

MASTEROPPGAVE

«*Det handler om å være et medmenneske - å bry seg om*»

*-en studie av skoleansattes relasjonspraksis
og rollebevissthet etter deltakelse på
kurs i Motiverende Intervju*

Ann Karin Rossfjord

14.12.2017

Masterstudium i psykososialt arbeid - helse- og sosialfaglig yrkespraksis

Avdeling for helse og velferd

Antall ord: 27414



SAMMENDRAG

Tradisjonelt sees skole som institusjon for kunnskapsproduksjon, med vekt på fag og målbare prestasjoner. Psykososial tenkemåte vektlegger å imøtekomme barns behov for trygghet og anerkjennelse som forutsetning for at for læring og utvikling skal finne sted. I oppgaven knyttes psykososial kompetanse til skolens dannelsesmandat, en forståelse som finner støtte i MIs verdifundament og holdningssett. Denne undersøkelsen studerer skoleansattes væremåte etter kursdeltakelse i MI, og hvorvidt deltakerne opplevde at opplæring i MI virket bevisstgjørende og endret deres væremåte. Svar på problemformuleringen «Hvordan kan implementering av MI endre relasjonspraksis og øke rollebevissthet i skolekontekst?», ble frambrakt gjennom en kvalitativ undersøkelse, og tematisk analyse av datagrunnlaget fra seks semistrukturerte intervju. Den tematiske analysen identifiserte fire hovedtema som er drøftet i lys av et bredt utvalg teorier innenfor en psykososial forståelsesramme. Analysen viser at metoden representerte gjenkjennbare prinsipper satt i system, som ansporet til økt bevissthet og til refleksjoner omkring egen væremåte. Opplæring i metoden ansporet til endring hos den enkelte, som innebar en måte å omgås andre både profesjonelt og privat. Videre antydes metodens egnethet som bidrag til systematisk kollegialt skolearbeid med holdninger og refleksjoner som grunnlag for god relasjonspraksis.

ABSTRACT

Traditionally, school is seen as an institution that produces knowledge, with emphasis on subjects and measurable achievements. Psychosocial thinking emphasizes meeting children`s needs for security and recognition as a prerequisite for learning and development. The mandate of this study has been to connect psychosocial competence to the school's education mandate, an understanding supported by the MI spirit and mindset. I have in this context studied the behavior of school staff after they have taken part in MI education, and whether participants found that training in MI has given a rise in awareness and changed their way of being. The answer to the research question "How can the implementation of MI change relationship practices and increase role awareness in staff in the school context?", has been produced through a qualitative survey and thematic analysis of data from six semistructured interviews. This thematic analysis identified four main themes discussed within a psychosocial framework in the light of a wide range of theories. The analysis demonstrates that the method showed recognizable systemized principles, which lead to increased awareness and reflections about one`s way of being. Training in the method prompted individual change, which included a way to interact with others both professionally and privately. Furthermore, the suitability of the method is suggested as a contribution to systematic collegial school work with attitudes and reflections as a basis for good relationship practice.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| SAMMENDRAG | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| FORORD..... | 6 |
| KAPITTEL 1 - INNLEDNING..... | 7 |
| 1.1 PERSONLIG AVTRYKK..... | 7 |
| 1.2 UNDERSØKELSENS BAKGRUNN, AMBISJON OG RELEVANS | 8 |
| 1.3 MOTIVERENDE INTERVJU | 9 |
| 1.3.1 Metode og holdning..... | 9 |
| 1.3.2 Opprinnelse og utvikling | 9 |
| 1.3.3 Skolebasert motiverende intervju | 9 |
| 1.3.4 Empiri skolebasert MI | 10 |
| 1.3.5 Kompetanse som utviklingsprosess..... | 11 |
| 1.4 SENTRALE BEGREP | 11 |
| 1.4.1 Psykososial tilnærming..... | 12 |
| 1.4.2 Interdependens og systemperspektiv | 12 |
| 1.4.3 Relasjon..... | 13 |
| 1.4.4 Anerkjennelse..... | 13 |
| 1.5 AVGRENSING | 13 |
| 1.6 PROBLEMSTILLING | 15 |
| 1.7 OPPGAVENS INNRETNING..... | 15 |
| KAPITTEL 2 - KUNNSKAPSGRUNNLAG | 17 |
| 2.1 HVA ER SKOLENS OPPGAVE? | 17 |
| 2.2 IVARETAKENDE PSYKOSOSIAL TILNÆRMING | 22 |
| 2.2.1 Å ta vare på..... | 23 |
| 2.2.2 Lyttende oppmerksom tilnærming – en måte å være sammen med | 26 |
| 2.3 MI OG DANNELSE | 29 |
| 2.3.1 Tilknytning og tillit..... | 32 |

| | |
|---|----|
| 2.3.2 Møteøyeblikk..... | 33 |
| 2.3.3 Anerkjennelse som væremåte..... | 34 |
| KAPITTEL 3 - METODEDEDEL | 36 |
| 3.1 FORSKNINGSDESIGN | 36 |
| 3.1.1 Samfunnsvitenskapelig paradigme og kvalitativ design | 36 |
| 3.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til kunnskapsproduksjon | 37 |
| 3.2 METODISK FRAMGANGSMÅTE..... | 38 |
| 3.2.1 Intervju | 38 |
| 3.2.2 Utvalg deltakere | 39 |
| 3.2.3 Gjennomføring | 39 |
| 3.2.4 Transkribering | 40 |
| 3.2.5 Analysemetode | 40 |
| 3.4 ETISKE OVERVEIELSER..... | 42 |
| 3.5 GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET | 44 |
| KAPITTEL 4 - ANALYSE..... | 46 |
| 4.1 NOE VI ALLEREDE GJØR – VI ØNSKER JO Å VÆRE SÅNN | 46 |
| 4.2 MEG SOM PERSON – DET BLIR JO PÅ EN MÅTE EN DEL AV OSS | 48 |
| 4.3 BEVISSTHET OM EGEN ROLLE | 51 |
| 4.3.1 Å anerkjenne..... | 52 |
| 4.3.2 Å være forbilde..... | 56 |
| 4.3.3 Å forstå..... | 57 |
| 4.3.4 Å lytte..... | 59 |
| 4.4 MI SOM KATALYSATOR FOR KULTURENDRING I SKOLEN | 61 |
| KAPITTEL 5 - DRØFTING OG AVSLUTNING | 65 |
| 5.1 METODOLOGISK DRØFTING | 66 |
| 5.2 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER..... | 68 |
| LITTERATURLISTE | 71 |
| VEDLEGG | 77 |

FORORD

Å gå gjennom prosessen med å ferdigstille dette prosjektet har vært både spennende og lærerikt, men også skummelt og utfordrende. Mange har bidratt med oppmuntring og hjelp, og gjort det mulig å komme i mål.

Tusen takk for støtte og konstruktive tilbakemeldinger underveis Lilliana Del Busso, som har vært min uvurderlige veileder.

Kjære gutta mine, Thomas, Mathias, Marius og Daniel. Den tålmodigheten dere har vist når jeg har sittet timevis foran tastaturet, rører hjertet mitt.

For all hjelp med kjøring og henting, rydding og husvask - tusen takk mamma!

Anne Berit, du stilte kloke, oppklarende spørsmål som utfordret, ga meg mot og inspirasjon.

Jeg vil også takke alle dyktige og omtenkssomme kollegaer som har vist interesse underveis. Takk for gode samtaler og refleksjoner. Er takknemlig for at skolen har bidratt med å legge arbeidsforholdene til rette slik at jeg kunne ferdigstille denne oppgaven. Og Ingrid - tusen takk for at jeg får bruke din historie i innledningen.

Til slutt vil jeg rette en takk til de seks menneskene som med sin deltakelse i denne undersøkelsen gjorde prosjektet mulig. Er så glad for at dere delte deres erfaringer, synspunkter og refleksjoner med meg.

Gi akt på dine tanker – Fordi de blir dine ord

Gi akt på dine ord – Fordi de blir dine handlinger

Gi akt på dine vaner – Fordi de blir din karakter

Gi akt på din karakter – Fordi den blir din skjebne

(Fra Talmud)

KAPITTEL 1 INNLEDNING

«Det handler om å være et medmenneske - å bry seg om»

-en studie av skoleansattes relasjonspraksis

og rollebevissthet etter deltakelse på

kurs i Motiverende Intervju

1.1 PERSONLIG AVTRYKK

Min bakgrunn har jeg fra mer enn 25 år ved Steinerskolen i Fredrikstad. Inspirert av kolleger, elever og erfaringer, har det blitt min hjertesak å utforske relasjonelle kvaliteter og hvordan de kommer til uttrykk, men mest av alt hva det kan bety for den enkelte elev. På egen dannelsesvei har nysgjerrighet og interesse fått næring gjennom samtaler, fordypelse og refleksjoner, men mest av alt gjennom medmenneskelighet og genuin interesse praktisert som eksempel til etterfølgelse.

En kollega delte for mange år siden sin historie fra ungdomsskolen. Fortellingen har fulgt meg som en påminnelse om å se bak, se forbi og alltid huske at alle ønsker å bli sett, alle trenger å bli verdsatt; Ei morsk jente i grønne militærklær befinner seg henslengt på bakerste rad i klasserommet, godt gjemt bak et digert atlas og en farget lugg som dekker halve ansiktet. Hun ligger mer enn hun sitter, og løfter knapt øyenbryn eller blick dersom noen mot formodning henvender seg. Kroppsspråket taler for seg: «Hold deg unna!». Ingenting ved uttrykket indikerer det som langt, langt der inne, bak lag på lag med tekstiler og sminke runger. Ingen har oppdaget stemmen som, uten språk, roper av full hals: «Se meg!».

Egne erfaringer sammen med perspektivene fra min videreutdanning i psykososialt arbeid gjorde at jeg ønsket å utforske kvaliteter ved en skolepraksis som speilet kunnskap om barns nærhets- og relasjonsbehov. I neste kapittel viser jeg hvordan det å skrive om implementeringen av metoden Motiverende Intervju, ble en mulighet til å fordype meg i noe som lå mitt hjerte nær.

1.2 UNDERSØKELSENS BAKGRUNN, AMBISJON OG RELEVANS

Sarpsborg er av Østfold fylkeskommune invitert til å være forsøkskommune for et prosjekt hvor målet er å styrke barn og unges psykiske helse, og forebygge rusbruk og kriminalitet. Det har resultert i prosjektet Helhetlig forebygging for barn og unge 0-19 år. Tanken er at bred forebyggende innsats for alle barn og unge vil bidra til å nå visjonen «Sarpsborg –der barn og unge lykkes». Uttalte prosjektmål er å styrke barn og unges psykiske helse, forebygge rusbruk og kriminalitet, hindre frafall, redusere sosiale forskjeller og bidra til bedre skoleprestasjoner.

Sarpsborg kommune har gjennom prosjektet, og med veiledning fra KoRus-Øst, satset på en implementering av verktøyet Motiverende Intervju (heretter kalt MI) til utprøving gjennom opplæring og oppfølging på tvers av etater. Blant annet har ansatte på pilotskoler (grunn- og videregående skole), SFO og fritidsklubber gjennomgått utdanning og veiledning i modellen.

Høyskolen ble kontaktet av Sarpsborg kommune med forespørsel om masterstudenter var interessert i å skrive om kommunens implementering av metoden MI i skolen. Jeg fattet raskt interesse, og innså at metoden representerte en grunnleggende human tilnærming jeg var nysgjerrig på hvordan kunne komme til uttrykk i skolekontekst. Det ble en mulighet til å avgrense min oppgave og knytte mitt interessefelt til et eksisterende prosjekt og evidensbasert metodikk.

Mitt prosjekt undersøker det psykososiale kunnskapsfeltets relevans og nytteverdi i møte med en kompleks skolevirkelighet. Samtidig som det vises til forskning og argumenter for relasjonskompetansens betydning i skolen, etterlyses det operasjonaliserbar viten om kompetansen (Klinge, 2016). Et ambisiøst siktemål er, gjennom prosjektet, å frambringe erfaringsbasert praksiskunnskap om kvaliteter som kan fremme gode forhold mellom elever og skoleansatte. På vegne av Sarpsborg kommune håper jeg å avdekke funn med aktuell relevans for den videre implementeringen av metoden. Siden skolerelatert MI er et nytt anvendelsesområde, kan erfaringer i tillegg være en mulig pekepinn for andre kommuner eller skoler som vurderer å ta metoden i bruk.

Tittelen «Det handler om å være et medmenneske – å bry seg om» er basert på en uttalelse fra en deltaker i undersøkelsen, og valgt fordi det synliggjør ambisjonen om å ta vare på det andre mennesket så godt som mulig. Med relevans for prosjektets undersøkelse viser kapittel 1.3 til en redegjørelse for metoden MI.

1.3 MOTIVERENDE INTERVJU

1.3.1 Metode og holdning

MI er en evidensbasert metode basert på klinisk forskning, som internasjonalt har betegnelsen Motivational Interviewing. I Skandinavia benyttes i tillegg benevnelsen Motiverende samtale. Enkelt defineres MI som en samarbeidsbasert samtalestil som har som mål å styrke en persons indre motivasjon og forpliktelse overfor endring. I samtaler anvendes verktøy som åpne, utforskende og reflekterende spørsmål, speiling og oppsummeringen blir brukt som uttrykk for interesse og empati, og for å oppnå innsikt og forståelse. Metoden handler om å lytte strategisk og fremkalle utsagn som kan relateres til forandring, og gripe og styrke disse (Miller, 2016). Kommunikasjonsmetodene anvendes fleksibelt og omfatter komplekse ferdigheter som krever øvelse over tid. Tilnærmingen er veiledet av metodens grunnleggende holdnings- og verdsett. Holdningssettet kan forstås som en måte å være med mennesker (Ivarsson, 2013), og en grunninnstilling i hjerte og tanke som utgangsposisjon for praksis. Tilnærmingen tilstreber å etterleve verdiene likeverdig, empatisk, lyttende, aksepterende og respektfull, som uttrykk for metodens underliggende ånd (Miller, 2016).

MI er blant annet inspirert av teori om personsentrert tilnærming, mens humanismen i tilnærmingen utgjør metodens fundament og troen på at ethvert menneske bærer i seg et stort potensial for endring som metoden kan bidra til å frigjøre (Miller, 2016).

