henne til å oppføre seg slik. Kanskje burde man begynne å se på "atferdsproblemer" eller utfordrende atferd som symptomer på noe underliggende som plager eleven. Dette i motsetning til å forsøke å regulere, iredettesette eller oppdra elever med utfordrende atferd fordi atferden oppfattes som upassende. Skal man regulere atferden til elever som Terje fordi den oppfattes som upassende, kan man gå glipp av muligheten til å få bedre forståelse for elevens situasjon. En konsekvens av dette kan være at man ødelegger muligheten for å hjelpe eleven.

Terjes lærere oppfattet hans atferd som upassende og forsøkte å regulere den, han ble objektivert, og stemplet som evneveik. Han slapp ikke til med sitt syn på hans situasjon, det førte til at Terjes skolegang endte tidlig, og han kom ut av skolen med flere problemer enn han kom inn med. For å kunne få en større forståelse for elevens situasjon, må man slippe til andreperspektivet i samhandlingen. Det er ingen andre enn den personen med atferden som kan forklare bedre hvordan han har det. Bare gjennom dialog kan man sammen finne ut av den skjulte årsaken til atferden, men man slipper ikke til andreperspektivet (den andre) dersom man forsøker å fjerne atferden.

Kierkegaards oppfordring om "*at finde han der, hvor han er, og begynde der*" (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41) kan være et godt utgangspunkt når man møter elever med utfordrende atferd. Det handler om å forsøke å se bak atferden. Begynner vi med å finne eleven der han er, tar man hensyn til andreperspektivet og utgangspunkt for videre samhandling blir på elevens premisser. Kanskje atferden kommer frem som en reaksjon på noe underliggende som ikke er helt greit for eleven. Det handler om å behandle eleven med respekt, å respektere at eleven kanskje har et ulikt syn på verden og sine omgivelser enn man selv har, som gjør at atferden kommer frem. Da er man på vei til å møte eleven som et subjekt. Det handler om perspektiver, og at man forsøker å søke forståelse for elevens ved å slippe eleven til med sin forståelse i dialog kan man forsøke å skape forståelse sammen.

## Referanser

- Bjørneboe, J. (1962). Læreren og eleven. I J. Bjørneboe, *Veien til fremtiden* (ss. 732-744). Norske Opplagsverker AS.
- Bostad, I., & Pettersen, T. (2006). *Dialog og danning*. Oslo: Spartacus Forlag.
- De utrolige årene. (2015). *De utrolige årene*. Hentet April 28, 2015 fra Skole- og barnehageprogrammet: <http://dua.uit.no/1-skole-og-barnehage/>
- Forsberg, T. (2011). *Mannen som ble et lykkelig barn*. Oslo: Lunde Forlag.
- Fosshagen, K. (2014, November 17). *Store norske leksikon*. Hentet Mai 6, 2015 fra Ontologi: <https://snl.no/ontologi>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode*.
- Haarklou, J. (2010, Oktober 20). *Skjønn meg, ikke oppdra meg*. Hentet April 09, 2015 fra <http://www.haarklou.no/media.php?file=87>
- Kanestrøm, E., & Taraldsen, E. (2014). *Å lete etter det skjulte*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, April 28). *Lovdata*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Nicolaisen, R. F. (2003). *Å være underveis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Store norske leksikon. (2009, Februar 14). *Store norske leksikon*. Hentet Mai 4, 2015 fra Hans-Georg Gadamer: [https://snl.no/Hans-Georg\\_Gadamer](https://snl.no/Hans-Georg_Gadamer)
- Sylte, T. (2008, Januar 7). Etterlyser lærere som bryr seg. *Vårt Land*, s. 4.
- Taraldsen, E. (2015). Sannheten leker gjemsel. *Spesialpedagogikk*.
- Webster-Stratton, C. (2014). *De utrolige årene*. Oslo: Gyldendal Forlag 2. utg.
- Wikipedia. (2014, August 30). *Wikipedia*. Hentet April 17, 2015 fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Logos>