1.3.2 Opprinnelse og utvikling

Den amerikanske psykologiprofessoren William R. Miller ved Universitetet i New Mexico har beskrevet metodikken i en rekke artikler og bøker. Sammen med den britiske psykologen Dr. Stephen Rollnick, står Miller bak den første bok som omhandler MI i sin helhet. Siden første utgave av boken, har metoden blitt oversatt til over 20 språk, og kursing foregår i over 40 land (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016). Den nyeste utgavene av boken (Miller, 2016) har fokus utover rusavhengighet, og metoden har blitt tilpasset arbeid innen en rekke felt der målet er å skape motivasjon til endring, eller til å forbedre resultater.

Metoden er i stadig utvikling. På 1980-tallet tenderte opplæringen i MI til å vektlegge teknikk, inntil man så det som nødvendig å bli tydeligere i formidlingen av de relasjonelle komponentene som ligger til grunn for praktiseringen av metoden.

1.3.3 Skolebasert motiverende intervju

Anvendelsen av MI i skole er et relativt nytt område. I samarbeid med Sebastian Kaplan og Richard Rutschman har Stephen Rollnick arbeidet for å gjøre MI relevant i

skolesammenheng. I Sverige er det utgitt en håndbok for MI i skolen (Ivarsson, 2013). Boken fremhever viktigheten av å bli sett og bekreftet, og har mange tips til lærerens mulighet til å motivere elever gjennom formelle samtaler. Eksempler på MI-samtaler fra boken er utviklingssamtaler, helsesamtaler, studieveiledning, samtaler omkring motivasjon, og foreldresamtaler (Ivarsson, 2013, s. 8). I forordet til den engelske boken om MI i skolen (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016) uttrykker forfatterne et håp om at MI kan bidra som katalysator for en kulturrendring i skolepraksis. Forfatterne argumenterer med at MIs mål og utdanningens overordnede mål sammenfaller. Boken formidler et positivt utviklingsperspektiv framfor problemfokus, og regner relasjonsarbeid som kjerneområde for alle som jobber i skolen. I tillegg til formelle samtaler, foreslår den engelske boken MI-tilnærmingen som omgangsform i spontane hverdagssamtaler i skolegården, gangen, kantina eller klasserommet. MI som kommunikasjonsform og kultur bør ifølge forfatterne prege kontakten i alle menneskemøter, i alle deler av en skoledag. Det handler om hva som sies, og hvordan det blir sagt. Forfatterne argumenterer for at MI kan bidra med verktøy i etablering av autentiske relasjoner som et uttrykk for utdannelsens grunnverdier. Praktisering av MI kan bidra til at elevers indre drivkraft og motivasjon vekkes framfor en tradisjonell vektlegging av ytre virkemidler som resultater, karakterer, rangeringer og straff. Det hevdes at MI komplimenterer det lærere allerede gjør og overlapper prinsipper for god undervisningspraksis, og boken peker på relasjoner, empati og konstruktive samtaler som essensen i å fremme læring og endring. Eksempler på formelle og uformelle samtaler hvor MI kan benyttes er ifølge forfatterne konflikthåndtering, arbeid med mobbing, sårbare elever, skulk og drop-out, i tillegg til skolens formelle utviklings-/fag- og rådgivningssamtaler, samt foreldresamtaler (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016).

1.3.4 Empiri skolebasert MI

Det er ikke gjort effektstudier i Norge på bruk av MI i skole, men internasjonalt vekker metoden økende interesse i forhold til å forebygge frafall i skolen. Litteratur om skolebasert MI og hva som er aktuelle anvendelsesområder i skolesammenheng viser til lovende muligheter for utvikling av MI i skolen, samtidig oppfordres forskere til å gjennomføre grundige evalueringer av intervensjoner, treningsprogram og opplæringstiltak. Gjennomførte studier har fokusert på problemløsning med enkeltelever, eller intervensjoner mot lærere eller foreldre som støtte i arbeidet for å finne alternative strategier i arbeid med elevene (Strait, McQuillin, Terry & Smith, 2014). Det foreligger forskning som viser at MI både kan forbedre akademiske resultater og medføre atferdsendring (Strait, Smith, McQuillin, Terry, Swan &

Malone, 2012; Terry, Smith, Strait & McQuillin, 2013). En internasjonal litteraturgjennomgang gir en oppdatert oversikt over resultatene av student-fokusert MI, og konkluderer med at MI er en effektiv intervensjon spesielt i forhold til misnøye, opprørskhet og skolefaglige resultater. Det konkluderes med at mer forskning og større, mer omfattende studier er nødvendig (Snape & Atkinson, 2016).

Wells med flere har forsket på anvendelsen av prinsippene i MI for å fremme gode forhold mellom skoleansatte og elever. Studien viser til at MI kan fungere som et konseptuelt rammeverk, og at MIs underliggende prinsipper egner seg godt i undervisning av alle typer elever. Nøkkelen til motivasjon for endring, læring og utvikling identifiseres som et produkt av forholdet mellom lærer og elev, på samme måte som forholdet mellom terapeut og klient i psykoterapi. Dette indikerer at prinsipper fra terapirommet kan overføres til pedagogisk praksis (Wells, Jones & Jones, 2014), og er perspektiver som utdypes ytterligere i kapittel 2.3.

1.3.5 Kompetanse som utviklingsprosess

Metodens holdningssett regnes som en indre beslutning det er nødvendig å innta i forkant av en prosess hvor målet er å tilegne seg MI kunnskap og ferdigheter. Miller understreker at holdninger preget av gjennomgripende aksept og medfølelse ikke må opparbeides på forhånd, men at det å praktisere MI over tid vil dyrke frem og internalisere dette holdningssettet i deg. I følge Miller vil det å tilstrebe å opptre i tråd med holdningssettet, å lære og påminnes gjennom praksis, fremkalle en væren som over tid utvikles til en ryggmargsrefleks (Miller, 2016).

Millers forståelse av kompetanseutvikling gjennom praksisutøvelse harmonerer med prosesskompetanse i en psykososial forståelsesramme. Neste kapittel gjør rede for hva som ligger i forståelsen av psykososial kompetanse og kunnskap, samt andre sentrale begrep i en psykososial forståelsesramme.

1.4 SENTRALE BEGREP

For å klargjøre undersøkelsens ontologiske perspektiv og forståelse av den sosiale virkelighet, presenteres her et utvalg sentrale begrep for oppgaven, tilhørende en psykososial forståelsesramme.

1.4.1 Psykososial tilnærming

Psykososialt arbeid er måter å møte mennesker på hvor begge parterers kunnskap og ressurser bringes i dialog (Skærbæk & Nissen, 2014 s. 5). Den kunnskapen og de ferdigheter som behøves handler ikke om manualer og standarder, men «teoretiske forståelser i betydningen måter å stille spørsmål på, måter å fastholde nysgjerrigheten på og å kunne ta sine egne antakelser opp til revisjon» (Nissen & Skærbæk, 2014 s. 13-14). Videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge ved vitenskapelig høyskole understreker viktigheten av at barnet «har mulighet for å speile seg i tilbakemeldinger og utfordringer som gir anerkjennelse, håp, mestring, overskudd og positive forventninger». Psykososial kompetanse involverer «ferdigheter til å kunne inngå i hensiktsmessige kontaktforhold og utviklingsstøttende dialog og samspill med barn og unge, familier og nettverk» (VID vitenskapelige høyskole, 2017)

I denne oppgaven benyttes begrepet ivaretagende for å beskrive en tilnærming i tråd med en psykososial tilnærming, som har til hensikt å imøtekomme barnets behov for trygghet og anerkjennelse, som en grunnforutsetning for læring og utvikling emosjonelt, sosialt og faglig.

Profesjonell innsats forstås med eksistensialisme og humanisme som tanke-system og etisk filosofisk utgangspunkt. Det humanistiske verdigrunnlaget innebærer å møte andre med en positiv forventning, mens eksistensialismen blant annet har røtter hos Kierkegaard og Løgstrup. Mennesker søker vekst og utvikling, og næres av relasjoner og fellesskap i en prosess mot å skape mening og definere seg selv. Tankeretningen har betydning for forståelsen av at mennesker lærer av og sammen med andre - over alt og hele tiden.

Psykososiale perspektiver taler for et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek, læring og dannelse sees i sammenheng, hvilket gjør det nødvendig å løfte fram og holde tak i verdier nedfelt i skolens formålsparagraf. Interaksjoner med andre i læringsmiljøet er avgjørende både for hva som blir lært, og hvordan (Dysthe, 2001). De voksne i skolen får i oppgave å legge til rette for at læring skal finne sted.

1.4.2 Interdependens og systemperspektiv

Fenomenet interdependens er egnet til å understreke gjensidighetens fundamentale betydning. I en psykososial forståelsesramme regnes interdependens som grunnleggende faktor og forutsetning for menneskers eksistens. Bronfenbrenners sosialpsykologiske teori beskriver den gjensidige avhengigheten som en eksistensiell faktor i vår ontologi, og benytter et økologisk systemperspektiv til å vise hvordan mennesker påvirkes gjensidig av hverandre og av helheten, i streben mot balanse og likevekt (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

1.4.3 Relasjon

I dette prosjektet er begrepet relasjon sentralt. Relasjon handler om at det i forholdet mellom to mennesker har utviklet seg kvaliteter, bånd, en gjensidig opplevelse av at man har innvirkning på hverandre (Pianta, 1999). Gode relasjoner i skolen antas å ha avgjørende betydning for elevenes trygghet, utforskning, mestring og læring (Pianta, 1999; Klinge, 2016). MI operasjonaliserer og konkretiserer strategier slik at det relasjonsarbeid blir håndterbart i en skolehverdag.

1.4.3 Anerkjennelse

Å oppleve anerkjennelse er framhevet som fundamentalt i en psykososial forståelsesramme. I samhandling opplever mennesker anerkjennelse eller avvísning. Denne fornemmelsen av anerkjennelse fra andre er betydningsfull. Det handler ikke først og fremst om det vedkommende sier og gjør, men er mer «en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser» (Drugli & Nordahl, 2014). Berit Bae vektlegger verdiene likeverd og respekt som uttrykk for anerkjennelse, hvor anerkjennelse er «et mål eller en verdi i seg selv» (Bae, 1996, s. 148). Holdningen innebærer væremåter som speiler forståelse, lytting, innlevelse, bekreftelse, åpenhet, selvrefleksjon og avgrensethet (Bae, 1996, s. 148–162). I følge Bae er en anerkjennende grunnholdning «ikke forenlig med instrumentelle eller strategiske væremåter» (Bae, 1996, s. 162) hvor relasjonen er et middel eller relasjonsarbeid en metode.

Intensjonen med å utdype sentrale begrep har vært å tydeliggjøre undersøkelsens ontologiske perspektiv og forståelse av den sosiale virkelighet. Forståelsen av mennesker og menneskenes gjensidige forbundethet, regnes som eksistensiell faktor og ligger til grunn for det humanistiske verdigrunnlaget oppgaven hviler på. Livet og læring forstås som evige prosesser mot å skape mening gjennom interaksjoner og dialogisk aktivitet hvor omsorg, lek, læring og danning hører naturlig sammen. Det som foregår i og mellom menneskene vektlegges og regnes som fundament for pedagogisk aktivitet. Praksis innebærer en respektfull anerkjennende grunnholdning som angår og bør prege forholdet mellom alle i skolesamfunnet, med betydning for at elevenes potensial faglig, sosialt og emosjonelt, samt de voksnes selvutvikling.

1.5 AVGRENSING

Oppgaven undersøker den enkelte profesjonelles relasjonspraksis etter kurs i MI, og hvorvidt metoden bidrar med kunnskap og verktøy til endring av holdninger og handlinger.

Psykososialt tankesett i skolen vil involvere forskjellige faggrupper, og i dette prosjektet regnes alle ansatte i skolen som viktige voksne overfor elevene, ikke bare læreren. Ansatte i ulike roller kan bli betydningsfulle ressurspersoner for elevene i skolehverdagen, som verdiformidlere og gjennom væremåte og holdninger som blir praktisert i daglig omgang. Det skrives derfor ikke kun om forholdet mellom lærer og elev, men elev og skoleansatt. Med skoleansatte forstås lærere, assistenter, sosiallærere, helsesøstre, rådgivere, administrasjon, ledelse, vaktmester, kantineansatte og renholdspersonell, som jeg mener har det til felles at de er på lag rundt elevene i et samarbeidsprosjekt som skal gjøre skolen til en trygg og god arena for læring og utvikling.

Psykososiale perspektiver i skolen vil kunne involvere flere faggrupper inn i skolen og tverrprofesjonelt og tverretatlig samarbeid. Ulike profesjoner kan utfordre hverandres faglige identiteter, og perspektivforskjeller kan både bety profesjonskamp og kimen til å oppdage det uante og nå felles mål. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling vil tema ikke gå inn på muligheter og utfordringer i forhold til flerfaglighet og samarbeid.

Jeg innser at å gå på kurs og lære en ny metode ofte vekker engasjement og iver. Det er imidlertid ikke gitt at ervervet kunnskap etter kursdeltakelse medfører overføringsverdi til praksis, noe som kan henge sammen med en rekke forhold. Forskning har vist at det må foreligge plan for implementering, veiledning og vedlikehold, samtidig som faktorer som måling av metodeintegritet, forankring i ledelse, vedlikeholdsveiledning og kapasitet til å følge opp disse forholdene over tid skal sikre systematisk bruk i et lengre perspektiv (Kjøbli, Mauseth & Slinning, 2013). I undersøkelsen nevnes faktorer av betydning for overføringsverdi til praksis, uten at tidsperspektivet tillegges vekt eller problematiseres. MIs holdningssett har elementer som kan virke gjenkjennbare og som mange kan oppfatte stemmer med eller bygger på egen eksisterende praksis. Jeg er kjent med at det kan ha betydning for deltakernes opplevelse av nytteverdi og motivasjon for videre utforskning, refleksjon og endring av profesjonalitet. Det er forsket på og funnet manglende samsvar mellom klinikers egen oppfattelse av evne til empatisk, refleksiv lytting i MI generelt, og deres faktiske og observerte ferdigheter i praktiske prøver etter deltakelse i kurs (Miller & Mount, 2001; Miller, Yahne, Moyers, Martinez, Pirritano & Sobell, 2004). Et todagers kurs overbeviste deltakere om at de hadde lært MI og derfor ikke hadde behov for ytterligere øvelse, mens praktiske tester viste utilstrekkelige endringer i forhold til at gjøre en forskjell for sine klienter (Miller & Mount, 2001). Hvorvidt deltakernes faktiske ferdigheter og evner er endret tilstrekkelig til at det utgjør en opplevd forskjell for elevene, er utenfor denne

oppgavens undersøkelsesområde. I dette prosjektet er det de voksnes egne opplevelser som vil bli studert.

1.6 PROBLEMSTILLING

Oppgaven handler om hvorvidt MIs verdifundament og holdningssett kan bidra med praksiskunnskap og fremme en psykososial tilnærming til samspill og dialog innen pedagogisk tradisjon. Jeg vil undersøke hvorvidt MIs verdiforankring virker bevisstgjørende og kan forbedre eksisterende interaksjons- og relasjonspraksis i skoler, ved å anspore til dyptgående refleksjoner rundt egen profesjonsrolle i en utviklingsprosess. Videre identifiseres suksessfaktorer som bidrar til at MIs holdningssett forankres i organisasjonen som prosesskompetanse i et systematisk utviklingsarbeid.

Å forene skolens samfunnsoppdrag med psykososial relasjonspraksis i et utviklingsperspektiv har resultert i følgende problemformulering;

«Hvordan kan implementering av MI endre relasjonspraksis og øke rollebevissthet i skolekontekst?»

For å operasjonalisere problemstillingen, har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan kurs og veiledning i motiverende samtaleferdigheter påvirke kommunikasjon og dialog med elever?*
- På hvilken måte kan MIs holdningssett virke bevisstgjørende omkring egen rolle overfor elever?*
- Hvilke nye perspektiver har du blitt bevisst i forhold til egen relasjonspraksis?*

1.7 OPPGAVENS INNRETNING

Jeg har i innledningskapittelet gjort rede for egen erfaringsbakgrunn, før jeg begrunnet valg av tema, og sa noe om formålet med undersøkelsen og dens aktualitet. Med relevans for oppgaven ble det gitt en presentasjon av metoden MI. Deretter ble sentrale begrep av betydning for videre lesing avklart, samt at jeg gjorde rede for en avgrensning av prosjektet, før problemstilling og forskningsspørsmål ble introdusert.

Kapittel to framstiller det teoretiske og empiriske grunnlaget prosjektet forstås i lys av. Først drøftes skolens doble samfunnsmandat, med vekt på dannelse, som harmonerer med og synliggjør en ivaretakende intensjon. Det vises til forskning som vektlegger betydningen av

det mellommenneskelige i skolen, med referanse til ulike forståelser av begrepet relasjonskompetanse. Perspektivene finner støtte i teori om den egentlige pedagogikk og naturlig pedagogikk som framhever moralske avveininger til grunn for væremåte.

For å anskueliggjøre psykososiale grunntanker benyttes teori om narrativ praksis, som fordrer en sensitiv, lyttende tilnærming. Tilnærmingen aktualiserer moralsk nøling og viser hvordan handling uttrykker etikk og holdning i menneskemøtene, som beskrevet hos Løgstrup, Kierkegaard og Noddings. Emosjonelle kvaliteter ved en ivaretakende tilnærming belyses med perspektiver om «witness» og kroppslig refleksivitet, samt teori om mentalisering og omsorgsfulle relasjoner.

Avslutningsvis i kapittel to kobles MI og synet på skolen som dannelsesprosjekt. Som forbindelse mellom psykososiale perspektiver og MI introduseres personsentrert tilnærming, mens teori fra tilknytningspsykologien benyttes for å ramme inn forståelsen av og hensikten med å møte elevene med interesse, respekt, varme og lyttende holdning. Det pekes på sammenheng mellom trygghet, tillit og mentalisering, hvor begrepet epistemisk tillit er sentralt. Teori om intersubjektivitet synliggjør den læring og utvikling som muliggjøres gjennom gjensidig trygghet og samspill, hvorpå disse perspektivene utdypes med Sterns matrise for intersubjektivitet og teori om møteøyeblikk. Honnets teori om anerkjennelse og betraktninger om en eksistensiell pedagogisk relasjon er tatt med, før forståelsen av ivaretakende praksis søkes summert.

Kapittel tre er metodekapittel og inneholder oppgavens metodiske forankring og framgangsmåte, før resultatene fra undersøkelsen presenteres og drøftes i kapittel fire, analysedelen. Avslutningsvis, i kapittel fem, oppsummeres analysen, metoden drøftes, fulgt av konklusjon og avsluttende kommentar.

KAPITTEL 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

I det videre presenteres perspektiver på skolen som noe mer enn kunnskapsprodusent i tråd med en helhetlig tankegang og humane grunnverdier. Innledningsvis drøftes skolens samfunnsmandat i lys av lover og forskrifter, før det vises til forskning som peker på forholdet mellom menneskene som avgjørende for at elever skal lykkes faglig og sosialt. Med utgangspunkt i begrepet relasjonskompetanse, og kjennetegn ved en god relasjon, finner psykososiale perspektiver støtte i Van Manen, og Sævi som argumenter for den egentlige pedagogikk i en kontinental tradisjon. Som innledning til kapitlet anskueliggjør sitatet under tilstedeværelsen av menneskemøter og kommunikasjon i undervisningspraksis.

All undervisning handler om et møte: mellom eleven, læreren og lærestoffet. Læreren møter barnet med hele seg - med blikk, ord, kropp. Og eleven står der med sine spørsmål: Ser du meg? Er du glad i meg? Er det plass for meg? (Eidsvåg, 2004, s. 79).

2.1 HVA ER SKOLENS OPPGAVE?

De fleste barn i Norge går i barnehage eller på skolen. Det innebærer at foresatte overlater sine barn til mennesker som i kraft av sin profesjon imøtekommer barnas behov, og ivaretar deres utvikling og opplæring i hverdagen. At barna i hverdagen møter gode voksne er med på å gjøre en avgjørende forskjell for trygghet, læring og en sunn utvikling (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016, s. 12). Skolens praksis må speile forståelse for betydningen av kommunikasjon som foregår i menneskemøter, og skoleansatte bør ha kunnskap om å inngå i utviklingsstøttende dialogisk praksis.

Skolen har en forpliktelse nedfelt i opplæringsloven som gir elevene rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Stortingsmelding 11 (2008-2009) framhever dannelse som en av skolens viktigste oppgaver, men gir få retningslinjer for hvordan denne oppgaven skal løses (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 22). Skolens samfunnsoppdrag omfatter et bredt kompetanseområde som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Mandatet innebærer å støtte elevenes identitetsutvikling, ved å legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og systematisk arbeide med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8). Ideelt sett skal skolen utvikle og forløse elevers potensial som mennesker. Det innebærer på den ene siden å kvalifisere de unge for arbeidsliv, og på den andre siden å legge til rette for identitetsdannelse.

For å følge opp sitt doble samfunnsansvar i praksis, er det nødvendig å anerkjenne og ivareta elevens grunnleggende og allmennmenneskelige behov for trygge relasjoner (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 13). Max van Manen omtaler pedagogisk takt som innlevelse i den andres subjektivitet (Van Manen, 1993, s. 139) og anbefaler den taktfulle handling som pedagogisk væremåte. Væremåten beskrives som en lydhør og oppmerksom orientering i samværet og samhandlingen med barn (Van Manen, 1993, s. 135), og innebærer at elevene møtes med omsorg, interesse og forståelse, og opplever trygghet og godhet på skolen. Til grunn for arbeidet må det ligge forståelse og kunnskap omkring barnas grunnleggende behov og hvilke menneskelige kvaliteter og relasjonelle betingelser som skaper betingelser for gode relasjoner. Tone Sævi (2013) beskriver viktige særtrekk ved den pedagogiske relasjonen, og bygger på Van Manen. Sævi mener den voksnes ansvars- og rollebevissthet i skolen bør komme før epistemologiske spørsmål om kunnskap, læring og resultat. En slik praksis er ifølge Sævi den egentlige pedagogikk, og har sitt utspring i kontinental pedagogisk tradisjon. Tradisjonen tar utgangspunkt i relasjonen og retter oppmerksomhet mot allmenne spørsmål av ontologisk, eksistensiell og moralsk karakter. Et kontinentalt syn på pedagogikk vektlegger danningen av mennesket og søker å hjelpe barnet til å utvikle sitt potensial. Tradisjonen ønsker ikke å begrense pedagogikken til å handle om å oppnå forhåndsdefinerte resultater, hverken på individ eller samfunnsnivå (Sævi, 2014, s. 251).

Kontinental tradisjon står i kontrast til den angloamerikanske, som vektlegger effektivisering, målbare faktorer og nyttetenkning. Enkelte vil hevde at norsk skole i stor grad har blitt prestasjonsfokuseret og vektlegger høyt læringstrykk og tidlig innsats som hovedstrategier. Elever kartlegges og måles i forhold til nasjonale og internasjonale standarder, og det er større fokus på læringsutbytte og læringsresultater enn tidligere. Markedstenkning synes å ha fått innpass i skolen, med begrep som «effektivitet, måloppnåelse, resultater og konkurranse» fra næringslivet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011 s. 19). På tross av at skolens visjoner framhever omsorg og relasjonsutvikling, kan fagspesifikk målstyring og testing se ut til å være realiteten (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 13). Det er nødvendig med refleksjoner rundt grunnverdiene en slik praksis speiler, og diskusjoner omkring formålet med skole for å synliggjøre menneskesynet praksisen forfekter. Rasjonalitet og vektlegging av fastsatte veier som skal gås, og mål som skal oppnås, kan gjøre at vi mister blikket for det unike barnet, for situasjonen og for prosessen. Vi kan overse betydningen av øyeblikkene og underminere verdien av det som foregår i og mellom menneskene. En vektlegging av resultater og mål, kan gjøre at møtet mellom barn og voksne i skolen preges av rasjonalitet,

standardisering, metodikk og objektivitet. Valg og virksomhet er aldri nøytral eller uten intensjon, men speiler bakenforliggende holdninger og verdier (Sævi, 2013, s. 239). På tross av at en nødvendig og naturlig del av skolepraksis innebærer sosialisering, tilpasning og konformitet, må barnets opplevelser og kvaliteter rommes og ivaretas. Utfordringen er å gjøre refleksjoner, vurdere hensikt og sørge for at «tillit, omtanke og respekt finner sted i den situerte relasjonen mellom voksen og barn» (Sævi, 2013, s. 242). Væremåten må speile forståelsen av at den voksnes holdning og handling «setter spor og etterlater pregning i barnet» (Sævi, 2013 s. 240). I følge Van Manen skjer oppdragelse og danning der den voksne ser og viser omsorg for det barnet er og det barnet kan bli, som menneske (Van Manen 1993, s. 69–70). Det er vårt ansvar og plikt å lære barn grunnleggende verdier i livet slik at de kan klare seg i framtiden (Van Manen 1993, s. 56), som verdiformidlere må de voksne gjøre refleksjoner og vurderinger omkring egne verdier, holdninger og handlinger.

For lærere må god undervisningspraksis, støttes av en orientering mot utvikling av egne relasjonelle kvaliteter. En rekke studier har pekt på forholdet til lærere som avgjørende faktor for skoleelever. Blant annet har John Hattie samlet omfattende dokumentert materiale innen skoleutvikling og lærerstrategier, hvor toppunktet på listen handler om relasjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2009). Det er av stor allmenn og samfunnsnyttig interesse å identifisere og analysere kjennetegn ved god pedagogisk relasjonspraksis, idet støttende lærer-elev relasjoner påvirker elevens motivasjon og faglig utbytte (Pianta, Hamre & Allen, 2012; Pianta, 2016). Samtidig kan gode relasjoner til læreren være avgjørende for elevens identitetsutvikling og selvbylde (Spurkeland, 2012). Relasjonskvaliteten har betydning for emosjons- og atferdsregulering, og bidrar til å strukturere samspill med andre barn og unge.

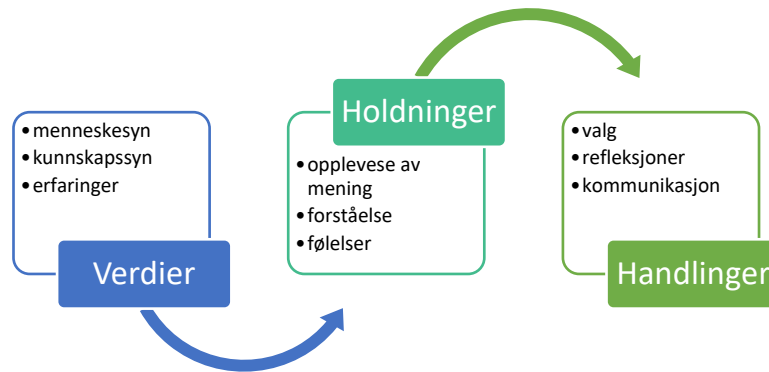
Det er nærliggende å anta at betydningen av gode forhold til lærere avtar etter hvert som elevene blir eldre. Forskning viser imidlertid at for elever i tiende klasse og på videregående skole, er relasjonen til lærere fortsatt betydningsfull. Både en systematisk litteraturgjennomgang, og nasjonal og internasjonal forskning viser at elever som har et positivt forhold til læreren i videregående skole har bedre selvfølelse og færre depressive symptomer, og at gode relasjoner medfører lavere risiko for at elever dropper ut av skolen (Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016; Nordahl, Helland, Lillejord & Manger, 2009; Holen, Waaktaar & Sagatun, 2017).

I sin Ph.d avhandling undersøker Louise Klinge (2016) hvordan læreres relasjonskompetanse viser seg i interaksjoner med elever og klasser i folkeskolen i Danmark. Avhandlingen

dokumenterer hvor betydningsfull lærerens relasjonskompetanse, eller manglende sådan, er for barnets videre vei i livet. Klinge hevder skolens betydning på både individ- og samfunnsnivå ikke kan overvurderes, og understreker at de fleste barn preges av sin skolegang. Klinge etterlyser operasjonaliserbar viten om lærerens relasjonskompetanse, og framhever at kunnskap om hvor viktig kvaliteten på relasjonskompetanse er, ikke er ensbetydende med at kunnskapen omsettes til praksis (Klinge, 2016).

Begrepet relasjonskompetanse ble lansert av danskene Jesper Juul og Helle Jensen (2003). De kalte kompetansen det pedagogiske håndverk og foreslo relasjonskompetanse som en ny tverrfaglig disiplin (Juul & Jensen, 2003). Jan Spurkeland (2012) vektlegger menneskeinteresse som startpunktet, og selve porten til relasjonen. Han kaller relasjonskompetanse kunsten å omgås andre, og mener det er en medfødt evne med eksistensiell betydning for vår evne til å leve og samhandle med medmennesker. Spurkeland definerer relasjonskompetanse som: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 63). Definisjonen innebærer at i tillegg til det du vet og det du gjør, involveres komponenten *holdning* som kvalitet idet den danner grunnlag for handlinger. Det innebærer erkjennelsen av at verdier og holdninger som kan knyttes til erfaringer og følelser, påvirker vår handlingsmåte. En persons relasjonskompetanse betinges av både situasjonelle og individuelle forhold (Spurkeland, 2012), og er dermed «både umiddelbar væren og handling i det konkrete møtet mellom voksen og barn» (Sævi, 2013 s. 240). Bae (1996) imøtekommer Spurkeland og Sævi ved å foreslå at anerkjennende holdning blir en væremåte som skaper forutsetninger for selvutvikling hos de unge. Ved å vektlegge grunnholdning som komponent for relasjonsarbeid, aktualiseres en utforskning av hva som ligger til grunn for våre holdninger, valg og handlinger. Verdisyn er retningsskapende, idet de former holdninger som ligger til grunn for våre handlinger (Spurkeland, 2012). Grunnleggende verdier springer ut fra vårt menneskesyn, med avgjørende betydning for hvordan vi ser oss selv, og hvordan vi oppfatter og forholder oss til andre. Den enkeltes verdiforankring preger væremåte, holdning, språk og forståelse av egen rolle, med betydning privat og profesjonelt. Verdier og holdninger speiles og kommuniseres i samhandling, og holdninger vil, sammen med kunnskap og erfaring, forme den væren som preger måten å være sammen med andre (Anderson, 2012). Holdninger kommuniseres gjennom blikk, kroppsholdning, toneleie, ordvalg og mimikk, som et uttrykk for personens verdier, følelser, tanker og opplevelser. Menneskers vaner, reaksjoner, fortolkninger og handlingsmønstre henger naturlig sammen med verdier og

opplevelse av mening, og vil påvirke språk, praksisuttrykk og refleksjoner. Figuren under er ment til å illustrere sammenhengen mellom en persons grunnleggende verdier, personens holdninger og personens måte å være mot andre.



Figur 1

Sabol og Pianta (2012) sammenligner relasjon lærer-elev med primære tilknytningsforhold, og understreker dermed den viktige rollen skoleansatte kan spille i de unges liv. Kunnskap fra tilknytningspsykologien om hva som definerer kvaliteten ved barns tilknytning, er egnet for å identifisere komponenter og mekanismer av betydning for å skape gode relasjoner i skolen (Sabol & Pianta, 2012). Tilknytningsteori benyttes i kapittelet 2.3.1 for å utdype betydningen av gode relasjoner i skolen. Teorien understreker barns allmenmenneskelige behov for trygge voksne som både kan gi beskyttelse og trøst, og oppmuntre til selvstendig bevegelse ut i verden.

Å regne skoleansatte som betydningsfulle andre for elevene innebærer å anerkjenne at de voksne i skolen kan hjelpe barnet til å få et språk for tanker og følelser, til å bli kjent med verden, og til å bli trygg samme med andre. Perspektivene om en sensitiv pedagogisk tilnærming framhever verdien av den kunnskap og kompetanse i skolen som utvikles i samspill, med vekt på holdninger og kommunikasjon. Teori om naturlig pedagogikk er egnet til å tydeliggjøre hva slags sosial, emosjonell og kulturell kunnskap som potensielt overføres gjennom gode relasjoner preget av tillit. Kunnskapen de voksne i skolen er formidlere av utover det faglige, er kunnskap som bidrar til å skape innsikt, mening og sammenheng i tilværelsen, slik at objekter, egenskaper og samhandling, som ikke har en åpenbar betydning eller funksjon kan forstås og håndteres. Naturlig pedagogikk handler om at trygge voksne kan bidra med forståelse både for verden og fenomener i verden, og samtidig kunnskap om tanker, følelser og det som skjer inne i oss (Csibra & Gergely, 2009). Det relasjonelle rommet for barnets dannelse beskrives videre i neste kapittel. En vektlegging av relasjonskompetanse

harmonerer med synet på skole som et livsforberedende folkehelseprosjekt som skal ruste de unge, gi de troen på egne evner, handlingskompetanse og motstandskraft.

Dette kapitlet har sett skolens samfunnsoppdrag som mangfoldig, og framhevet elevenes rett til og behov for trygghet og trivsel for å utnytte sitt potensial for læring og utvikling. Det ble antydnet at skolen må ha kunnskap om å etablere, og inngå i kontaktforhold. Videre må relasjonskompetanse involvere de voksnes taktfullhet og holdning, for å muliggjøre overføringen av sosial, emosjonell og kulturell kunnskap. I neste kapittel presenteres teori om narrativer, som har til hensikt å synliggjøre det kvalitetene ved relasjonelle rommet og tydeliggjøre implikasjoner av en utviklingsstøttende tilnærming. I tråd med hva Sævi antyder, vil pedagogisk virksomhet inkludere moralske overveielser om hvorvidt handlinger er gode og rette. Å ta vare på andre vil også innebære en personlig utviklingsvei som involverer en selv som instrument, og som anskueliggjøres med teori om mentalisering og refleksivitet.

2.2 IVARETAKENDE PSYKOSOSIAL TILNÆRMING

Teori om narrativ praksis er egnet og benyttes her for å anskueliggjøre en ivaretakende psykososial tilnærming. Psykososial tilnærming forstås som samhandling hvor mennesker møtes som subjekter og inngår i utviklingsstøttene kontaktforhold og dialog som bygger egenverd. Tilnærmingens intensjon er å gjøre den andre i stand til å innta posisjonen som en som har kompetanse og medansvar for å se muligheter og endringspotensial. Relasjonelle prosesser blir viktige og å søke og skape mening fra erfaring, ettersom mennesker organiserer og tilskriver erfaringer mening gjennom fortellinger. Den narrative tenkemåte er mer enn en metode eller lytteteknikk, den lar det unike og meningsbærende tre fram (Nissen & Skærbæk, s. 22). En narrativ forståelse legger til grunn at fortellingene «bærer vårt liv» (Skærbæk, 2014, s. 175), og historiene den enkelte forteller om seg selv sees som viktige byggeklosser for hvem vi er og hvem vi kan bli. For enkelte kan endring handle om å danne alternative, «mer foretrukne historier» om seg selv (Skærbæk, 2014 s. 176). Den voksne kan bidra til å endre fortellingen gjennom å stille spørsmål som får frem «innenfrapespektivet» og til å oppdage og utvikle potensial (Skærbæk, 2014 s. 175). Tenkemåten er i tråd med personsentrert tilnærming og MIs intensjon om å frigjøre potensial og legge til rette for en naturlig forandringsprosess med en samarbeidende stil (Miller, 2016). Herz snakker om å bringe deltakernes perspektiv sammen og lytte oppmerksomt med fokus på potensial og utviklingsmuligheter. Han gjør oppmerksom på hvordan troen på, og tilliten til, at det finnes uante utviklingsmuligheter åpner

for muligheter. Viktige stikkord for å oppnå endring, er håp, mot, kjærlighet og uante muligheter (Herz, 2011).

En narrativ forståelse legger til grunn at den enkeltes historie og identitet skapes, utvikles, næres og formes av ulike menneskemøter og hendelser gjennom livet. I følge Del Busso er det barnet forteller om seg selv er et godt utgangspunkt for å skape et relasjonelt rom der barnet føler seg anerkjent, idet fortellingen gir mening til og konstruerer sammenheng i våre opplevelser, og hvem vi er i verden i relasjon til andre (Del Busso, 2014, s. 46). Tilnærmingen innebærer å skape en anerkjennende atmosfære, hvor verdier som respekt, gjensidighet, likeverd og tillit praktiseres. Det handler om en måte å være sammen der barnet opplever å bli sett og hørt (Del Busso 2014, s. 47). Sævi imøtekommer Del Busso ved å hevde at for «ansvarlig å ivareta barnets verdighet, frihet og menneskelighet, må relasjonen være tilstrekkelig tom for det forhåndsplanlagte til at den voksne kan se det som skjer i det situerte personlige møtet» (Sævi, 2013, s. 238). For å fange det som skjer i møtet, kreves oppmerksom tilstedeværelse i situasjonen. Gjennom genuine og personlige møter mellom mennesker i skolen kan «pedagogisk virksomhet åpne opp livets og fagets muligheter for barnet, og holde mulighetene åpne for nye muligheter» (Sævi, 2013, s. 238). Møtet er et mål i seg selv, og mening innebygd i relasjonen. Sævi beskriver en måte å være sammen på som «åpner muligheten for den voksne til å være nær nok til sensitivt å se det enkelte barns unike selv, og samtidig distansert nok til at livets kompleksitet kan erkjennes og gis rom for begge» (Sævi, 2014, s. 257). I møter mellom mennesker oppstår noe ikke-planlagt som kan avstedkomme vekst og innsikt for begge gjennom lyttende tilstedeværelse og interesse.

Å være nær nok vil Stern (2004), med teori om møteøyeblikk, utdype i kapittel 2.3.2.

Dannelse i skolekontekst aktualiserer ifølge Sævi at menneskemøter i skolen må involvere «en form for pedagogisk-moralsk ansvarlighet» (Sævi, 2013 s. 240) og spørsmål om å handle riktig. Dette er tema som blir behandlet mer utførlig i neste kapittel.

2.2.1 Å ta vare på

Handling og valg innebærer spørsmål om verdier. Det er gjennom våre handlinger vi uttrykker våre holdninger, og da blir det gjennom våre handlinger at vi finner etikken (Asheim 1997, s. 147). Ivaretagende pedagogisk praksis reiser kontinuerlig moralske spørsmål som handler om å gjøre rett og være god i skoledagen. Løgstrup regnes av mange som sentral filosof innen nærhetsetikk, og kan veilede opptreden i nære relasjoner. Nærhetsetikk har menneskemøter i fokus, og Løgstrups (1956) etiske fordring egner seg til å understreke at den

voksne erkjenner at egen tenke- og væremåte setter spor og etterlater pregning i barnet. Pedagogisk praksis med en ivaretagende intensjon involverer en omsorgsfull dimensjon, og kan forstås grunnleggende etisk, idet det pekes mot en profesjonalitet som søker å handle til den andres beste, og ta vare på det andre mennesket så godt som mulig (Skærbæk, 2014 s. 173). Den voksnes mulighet for påvirkning og maktutøvelse følger naturlig av asymmetrien i forholdet, og den voksne må ta helt og fullt ansvaret for relasjonen. I pedagogisk praksis vil profesjonsutøvelse bety både større og mindre grad av påvirkning, men handler i sin kjerne om å sørge for ikke å ta makten over den andre og krenke (Løgstrup, 1956; Skærbæk, 2014). I skolesammenheng taler psykososiale perspektiver for et paradigmeskifte bort fra den voksne som den vitende og den som ensidig påvirker og endrer eleven. Forståelsen kan bety en utfordring og representere et oppgjør med vaner og posisjoner, med etablert kunnskap og praksis. Sammen med makt, er fenomenet tillit avgjørende komponent i relasjonen, som kan gjøre at elever åpner seg og stoler på det den voksne sier (Fonagy, 2014), men som samtidig medfører større mulighet for å bli krenket. Barnets tillit til den voksne i relasjonen gjør det «særlig viktig at pedagogisk virksomhet blir gjenstand for forskning som søker å ivareta barns verdighet og menneskelighet, både i enkeltsituasjoner og i barnets helhetlige liv» (Sævi, 2013, s. 237). Fenomenet tillit utdypes i kapittel 2.3.1.

Løgstrup (1956) mener at som følge av interdependensen er den etiske fordring alltid der først som følge av at mennesker møtes. Ethvert menneskemøte innebærer at mennesker direkte eller indirekte berører og påvirker hverandre, og aktualiserer spørsmål og vurderinger av om handlingen er riktig eller gal, god eller dårlig:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej. (Løgstrup, 1956, s 25).

Den første moderne eksistensfilosofen var Søren Kirkegaard som levde frem til midten av 1800 tallet. Kirkegaard er kjent for å ha tenkt nøye gjennom hva som er hemmeligheten med å i sannhet hjelpe, og skrev følgende om kunsten å hjelpe andre:

...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 ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en

Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham.

Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer...

(Kierkegaard, 1962, s. 96-97)

Som metode eller verktøy i en skolehverdag, vil Løgstrup og Kierkegaards bevingede ord kunne oppleves som en klam hånd og en kilde til følelsen av utilstrekkelighet. Som inspirasjon og til ettertanke for den som stadig ønsker å utvikle egen relasjonskompetanse, kan både Kierkegaards og Løgstrups ord fungere som ideal og ledesetninger, og en påminnelse om rollen mennesker spiller i hverandres liv.

Tove Pettersen (2006) foreslår Carol Gilligans (1982) omsorgsetikk som et nødvendig tilskudd til de tradisjonelle etiske teoriene og moralfilosofiske diskurser. I følge Pettersen har etiske utfordringer forbundet med nære relasjoner blitt forsømt eller moralsk devaluert, noe hun mener er påfallende ettersom det er dokumentert gjennom empirisk forskning, og erfart, at mangel på relasjonell omsorg og omtanke kan forvolde smerte, sorg og lidelse. Med referanse til den amerikanske moralpsykologen Carol Gilligan blir «omsorgsetikken» egnet til å rette fokus på den relasjonelle avhengigheten og sårbarheten som følger fra vår forbundethet med hverandre. Omsorgsetikkens hovedanliggende er den skade som oppstår som følge av mangel på omsorg i de relasjoner vi er en del av, hvilket legitimerer omsorgens etiske relevans (Pettersen, 2006).

Den amerikanske professor Nel Noddings skriver om omsorgsfulle relasjoner privat og i utdannelseskontekst, og oppfordrer Noddings til handling som skaper, opprettholder eller fremmer omsorgsrelasjoner (Noddings 2007, s. 219). Noddings vektlegger gjensidigheten i omsorgsrelasjonen, ettersom det eksisterer både en omsorgsgiver og en omsorgsmottaker i

omsorgsrelasjonen. Mottaker må ta imot eller svare på omsorgen (Noddings 2007, s. 219). I følge Klinge (2016) beskriver Noddings menneskers streben etter å gi og motta omsorg som et basalt kjennetegn og menneskets fundamentale mål, og at vår relasjonelle streben, etter å være i omsorgsfulle relasjoner og være omsorgsfulle, gir oss et etisk ideal. Det etiske ideal springer ut fra to grunnstemninger i mennesket, sympati for hverandre og lengselen etter å oppleve omsorgsfulle øyeblikk. Opplevelsen av samhørighet følges av glede og trivsel, som igjen forsterker den omsorgsfulle bestrebelse. Omsorgsetikkens etiske prinsipp kan sies å være å etablere, opprettholde og oppmuntre omsorgsrelasjoner, og ikke bundet av faste regler. Omsorgsetikken handler om en stadig interesse for den andre, og forsøket på å oppleve verden fra den andres blick og handle til den andres beste (Klinge, 2016). Noddings setter ifølge Klinge det å nære elevens etiske ideal høyest i forhold til relasjonens formål. Det innebærer at omsorgen demonstreres den voksne i undervisningssituasjoner, ved at den voksne lever det etiske ideal og dermed nærer elevens etiske ideal. Det gode eksempel settes gjennom dialog, praksis og gjennom bekreftelse. Den som gir omsorg, vil ifølge Noddings, i like stor grad oppleve å få som å gi (Noddings, 2013; Klinge, 2016).

2.2.2 Lyttende oppmerksom tilnærming – en måte å være sammen med

Narrativ praksis søker å forstå, og vier sensitiv oppmerksomhet til det spesielle hos personen, i situasjonen og i relasjonen. Det er en tenkemåte som lar det unike hos den enkelte tre frem og som er skeptisk til standardiserte, fastlagte teknikker eller metoder. Tilnærmingen innebærer lyttende oppmerksomhet rettet mot eget og den andres innsideliv i samtale og samvær med barn, og tror på dialogens kraft som fundament for trygghet og relasjonsbygging. Når noen lytter og er opptatt av det du vil fortelle om deg selv, kan følelser lindres, falle til ro, forstås og enklere håndteres. Å dele en historie kan gyldiggjøre opplevelsen og bidra til at du føler deg sett og bekreftet. Samtidig styrkes forbindelsen til den som lytter av at du blir møtt med forståelse. Lauesen (2013) kaller det å lytte er den mest uselviske evne et menneske har (Lauesen, 2013 s. 25). Den voksnes ekte nysgjerrige interesse, lydhørhet og gode spørsmål kan ifølge Lauesen vekke fortellerens egne refleksjoner, og bidra til å skape det relasjonelle rommet der eleven reflekterer og finner egne svar (Lauesen, 2013 s. 17).

Teori om selvrefleksivitet og mentalisering peker på oppmerksomhet på egen person i møte med andre, og er egnet til å utdype perspektiver på sensitiv, oppmerksom, lyttende holdning, og kritisk vurdering av egen væremåte og andres opplevelse av egen væremåte. Anderson (2012) refererer til terapirommet og samarbeidende praksis, når der vises til hvordan kommunikasjon strekker seg langt utover det som sies, og støttes av Van Manen som

vektlegger blikk som en del av væremåte og dermed handling. Van Manen mener det taktfulle blikket gjør barna til subjekter (Van Manen, 1993, s. 154–155), og at helhjertet tilstedeværelse, god øyekontakt og god fysisk kontakt er viktig (Van Manen, 1993, s.128–129). Dersom øynene sier noe og munnen noe annet, blir den voksne utydelig. Barnet vet at øynene er mer i direkte kontakt med sjelen enn munnen, og barnet stoler derfor best på det de leser i våre øyne (Van Manen, 1993, s. 160). Den voksnes blikk er viktig, og vi kan oppmuntre et barn gjennom et varmt blikk. Perspektivene understreker betydningen av å forankre det du kommuniserer i følelsene. Viktigheten av å representere integritet og ekthet står fram som grunnleggende, også i pedagogisk sammenheng. Anderson kaller måten å være sammen med andre en filosofisk holdning:

The philosophical stance of collaborative therapy is a way of being “with” that involves a posture, an attitude and a tone that communicates to another the special importance that they hold for me, that they are a unique human being and not a category of people, and that they are recognized, appreciated and have something worthy of saying and hearing. It reflects a manner of engaging with the other that includes thinking with, talking with, acting with and responding with them, instead of to, for or about them. The significant word here is with: a “withness” process of orienting and re-orienting oneself to the other person as a participant within the therapy system, rather than as an observer interpreting it from outside of it.

(Anderson, 2012)

Sitatet underbygger argumentene for å tilkjempe en autentisk empatisk samværen og understreker betydningen av refleksivitet og hvor viktig bevissthet om egen kroppslige og følelsesmessige kommunikasjonen er (Del Busso, 2014). Anderson (2012) manifesterer hvordan tanker, følelser og verdier preger oss og kommer til uttrykk som blikk, mimikk, tonefall og kroppsspråk. Væremåte inkluderer alle typer uttrykk og bevisst kroppslig tilstedeværelse som involverer hele mennesket, både kropp og sinn.

I en psykososial forståelsesramme kan teorien om refleksivitet benyttes for å argumentere for den profesjonelles arbeide for å utvikle selvbevissthet og kritisk refleksjon over en selv og den andre som opplevende, følende og sansende. En kroppslig refleksiv metode som verktøy handler om en dyptgående og omfattende, kontinuerlig pågående bevisstgjøringsprosess hos den voksne (Del Busso, 2014 s. 59). Kroppslig refleksivitet innebærer dyptgående refleksjon rundt en selv som instrument, og radikale vurderinger av egen person og moral. I følge Gjeitnes og Tronvoll (2011) innebærer refleksjon «nøye og kritisk gjennomtenkning av egen

praksis, mens refleksivitet inkluderer mer radikale vurderinger og er knyttet til den moralske og personlige dimensjonen i arbeidet» (Gjeitnes & Tronvoll, 2011, s. 89). Del Busso foreslår dimensjonene kan involvere «ens egne holdninger, verdier, følelser og opplevelser» (Del Busso, 2014 s. 59). Anne-Lise Schibbye (1998) benytter begrepet selvrefleksivitet for å gi mening til uttrykket å bli kjent med seg selv for å bli kjent med andre. Å være selvreflekterende innebærer å ha en følelsesmessig selvopplevelse og tilgang til egne følelser, men fordrer en selvavgrensning. Å være selvreflektert betyr å kunne reflektere den andre. Å være avgrenset gjør det mulig å skape skille mellom seg selv og den andre, og forestille seg og leve seg inn i den andre. Et reflektert forhold til den andres opplevelsesverden gjør det mulig å oppfatte hvordan den andre opplever meg (Schibbye, 1998, s. 164-165). En tydeliggjøring av sammenheng mellom grunnleggende menneskesyn og praksis, vil ifølge Schibbye gjøre at hjelperen får bedre oversikt over faktorer som påvirker forståelse og handling, og bidra til økt refleksivitet hos hjelperen. Refleksjoner omkring teoretisk og verdimeisig forankring kan tydeliggjøre holdning og handling, og det å ha en oppmerksom tilnærming kan skjerpe hjelperens blikk på egen væremåte. Schibbye mener hjelperer må ha et reflektert forhold til eget følelsesliv, og en vedvarende selvransakende holdning til seg selv, samt en undrende eller utforskende holdning til den andre og dialogen (Schibbye, 1998, s. 181).

Mentaliserende holdning er nær beslektet med respekt og supplerer perspektivene om en lyttende oppmerksomhet rettet mot den andre og en selv. Holdningen innebærer en grunnleggende nysgjerrighet og følsomhet for egne og den andres følelser og subjektive erfaringer. Skårderud (2011) kaller begrepet mentalisering en betydningsfull emosjonell og sosial kompetanse egnet til å anskueliggjøre menneskers lyttende oppmerksomhet til eget og andres sinn. Evnen til å mentalisere er overgripende ved å involvere både en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent, altså både meg selv og andre (Skårderud, 2011). Perspektivet anerkjenner at vi ikke fullt ut kan forstå den andre, uten å ha et reflektert forhold til egen betydning for relasjonen. Profesjonelt må vi både forholde oss til den andre og samtidig vite hva som skjer inne i oss selv (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

I Norge er Skårderud en av de som bygger sitt arbeide på den britiske psykologen Peter Fonagy, som er ledende forsker på psykoterapi. Fonagy bruker teori om mentalisering for å peke på relasjonelle nøkkelferdigheter hos terapeuten, som kan være overførbar kunnskap til anvendelse i pedagogisk arbeid. Som overbyggende forståelsesramme gir teorien forståelse for hva som kreves for å inngå i sosialt samspill og å opprettholde gode forhold (Skårderud,

2011). Evnen til mentalisering en forutsetning for å forstå og håndtere situasjoner og følelser, egne og andres. Evnen gjør det mulig å se seg selv gjennom elevens blick og kunne justere seg etter elevens reaksjoner. Mentaliserende holdning retter oppmerksomhet på hvordan egen atferd påvirker eleven og innebærer interesse for å undersøke om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at en elev reagerer slik han eller hun gjør (Skårderud & Duesund, 2014). Det handler om å humanisere eleven, å se eleven bedre og føle klarere idet man skjeller mellom en elevs atferd, og hvem eleven egentlig er. Evnen til å mentalisere kan også hjelpe oss til å se våre egne reaksjoner i et klarere lys, holde ut våre utfordrende elevens følelser, og bidra til å regulere oss selv i forhold til krevende utfordringer. Skårderud hevder pedagogens mentaliserende kompetanse er spesielt relevant i møtet med urolige elever (Skårderud & Duesund, 2014).

Dette kapitlet har redegjort for en psykososial tilnærming som kjennetegnes av interesse, undring og følsomhet, og betyr at mennesker møtes som subjekter og inngår i utviklingsstøttene kontaktforhold og dialog som bygger egenverd. Intensjonen er å gjøre den andre i stand til å innta posisjonen som en som har kompetanse og medansvar for å se muligheter og endringspotensial. Tilnærmingen involverer en omsorgsdimensjon, moralsk nøling og ansvaret for ikke å ta makten over den andre. Den voksne må møte elevene der de er i et helhjertet, taktfullt, oppmerksomt nærvær der relasjonen er et mål i seg selv. Væremåten innebærer en helhetlig lyttende måte å være menneske som inkluderer alle typer uttrykk. Den voksne tilkjemper en autentisitet, og en empatisk anerkjennende grunnholdning og er samtidig villig til kontinuerlig å vurdere, revurdere og utvikle egen handlingskompetanse. I neste kapittel benyttes teorier fra utviklingspsykologien og nevropsykologen, som peker på betingelser og behov av betydning for å støtte identitetsdannelse gjennom relasjoner preget av trygghet og tillit. Teoriene bygger sine antakelser på at barnets kommunikative potensial utnyttes gjennom interaksjoner med omsorgspersoner. Forståelsen underbygger betydningen av gode menneskemøter i pedagogisk praksis, ved å gå dypere i relasjonens psykologi og se på mellommenneskelige komponenter av eksistensiell betydning.

2.3 MI OG DANNEELSE

MI bygger på grunnleggende verdier og et holdningssett som tilsier en væremåte i tråd med en ivaretagende intensjon, og knyttes her til realiseringen av skolens dannelsesmandat. MI hviler på humanisten og rådgivningspsykologen Carl R. Rogers teori om personsentrert tilnærming.

Rogers regner kontakt som grunnleggende for endring og læring og vektlegger en genuin varme, omsorg og respekt for menneskene. Tilnærmingen innebærer en lyttende oppmerksomhet til barnets verden i søken etter å legge til rette for læring og utvikling, og fordrer at den profesjonelle tilstreber en genuin, sensitiv, positivt ladet oppmerksomhet rettet mot den andre (Miller, 2016). Med utgangspunkt i den humanistiske psykologiens antakelser omkring hva som er vesentlig for å bidra til å forbedre tilværelsen for mennesker, danner Carl Rogers tanker broen mellom MI, forståelsen av psykososial handlingskompetanse og dannelse som pedagogisk praksis. Stephen Rollnick og medforfattere mener MI som kommunikasjonsform bør prege kontakten i alle menneskemøter i skolehverdagen, og foreslår MI som katalysator for kulturendring i skolen (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016).

MI kan bidra med operasjonaliserbar viten om hvordan skoleansatte kan etablere og inngå i autentiske relasjoner, med vekt på holdning og handling. Utdanningens overordnede mål og MI sammenfaller og som metode kan MI veilede og komplimentere undervisningspraksis og bidra med konkrete råd og verktøy (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016). For at skolen skal løse sitt dannelsesoppdrag, må skoleansatte selv være i utvikling. Å utvikle relasjonell handlingskompetanse innebærer en alltid tilstedeværende bevissthet om at vi i samvær med den andre er «midt i en tilblivelse» (Nissen & Skærbæk, 2014, s. 22). Det sees som et valg, en etisk forpliktelse å stadig utforske og søke å videreutvikle relasjonelle evner og egenskaper. Kompetansen innebærer trygghet til å frigjøre seg fra regler, overblikk, innsikt og erfaring som kunnskap og ferdigheter sittende i ryggmargen, i stadig utvikling som en dannelses- eller modningsprosess. MI innebærer en likeverdig og respektfull måte å være med andre som springer ut fra en grunninnstilling i hjerte og tanke. Å tilstrebe å opptre i tråd med metodens holdningssett vil ifølge Miller (2016) framkalle en væren som over tid utvikler seg til en ryggmargsrefleks. Grunnleggerne av MI beskriver praktisering av metodens holdningssett og grunnverdier som en utviklingsvei (Miller, 2016). Det innebærer innstillingen å jobbe for å utvikle sin kapasitet til å være sammen med, forstå og håndtere elever og situasjoner på en ivaretagende og god måte som et livslangt læringsprosjekt (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Egne holdninger, forforståelse og tolkning havner under lupen, og eleven settes i sentrum for praksis.

Synet på skolen som prosjekt i dannelse, vektlegger det som skjer med, i og mellom menneskene i samhandling og båndene menneskene mellom. Pedagogisk praksis forstått ut fra psykososiale grunntanker, går hånd i hånd med praksisuttrykk veiledet av grunnverdiene MI representerer og kommunikasjonsverktøy metoden tilbyr. Psykososiale grunntanker finner

støtte i teori og prinsipper fra klinisk praksis og psykoterapi, samt forskning på betydningen av tidlige tilknytningsrelasjoner som involverer eksistensielle betingelser og behov. Teoriene og prinsippene tydeliggjør hva som skaper trygghet og tillit i relasjoner, samtidig som begrep, verktøy og erfaringer fra terapirommet bidrar med kunnskap om nødvendigheten av at skoleansatte er bevisst egen kommunikasjon og rolle. Skolen kan finne nøkler til motivasjon for endring, læring og utvikling ved at prinsipper fra terapirommet overføres til pedagogisk praksis (Wells, Jones & Jones, 2014). Fra psykologien kan fenomenet intersubjektivitet, forstått som et resultat av at mennesker deler indre tilstander, bidra til utviklingsfremmende kontakt. Perspektiver om intersubjektivitet gir innsikt i hvordan deling av følelser, affektinntoning, innlevelse og nærhet fra betydningsfulle voksne hjelper barnet til å forstå, til å bli bevisst, og til å håndtere egne følelser og forstå seg selv bedre (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad 2016, s 61). Å dele indre tilstander legger til grunn prinsippet om interdependens og peker, slik Løgstrup antydte, på at et møte med andre innebærer en utviklingsvei for begge, også profesjonelt. Gjensidighet forstås tett forbundet med tillit, som både lese og forstås begge veier, og prinsippet om gjensidighet anerkjenner at begge parter i relasjonen er bidragende når kunnskap utvikles. I tråd med en samhandlende stil bygger intersubjektive interaksjoner på relasjoner hvor begge parter defineres som subjekter sammen om en sak. Praksistilnærmingen innebærer en ydmyk erkjennelse av at vi i samhandling med andre lærer om oss selv og om egen utilstrekkelighet. Fagutøvelse med intersubjektivitet som grunnperspektiv forstås som en utviklingsvei sammen med den andre. Intersubjektive interaksjoner preget av verdighet, respekt og ydmykhet kan gi en opplevelse av samhørighet og likeverd, og bidra til at den andre blir en vitende, kompetent person (Skærbæk, 2014 s. 175), på linje med MIs intensjon.

Skårderud (2011) kobler det å utvikle intersubjektivitet med å bruke sin mentaliseringsevne. Den voksne byr på seg selv ved å vise frem sitt sinn, sine tanker og reaksjoner i autentiske møter med barna, noe som kan ha en trygghetsfremmende funksjon for barna. Profesjonelle som viser frem hvordan eget sinn virker, kan fungere som rollemodeller for usikkerhet, nysgjerrighet og undring. De tanker og følelser som oppstår i møtene kan utforskes, og være nyttige virkemidler som deles (Skårderud, 2011). Nedenfor benyttes teorier fra tilknytningspsykologien for å understreke elevens behov for kontakt, og hva i relasjonen som skaper trygghet og tilhørighet.

2.3.1 Tilknytning og tillit

Tilknytningspsykologien er et egnet rammeverk for å forstå menneskers behov for å oppleve trygghet gjennom nære relasjoner gjennom livet, og som taler for en profesjonell tilnærming som fasiliterer opplevelsen av trygghet og samhørighet i relasjonen. Tilknytningspsykologien bekrefter at barns mentale helse hviler på det å skape trygge og gode relasjoner, og bidrar til forståelsen av hva det er i relasjonen som skaper trygghet, utvikling, god psykisk helse og læring (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s.10). Teori om tilknytning tar barns behov for trygghet og kontakt på alvor, som en nødvendig og fundamental forutsetning for å forløse utforskertrang, utvikle selvstendighet og derigjennom ruste for verden (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s.11). Teorien understreker at barn har en iboende tendens til å knytte seg til omsorgspersoner og søke en følelse av tilhørighet. Barna har også en medfødt trang til å utforske og lære (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 21). Behovene imøtekommes når barn får anledning til å føle seg trygge og anerkjent, som en grunnforutsetning for læring og utvikling emosjonelt, sosialt og faglig. I skolesammenheng vil en slik forståelse understreke viktigheten av at den voksne tar ansvar for at tillit, nærhet og emosjonell forpliktelse bygges opp over tid. Tilknytningspsykologi kalles også emosjonsreguleringsteori ettersom betydningsfulle voksne bidrar til å skru følelsene til barna opp og ned. Emosjonelle tilstander som velvære, balanse, nysgjerrighet og glede moduleres og reguleres i det kontinuerlige samspillet trygge relasjoner tilbyr. Emosjoner og opplevelse av tilhørighet anses som nært knyttet til skoleprestasjoner, og de voksne i skolen har en «reguleringsfunksjon» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 22-23).

Peter Fonagy ser tilknytning i sammenheng med mentalisering, og mener læreren som signifikant voksenperson kan besitte nøkkelen til tillit i relasjonen gjennom evnen til å mentalisere (Fonagy, 2014). Tillit innebærer en positiv forventning til den andre personen i relasjonen, og bygges opp gjennom repeterende kontakt og erfaring som oppleves som gode av begge parter. Gjennom gode møter etableres bånd, en positiv følelse som gir opplevelsen av å kunne stole på den andre. Fonagy hevder at uten å føle tillit, åpnes ikke forutsetningen for å lytte og få utbytte av kunnskapen som formidles. Fonagy forklarer det som skjer når grunnleggende tillit etableres og noen oppleves til å stole på med begrepet epistemisk tillit. Begrepet epistemologi betyr læreren om kunnskap og innsikt. Dette er viktig for oss alle og helt avgjørende for barn som skal lære om seg selv, andre og verden. I følge Fonagy innebærer epistemisk tillit en motorvei for læring som åpner opp den mentale veien som kunnskapen skal transporteres på (Fonagy, 2014). I en relasjon preget av epistemisk tillit

stoler barnet på det den andre vil si, og tilliten gjør at den andre blir mottakelig for påvirkning, for dialog, for å interagere og lære. Epistemisk tillit kan forstås som en pedagogisk tilnærming som formidler at noen er verdt å stole på som kilde til læring, og peker dermed på tillit som nøkkelfaktor. Når relasjonen er preget av tillit, vil barnet oppleve det den voksne formidler som relevant og betydningsfullt, og i tillegg erfarer sin egen agens eller påvirkningskraft. Etablering av tillit åpner for dialog og læring, og gjør det mulig å sette fornuftige grenser, nettopp fordi barnet er åpen for å høre på oss. Dette er vesentlig kunnskap for at de voksne kan skape gode lærings- og vekstbetingelser i skolen. Tillit gjør at situasjoner kan håndteres slik at elevene kan få forståelse og blikk for seg selv og andre, gjennom både spontane og planlagte samtaler i løpet av en skolehverdag.

Erfaringer fra relasjoner preget av epistemisk tillit, vil ifølge Fonagy både medføre at eleven internaliserer kunnskapen den voksne formidler samtidig som erfaringen vil kunne generaliseres til et potensial for å lære om seg selv og andre i en stadig skiftende sosial og kulturell kontekst. Når barnet møter noen med en genuin interesse for egne tanker og følelser, lærer barnet om egne følelser og tanker og blir på samme tid trygt på å utforske andre subjektiviteter (Fonagy, 2014). Det peker på antakelsen om at elevens forutsetninger for å forstå og håndtere eget følelsesliv styrkes, med betydning for evnen til å inngå i sosialt samspill, lære og oppleve livsmestring. Begge parters evne til å mentalisere utvikles i tilknytningsforhold, noe som støtter argumenter for relasjonsarbeid innebærer en gjensidig dannelses- eller modningsprosess. Dette er perspektiver som underbygger en mulig sammenheng mellom MI, en psykososial tilnærming og skolens innsats for å støtte elevenes utvikling faglig, sosialt og emosjonelt. Med Sterns teori om møteøyeblikk og nevrobiologi ser neste kapittel på kvaliteter ved emosjonelle tilstander og forhold preget av intersubjektiv kontakt.

2.3.2 Møteøyeblikk

Spebarnsforskeren Daniel Stern (2004) snakker om øyeblikksmøter som korte sekvenser hvor det finner sted en felles følelse av nærhet og autensitet. Sterns teori peker på skoledagens fenomenologi og den eksistensielle betydningen delaktighet i slike møter har. Øyeblikkene med intersubjektiv kontakt blir ifølge Stern til erindringene som utgjør historien om våre nære forhold, noe som gjør øyeblikkene med intersubjektiv kontakt til en ytterst relevant kontekst å forstå og utnytte. Stern kaller nå-øyeblikk med intersubjektiv kontakt skapende virksomhet. Vårt nervesystem fanger opp og fanges av andres nervesystem. Andres følelser og opplevelser gir resonans via en direkte følelsesvei. Vi leser andre menneskers intensjoner og

føler i eget indre hva de føler ved å betrakte, lytte og merke oss ansiktsuttrykk, holdning og bevegelser. Stern viser hvordan menneskemøter i en skolehverdag muliggjør endring eller bevegelse, med hjelperens evne til å inngå i en følelsesmessig forbindelse med barnet som det viktigste redskapet. For at møteøyeblikk skal finne sted må den voksne våge å være personlig, og på samme tid ha bevissthet om at egen rolle i relasjonen er betydningsfull (Stern, 2004).

Sterns teori demonstrerer det vesentlige ved at den voksnes bevisst utnytter potente øyeblikk og situasjoner i en skolehverdag. Det innebærer sensitivitet og våken tilstedeværelse. Stern hevder vi føler oss verdsatt og bekreftet når vi opplever at den andre personen har vårt sinn i sitt sinn. Dette fremmes gjennom følelsesmessig inntoning av den andre, og innebærer at den profesjonelle viser barnet forståelse og forsøker å forstå og dele barnets indre tilstander, fremfor å reagere på atferden (Stern, 2004). Å tone seg inn og håndtere situasjoner betyr å se seg selv gjennom elevens blikk og kunne justere seg etter elevens reaksjoner, med oppmerksomhet på hvordan egen atferd påvirker eleven. Det følelsesmessige møtet mellom to nervesystemer sees som en nødvendig komponent for å skape trygghet for barn og ramme for samspill og det relasjonelle rommet. Stern bruker begrepet intersubjektiv matrise for å forklare hvordan sinn i samspill får sin aktuelle form. Han hevder følelser formes av andres og tanker skapes i fellesskap, i en stadig felles kreativ dialog hvor andres sinn skaper våre mentale liv. Stern sammenligner matrisen med oksygen, som noe vi trenger og puster i hele tiden uten å merke at det er der. Først uten vil man bli oppmerksom på behovet. Vår evne til å opprette og inngå i intersubjektiv kontakt skyldes nevrologiske mekanismer, og teori om speilnevroner som forklarer hvordan følelsesmessige ferdigheter utvikles i interaksjon med andre menneskers nervesystem. Speilnevroner ligner motoriske nevroner og tennes hos den som iakttar en annens bevegelse. Tenningsmønsteret etterligner bevegelsene som observeres, og muliggjør opplevd deltakelse i andres handling uten å måtte imitere (Stern, 2004). I følge Stern skaper speilnevrons systemet fornemmelsen av å forstå den andres intensjoner, ettersom menneskers sinn har en tendens til å oppfatte og tolke andres verden intensjonelt. Opplevelsen av å bli forstått og sett utdypes ytterligere i neste kapittel.

2.3.3 Anerkjennelse som væremåte

Å oppleve anerkjennelse betraktes som et allmennmenneskelig behov. Honneth mener menneskers basale behov for anerkjennelse, handler om å bli sett, hørt og forstått. Det sentrale i Honneths teori kan knyttes til begrepet dannelse, forstått som en prosess hvor barnet skaper sin egen identitet gjennom samhandling, som handler om å bli seg selv gjennom andre (Honneth, 2008). For en elev kan de voksnes anerkjennelse gi opplevelsen av å ha verdi og

være godtatt, respektert og akseptert. I følge Berit Bae (1996) innebærer anerkjennelse en grunnholdning hos den voksne som former en væremåte og skaper forutsetning for selvutvikling hos barnet (Bae, 1996). Anerkjennelse av et annet menneske forstått som holdning eller væremåte får støtte hos Anderson (2012). Holdningen kommer til uttrykk i måten å være menneske mot andre mennesker på, og viser seg som en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser og forskjellighet. Respekten innebærer å møte den andre som et unikt individ, og som relasjonelt begrep understreker anerkjennelse det gjensidige i relasjonen. Det er når barn og unge blir anerkjent av en voksen som de selv anerkjenner, at den voksne og det han eller hun står for, blir betydningsfullt for dem. Jo bedre relasjonen mellom læreren og eleven er, jo mer betydningsfull vil læreren være for eleven, og jo mer virksom vil lærerens anerkjennelse være (Nordahl, Helland, Lillejord & Manger, 2009; Fonagy, 2014).

Kapittelet har sett MI, psykososial tilnærming og dannelselse i sammenheng. Dannelselse knyttes til moralsk nøling og en helhetlig anerkjennende væremåte som fordrer at de voksne i skolen møter de unge med bevissthet om betydningen tanker, følelser og holdninger har. På bakgrunn av perspektiver som har vært frambrakt og belyst, forstås fenomenet ivaretagende praksis som en genuin interesse for barnet som et tenkende og følende subjekt. Tilnærmingen vektlegger barnets eksistensielle behov, og springer ut fra en indre beslutning om bevisst og kontinuerlig å kritisk reflektere over egen person og moral for å utvikle egen handlingskompetanse. Relasjonspraksis involverer en etisk intensjon og vektlegger evnen og viljen til å se og forstå seg selv, den andre og seg selv gjennom den andre. Voksenpersoner i skolen kan besitte nøkkelen til å støtte elevenes identitetsutvikling gjennom fenomenet tillit i relasjonen, som innebærer gjensidig positiv forventning som skapes gjennom genuin interesse, nærhet og autensitet.

De psykososiale perspektivene i kunnskapsgrunnlaget synliggjør viktigheten av at skolepraksis imøtekommer elevenes behov for trygghet og anerkjennelse, i tråd med forskning på relasjoners betydning i skolen. På tross av vel dokumentert kunnskap om betydningen av relasjonskompetanse i skolen, er det som Klinge (2016) antyder ikke ensbetydende med at kunnskapen omsettes til praksis. Det synes relevant snakke med personer som har fått opplæring i MI, om hvorvidt opplæringen har ansporet til en ivaretagende praksis. Neste kapittel tar for seg en gjennomgang av den metodiske framgangsmåten benyttet for å besvare spørsmålet hvorvidt MI som holdning og metode bidrar til at relasjonspraksis og rollebevissthet endres.

KAPITTEL 3 METODEDEDEL

I dette kapitlet synliggjøres prosjektets vitenskapsteoretiske tilnærming, og deretter gjøres det rede for forskningens metodiske tilnærming. Framgangsmåte for innsamling og analyse av datamaterialet beskrives, samt etiske overveielser. Oppgavens gyldighet og pålitelighet vurderes, før det til slutt foretas noen etiske overveielser.

3.1 FORSKNINGSDESIGN

Her presenteres et samfunnsvitenskapelig paradigme, fulgt av en redegjørelse for begrepene fenomenologi og hermeneutikk som hver for seg kan forstås som filosofi og metode.

Filosofien kan sies å representere tankene og ideene, mens metoden baseres på tenkningen og gir praktiske verktøy.

3.1.1 Samfunnsvitenskapelig paradigme og kvalitativ design

Metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål.

Metodelæren hjelper til med utforming av undersøkelser på en måte som tilfredsstillende vitenskapelige krav. Metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å innhente informasjon om hverdagsvirkeligheten, og hvordan denne informasjonen tolkes og analyseres. Det handler om verktøy vi bevisst bruker når vi systematisk og planmessig jobber for å samle inn data, som er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 25). Naturvitenskapelig forskning undersøker hovedsakelig fenomener og studieobjekter med forskeren som tilskuer, mens samfunnsforskningens studiefelt er mennesker og den sosiale virkelighet med forskeren som deltaker på ulike måter. Forskeren som regel en del av, og i kommunikasjon med det samfunnet vedkommende undersøker, samt at det som kommer fram fra forskningen gjerne føres tilbake til samfunnet og kan påvirke fenomenet det studerer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27).

Til dette prosjektet benyttes et kvalitativt forskningsdesign som er hensiktsmessig i søken etter mer detaljert og nyansert dybdekunnskap gjennom nærhet til feltet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 28). Denne måten å produsere kunnskap på harmonerer med en psykososial tilnærming som vektlegger det den andre forteller om seg selv og innenfraperspektivet (Skærbæk, 2014). En narrativ forståelse legger til grunn at fortellingen er et godt utgangspunkt for å skape et relasjonelt rom for å konstruere mening og sammenheng (Del Busso, 2014, s. 46). Prosjektets kvalitative tilnæringsmåte har til hensikt å utvikle en

forståelse knyttet til skoleansattes egne opplevelser og erfaringer. Prosjektet undersøkte skoleansattes holdninger og væremåte i det daglige i relasjon til sine elever, og søkte gjennom kvalitative intervju å få fram deltakernes perspektiv. I kvalitative intervju danner deltakernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer grunnlaget for å oppnå dypere innsikt i tema. Et kvalitativt intervju kan karakteriseres som en strukturert samtale med et formål, som vil kunne gi tilgang til den enkeltes egne opplevelser og refleksjoner omkring egen praksis (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var nysgjerrig på hvordan deltakere på kurs opplevde implementeringen av MI på eget arbeidssted, hva de la til grunn for sin tilnærming til elevene, og deres tanker og refleksjoner i tilknytning til dette.

3.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til kunnskapsproduksjon

Mitt utgangspunkt med å få økt forståelse av og innsikt i andres erfaringer og forståelse harmonerer med et fenomenologisk filosofisk ståsted. Fenomenologi er både en filosofi og representerer en metodisk tilnærming som brukes for å studere vår oppfattelse av verden. Fenomenologi som forskningsdesign og filosofi har røtter hos den tyske filosofen Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Fenomenologisk filosofi er læren om «det som viser seg», og retter oppmerksomhet mot hvordan ting eller begivenheter framstår for oss og hvordan de umiddelbart oppfattes av våre sanser. I kvalitativ forskning har fenomenologien som mål å beskrive personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse, og forstå meningen med deltakernes ytringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 78). I fenomenologien forstås virkeligheten som en menneskelig opplevelse, som levd erfaring. Målet med forskningen er å forstå verden gjennom innsikt i andres livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 79). Begrepet livsverden ble utviklet av Husserl og senere videreutviklet av Habermas, og beskriver den hverdagsverden man skaper seg gjennom egen tolkning av ytre verden (Thornquist, 2003).

Ut fra et fenomenologisk perspektiv var det vesentlig å belyse deltakernes eksakte beskrivelser for å forstå meningen. I min undersøkelse handlet det om den enkelte ansattes erfaringer, refleksjoner og intensjoner knyttet til samhandling med elever. Mening er et sentralt begrep i fenomenologien ettersom forsker skal søke etter meningen ved informantens handlinger og meningen i deres holdninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Fenomenologi peker i kvalitativ forskning på interessen for aktørens perspektiv, med «opplevd betydning» som forståelsesform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I arbeidet med å forstå og gjøre rede for perspektivene til deltakerne i mitt forskningsprosjekt, benyttet jeg også hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi er nært beslektet med

hermeneutikk, som begge er sentrale begreper i kvalitativ forskning. Mens fenomenologi fokuserer på opplevelser i livsverdenen, søker hermeneutikk å fortolke mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Hermeneutikkens syn på meningsdannelse er at den skjer innenfor en sirkel, hvor kontekst og kultur utgjør et viktig kriterium for hvordan sosiale fenomener forstås og fortolkes. Den hermeneutiske sirkel handler om forholdet mellom helhet og del og det gjensidige vekselspillet mellom disse, hvor hver del og helheten er avhengige av hverandre. Det betyr at forståelse av helheten bestemmes av hvordan en forstår meningen i delene og måten man oppfatter delene beror på hvordan helheten forstås (Kvale & Brinkmann 2015, s. 237). I min undersøkelse vil mening skapes i en gitt sammenheng, avhengig av deltakernes og min forforståelse, i lys av hvordan fenomener og opplevelser uttrykkes og tolkes.

3.2 METODISK FRAMGANGSMÅTE

I det videre gjengis framgangsmåten i gjennomføringen av undersøkelsen.

3.2.1 Intervju

Intervju som metode hadde som formål å frambringe rike og detaljerte beskrivelser fra de skoleansatte jeg snakket med (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 135). Intervjuene var å betrakte som verktøy for å søke større forståelse og innsikt i relasjonspraksis i skolen som praksisfelt. Intervjuguiden (Vedlegg 1) hadde som formål å presentere generelle spørsmål som skulle oppmuntre deltakerne til å komme med utdypende informasjon ut fra forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 149). I forarbeidet til intervjuguiden og intervjuene leste og samlet jeg aktuell teori, empiri, metode- og vitenskapsteori parallelt. Jeg arbeidet en stund med språket og formuleringer i intervjuguiden. Spørsmålene som var ment til å skape en god ramme for en samtale, ble for formelle, og språket måtte gjøres mer dagligdags. Jeg hadde fra starten av tanke om å knytte de overordnede forskningsspørsmålene til kategorier i analysen av resultatene fra undersøkelsen. Jeg opplevde at det var krevende å utarbeide spørsmål både åpne og presise nok til at jeg ville besvare problemstilling og forskerspørsmål.

Semistrukturert intervju bidro med ramme for samtalen, og ga samtidig rom for å utdype, dvele ved og stille oppfølgingsspørsmål. Metoden ble brukt for å følge, lytte og fange det som var viktig for deltakeren å formidle (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.137). Jeg erfarte i flere intervjuer at jeg fikk svar og innsikt i uten å stille alle spørsmålene i guiden, og opplevde etterhvert at jeg kunne være mindre bundet av guiden når jeg gjennomførte

forskningsintervjuene. Å gjøre lydopptak av intervjuet sikret den muntlige informasjonen samtidig som det var mulig å holde fokus på samtalen.

3.2.2 Utvalg deltakere

Problemformuleringen i denne oppgaven, innebar at utvalgsriterier var deltakere som hadde påvirket egen praksis etter deltakelse i MI kurs. Dette innså jeg kunne by på utfordringer, men via kontaktpersoner var det mulig å rekruttere et utvalg deltakere som ønsket å delta. I forkant av intervjuene ble det sendt informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt redegjørelse for undersøkelsens overordnede formål, gjennomføring og tidsbruk. Videre hvordan data fra intervjuet skulle lagres, bearbeides og behandles, og at deltakere ville få tilgang til transkriberte intervjuer.

Jeg planla å møte 6-10 ansatte, hvilket harmonerer med et intensivt design, som innebærer å søke dybdekunnskap og nærhet til et lite utvalg informanter (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Jeg tilstrebet en sammensetning av personer med ulik alder, bakgrunn og kompetanse, og intervjuet i alt seks personer med ulike funksjoner, som kontaktlærer, ansvar for enkeltelever, sosialrådgiver, ansatte i skole-/ fritidsordningen, samt administrasjon og ledelse. Utvalget bestod av ansatte på ulike trinn, både i grunnskole og videregående. Fire av de jeg intervjuet hadde mellom 20-30 års arbeidserfaring fra skolen, og to under 10 år. Begge kjønn var representert.

3.2.3 Gjennomføring

Jeg gjennomførte en pilotering som ble en god pekepinn for videre intervjuer. I det videre arbeidet ble piloteringen regnet som fullverdig datamateriale sammen med de senere intervjuene. På starten av intervjuene innhentet jeg informert samtykke fra deltakerne. Det innebar gjennomgang av informasjonsskrivet, samt at frivillighet ble understreket, og at de når som helst i prosessen kunne trekke seg. Når deltakerne bekreftet at de ønsket å delta, ble det dokumentert gjennom underskrift på informasjonsskrivet (Vedlegg 2).

Rammen for intervjuene var pilotskolene der deltakerne var ansatt, med unntak av piloteringen som av praktiske hensyn ble foretatt på kveldstid og på min arbeidsplass. Intervjuene varte mellom 15-45 minutter, og jeg hadde med meg en logg til notater i underveis. Dette fordi jeg ønsket å skrive ned i stikkordsform forhold som jeg la spesielt merke til, ble ekstra nysgjerrig på eller overrasket over. Jeg erfarte at loggen virket noe forstyrrende og at jeg valgte å notere lite. Det å stadig skrive stemte ikke med den lyttende tilstedeværelse jeg ønsket å representere.

Jeg forsøkte å gi tid til pauser, og til å la samtalen stoppe litt opp. Det var krevende å være tilstede og lytte åpent og samtidig reflektere over samtalens gang og innhold. Underveis forholdt jeg meg til intervjuguiden, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Jeg opplevde at noen av spørsmålene i intervjuguiden delvis overlappet hverandre, slik at ett spørsmål ga svar på flere.

3.2.4 Transkribering

Transkriberingen, å omsette intervjuet på lydfilen i lydopptakeren til skriftlig tekst, ble satt i gang så raskt som mulig etter intervjuene for å bli godt kjent med dataene. Jeg tilstrebet å gjengi det som ble sagt helt nøyaktig, og markerte pauser og nøling. Hvert transkriberte intervju ble sendt til, og godkjent av den enkelte deltaker. Intervjuene fikk fram intervjupersonenes perspektiver på erfaringer og praksis, og etterhvert opplevde jeg å ha et bilde av felles tanker og erfaringer og et visst samsvar mellom deltakernes utsagn. Jeg avsluttet datainnsamlingen, og funn frembrakt gjennom i alt seks intervjuer dannet dermed grunnlag for min analyse. Deltakerne ble anonymisert gjennom å erstatte navn med kjønnsnøytrale pseudonym, plassert i tilfeldig rekkefølge ut fra når intervjuene ble gjennomført.

3.2.5 Analysemetode

Analyse av intervjumaterialet tok utgangspunkt i Braun og Clarkes tematiske analyse bestående av totalt seks faser. Braun og Clarkes tematiske analyse gir en teoretisk fleksibel tilnærming til kvalitativ dataanalyse, og kan sees som en selvstendig metode for å identifisere, analysere og gjøre rede for mønster og tema i datamaterialet. Den teoretiske fleksibiliteten tematisk analyse gir, er egnet til å analysere datamaterialet etter intervjuer, Braun og Clarke påpeker at forskeren ikke kan fristille seg fra egen forforståelse og antakelser (Braun & Clarke, 2006).

Første fase i analysen handlet om å få oversikt over innhold. Å bli kjent med datamaterialet startet allerede med transkriberingen og fortsatte med gjennomlesning av alt materiale samlet. Deler av teksten ble markert og jeg noterte stikkord i margin, ved siden av at jeg samlet og skrev ned ideer og tanker. Fase to og tre innebar en mer nøyaktig bearbeiding av datamaterialet ved gjennomgang av hele teksten, for å identifisere mønster og foreløpige tema. Jeg minimerte fokus på teori og vektla lik oppmerksomhet på hver del, for å samle et godt analysegrunnlag uten at viktig informasjon gikk tapt.

Tekstfragmenter ble først samlet og sortert i potensielle kategorier basert på forskningsspørsmålene. Målet med denne analysedelen var å få orden, oversikt og strukturere

hele tekstmaterialet og få et oversiktsbilde basert på det deltakerne eksplisitt responderte i undersøkelsen. Denne delen stemmer med en semantisk framgangsmåte som identifiserer tema står fram i teksten og beskriver mønster og sammenfatter funn (Braun & Clarke, 2006). Jeg lagde så foreløpige overskrifter og plasserte tekstdeler der de syntes å passe. Enkelte tekstfragmenter passet inn under flere tema. Overskriftene var «bevissthet», «tid», «refleksjoner», «lytte», «holde tilbake» og «hvordan bli kultur?». I fase fire og fem ga videre lesning og gjennomgang av datamaterialet ny innsikt og forståelse slik at opprinnelige tema ble nyansert, samtidig som nye fragmenter ble avledet og nye mønster ble identifisert. Tema ble slått sammen og overskrifter endret navn. Opprinnelige tekstmateriale var viktig i denne prosessen for å gå tilbake, se utsnitt i kontekst og i forhold opprinnelig tolkning. Det var en hermeneutisk prosess (Kvale & Brinkmann, 2015), som innebar ny forståelse og ny innsikt. Teori og forskning ble søkt parallelt i arbeidet med tematisering av data, hvilket innebærer en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 47).

Tematisk kart ble utarbeidet og ga oversikt og hjalp til å sortere og se forhold, sammenheng og distinksjoner mellom ulike tema. Denne visuelle bearbeidingen gjorde det mulig å identifisere og navngi foreløpige hovedtema og undertema. Arbeidet søkte å fange essensen av hvilke aspekt av dataene hvert tema fanget i relasjon til den overordnede problemstilling og forskerspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). Følgende tre hovedtema stod nå fram «bevissthet, refleksjoner», «øve, praktisere» og «kultur, væremåte». Undertema ble mange, hver tilhørende en eller to hovedtema. Disse var «se», «reflektere», «lytte», «relasjon», «tid», «ikke gi råd/dømme», «forbilde/dannelse», «vise interesse», «sette seg inn i/forstå», «endring», «under huden», «felles plattform» og «smitte» (se Vedlegg 3). Prosessen med å avlede de endelige hovedtema innebar ytterligere bearbeiding og ledet fram til følgende overskrifter: «Noe vi allerede gjør - vi ønsker jo å være sånn», «Meg selv som person – det blir jo på en måte en del av oss», «Bevissthet om egen rolle» og «MI som katalysator for kulturendring i skolen». «Bevissthet om egen rolle» fikk undertema: *å anerkjenne, å være forbilde, å forstå, å lytte.*

Jeg innser at tema og prosessen er preget av min forforståelse og antakelser som springer ut fra mitt personlige engasjement for relasjonspraksis og teori jeg anså hadde aktuell relevans. Med dette som utgangspunkt stod enkelte sitater i materialet fram som spesielt interessante og virket spennende å gå i dybden av. Det var en lang og krevende prosess å skulle velge enkelte uttalelser og dermed velge bort andre. Siste fase innebar å gjøre rede for den tematiske

analysen gjennom valgte sitater fra datamaterialet innenfor ulike tema. Presentasjonen av sitater fra datamaterialet ble gjenstand for analytisk fremstilling og drøfting i lys av relevant teori og forskning. Fortolkningen av de utvalgte sitater fra intervjuene skulle få fram ikke umiddelbart synlig mening (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 167), og representerer en framgangsmåte som går i dybden av det semantiske innholdet og identifiserer og undersøker underliggende faktorer (Braun & Clarke, 2006). Analyseprosessen bearbeidet og fortolket meningsinnhold for å få fram hva jeg som forsker tror datamaterialet betyr og representerer, som grunnlag for å gi utvidet forståelse og innsikt.

Forskningsresultater skal peke på mulig overføringsverdi til praksisfeltet, ved å skarpstille og oversette opplevelser på et teoretisk plan (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Resultatene av analysen er samlet og belyses under følgende fire overskrifter i kapittel fire:

«Noe vi allerede gjør - vi ønsker jo å være sånn»

«Meg selv som person – det blir jo på en måte en del av oss»,

«Bevissthet om egen rolle»

«MI som katalysator for kulturendring i skolen»

3.4 ETISKE OVERVEIELSER

Jeg innser at mine verdier og erfaringsbakgrunn både personlig og profesjonelt er faktorer som har påvirket valg foretatt i prosessen med å ferdigstille dette prosjektet. Jeg har tilstrebet å være bevisst at tilnærmingen er farget av mine antakelser og oppfattelser, og lot forskningen i størst mulig grad være styrt av etiske retningslinjer for forskningsarbeid. Forskeren har et etisk ansvar og forskning må underordnes etiske og juridiske retningslinjer. Etiske prinsipper, regler og retningslinjer danner grunnlag for vurdering av om handlinger er riktige eller gale, og for å sikre kvaliteten i forskningsarbeidet. Jeg søkte tidlig i prosessen «Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste», om tillatelse til å gjennomføre prosjektet, og fikk godkjenning før jeg satte i gang (Vedlegg 4).

Ettersom formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved informantens dagligliv, er tilnærmingen gjennomsyret av etiske utfordringer. Et forskningsprosjekt som direkte berører og omhandler forholdet mellom mennesker reiser spesielt mange etiske spørsmål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 83). Møtet mellom forsker og intervjuperson er en relasjon og et maktforhold som må ivaretas. Det må skapes et rom som

oppleves komfortabelt og trygt, og hvor intervjupersonen fritt kan snakke (Kvale & Brinkmann 2015, s. 35). Intervjuer må være sensitiv, med høy bevissthet omkring hvordan egne oppfattelser og erfaringer virker inn på prosessen. Refleksiv objektivitet handler om en streben etter objektivitet om subjektivitet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 273).

I alle deler av forskningsprosessen fordres radikale vurderinger av etikk, moral og egen person i arbeidet. Det er også vesentlig med kritisk refleksjon omkring egen forforståelse, og å anerkjenne at oppgaven skapes gjennom meg som forsker. I mitt tilfelle er de forhold jeg undersøker, hverdagsfenomener jeg har erfaringer med og oppfatninger om. Med mange års engasjement for temaet relasjoner i skolen handlet en viktig utfordring om å unngå å gå fram på en måte som ga svar og resultater jeg ønsket eller trodde fantes, men å benytte metoder som tilfredsstilte både vitenskapelige og etiske krav. Jeg erkjenner at mine forhåndsoppfatninger lå til grunn for valg av tema for oppgaven, spørsmål jeg ønsket svar på, hvordan forskningsopplegget ble gjennomført og hvordan resultatene av undersøkelsene ble tolket.

Både før, under, mellom og etter intervjuene, og gjennom perioden med transkriberingen leste jeg og søkte aktuell teori. En form for bearbeidelse startet således allerede før og pågikk underveis i prosessen med datainnsamling. Jeg var oppmerksom på aktuell teori som kunne knyttes opp mot analysen, og innser at det kan ha virket styrende for hva jeg rettet min oppmerksomhet mot. I tillegg undersøker jeg forhold jeg har erfaring med og oppfattelser omkring. For å ha et bevisst forhold til egen forforståelse og egne perspektiver knyttet til datamaterialet leser jeg meningsinnholdet refleksivt, og bearbeider innsamlet data med oppmerksomhet på egen forståelse. Å utforske egen rolle og egne perspektiver innebar således en refleksiv holdning både i utvelgelse og tolkning av analyse materialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 166).

I intervjusituasjonene var det viktig for meg å anstrenge meg for å ikke la egne antakelser styre interaksjonen. Jeg ønsket med min spørsmålsstilling å åpne for at deltakerne fortalte det de ønsket å formidle uten å lede, styre eller påvirke. Jeg var også bevisst min måte å ta imot det deltakerne fortalte og behandle det med respekt. Ved å innhente informert samtykke, etterleve konfidensialitet og la deltakerne i prosjektet gjennomgå transkribert materiale var målet å ivareta deltakernes selvbestemmelse. I framstillingen av analysen har jeg søkt å ivareta deltakernes anonymitet av hensyn til lojalitet overfor kollegaer, ledelse og kurset. Det har vært et mål å gi ekte og ærlige beskrivelse uten å eksponere deltakerne, av hensyn til dynamikk og relasjoner og på arbeidsplassen.

3.5 GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET

Målet er at den endelige teksten speiler forståelsen av min forskerrolle, egne refleksjoner, erfaringer og ståsted, og at jeg har evnet å problematisere dette med tanke på pålitelighet og validitet, relevans og aktualitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet er hvorvidt innsamlet data er pålitelig. Det knytter seg til nøyaktighet av studiens data, hvilke data som er anvendt, hvordan de er innsamlet og blir bearbeidet. Reliabilitet er kritisk i kvantitative prosjekt som kvalitetssikring. I kvalitativ forskning styrkes pålitelighet ved å utarbeide en detaljert beskrivelse av framgangsmåte i av alle deler av forskningsprosessen. Jeg tilstrebet å etterleve gjennomsiktighet, pålitelighet og nøyaktighet, samtidig som jeg var klar over at leseren uansett er prisgitt forskeren, i den forstand at en forskningsrapport kun gjengir et begrenset utdrag av dataene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016).

Innenfor kvalitativ forskning kan det snakkes om intern validitet, med referanse til troverdighet. Det viser til i hvilken grad framgangsmåter og funn avspeiler studiens formål og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 232). Jeg har tilstrebet troverdighet gjennom at framgangsmåter og analysen av innsamlede data, er tilpasset den teoretiske forankringen i prosjektet, hensikten med undersøkelsen og problemstillingen. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over hvorvidt arbeidet har vært i tråd med det undersøkelsen er ment å si noe om (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016).

Overførbarhet, eller ekstern validitet, handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre områder enn det som studeres. I mitt prosjekt handler det om hvorvidt det er mulig å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger eller forklaringer som kan være til nytte for andre skoler (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s.233). For å tilstrebe overførbarhet, har jeg i kunnskapsgrunnlaget til forskningsprosjektet valgt å benytte ulike kilder som sammen skal være med å belyse muligheter for at skoler representerer en ivaretagende tilnærming.

Bekreftbarhet skal sikre at analysen er resultat av undersøkelsen, og ikke forskerens subjektive holdninger. Det har vært viktig å beskrive beslutninger, samt å ha et refleksivt (Gjeitnes & Tronvoll, 2011; Del Busso, 2014; Schibbye, 1998) forhold til egen rolle i prosessen. Jeg tar forbehold om at siden utvalget ikke er større kan ikke resultatene fra undersøkelsen generaliseres, og jeg er bevisst på at det kan være forhold undersøkelsen ikke

har avdekket. Når jeg i denne oppgaven har forsøkt å belyse forhold som besvarer min problemstilling, får dette som konsekvens at jeg ikke ser på forhold som utfordrer teoriene jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg har vært nødt til å ta tydelige valg på hva jeg skal undersøke og se etter for å svare på problemstillingen min, og samtidig avgrense arbeidet slik at det ble håndterlig.

KAPITTEL 4 ANALYSE

I dette kapitlet gis en presentasjon av fire hovedtema som ble identifisert gjennom analysen: «Noe vi allerede gjør - vi ønsker jo å være sånn», som peker på MI som gjenkjennbar hverdagskunnskap satt i system. «Meg selv som person – det blir jo på en måte en del av oss», viser til kunnskap og kompetanse som mer enn metode. «Bevissthet om egen rolle» handler om de forhold de jeg intervjuet mener de har blitt mer bevisst i relasjonspraksis, mens «MI som katalysator for kulturendring i skolen» tar for seg metodens mulighet for å bidra til at skoler kan arbeide systemisk med verdier, holdninger og bevissthet som grunnlag for gode relasjoner. Funnene presenteres sammen med og drøftes i lys av relevant teori og forskning.

4.1 NOE VI ALLEREDE GJØR – VI ØNSKER JO Å VÆRE SÅNN

Deltakerne refererte til innholdet i kursdagene som relevante perspektiver og aktuell kunnskap de i sin praksis allerede hadde tanker om og forhold til. Toni sa det slik:

Har du gått på et eller annet kurs i kommunikasjon en gang så har du jo lært om mange av de tinga som er i MI og, så det er jo ikke noe nytt sånn sett, men det er satt litt mer i system..

Utsagnet illustrerer hvordan Toni og flere andre opplevde at prinsippene i Motiverende Intervju stemte med tidligere ervervet kunnskap, og forhold de allerede hadde erfaring med. Mange ga uttrykk for at kurset innebar en konkretisering og systematisering av noe elementært. Jeg oppfatter det som om metodens grunnleggende prinsipper stemte med intervjupersonenes egne holdninger og tanker, og at kurset samlet og organiserte noe kursdeltakerne allerede hadde kjennskap til og erfaring med. Robin sa det slik:

Det her er jo elementer som er veldig selvsagte. Samtidig er det selvsagte ting satt i system.

Sitatet viser det flere uttrykte, at metodens prinsipper virker selvfølgelige, men systematisert.

Flere deltakere antydte at deres samhandling med elevene tok utgangspunkt i spørsmål jeg oppfatter handlet om moralsk avveining som en forutsetning for en fortolkende ivaretagende praksis. Rene uttrykte det slik:

Holdningssettet er noe vi alle tenker og ønsker... å være overfor andre mennesker... både kollegaer elever... vi ønsker jo å være sånn.

Renes sitat synliggjør prioriteringen av medmenneskelighet og spørsmål av moralsk karakter, som et ideal om å gjøre rett (Sævi, 2013, 2014; Van Manen, 1993). Dette stemmer med holdningen jeg opplevde deltakerne hadde til felles, og taler for en yrkesetikk som involverer en omsorgsdimensjon, og ønsket om å ta vare på det andre mennesket så godt som mulig (Løgstrup, 1956; Noddings, 2013). «Vi ønsker jo å være sånn» stemmer med handling som uttrykk for holdning, hvor vi ifølge Asheim (1997) finner etikken.

Med utgangspunkt i interdependens og intersubjektivitet mener jeg Noddings omsorgsetikk er egnet til å forklare hvordan tilnærmingen ga en opplevelse av samhørighet som ble fulgt av glede og trivsel, som igjen forsterker den omsorgsfulle bestrebelse (Klinge, 2016). Jeg tolker det som at de jeg snakket med opplever det givende og meningsfylt å vise at man bryr seg, og at opplevelsen blir et gjensidig gode. Renes uttalelse er kort og tydelig, og er ment å illustrere hvordan det å tilstrebe å opptre i tråd med holdningssettet ga mening og glede:

Du ser at det nytter, at det har effekt – og da er det gøy!

Det kan synes som at utprøving i praksis inspirerte, med det som resultat at den omsorgsfulle bestrebelse ble forsterket. Flere ga uttrykk for at «det» virket og at tilnærmingen ga raske resultater i møtet med den andre. De fleste jeg snakket med opplevde prinsippene som kjent, men at kurset inspirerte til å for prøve ut og utforske det de hadde lært. Tidligere forskning har vist hvordan det at MI har gjenkjennbare elementer som oppfattes å stemme med egen praksis, kan ha betydning for opplevelsen av metodens nytteverdi og kursdeltakeres motivasjon for å endre egen praksis (Miller & Mount, 2001; Miller, Yahne, Moyers, Martinez, Pirritano & Sobell, 2004; Miller & Mount, 2001). Dette prosjektet undersøker deltakernes egen opplevelse av å endre praksis, ikke deres faktiske observerte ferdigheter. Slik forskning har pekt på vil det ikke avdekkes hvorvidt kursdeltakelse innebærer tilstrekkelige endringer i forhold til å utgjøre en forskjell for sine elever (Miller & Mount, 2001).

Som flere av de jeg intervjuet, ga også Kelly inntrykk av at tenke- og væremåten stemte med mye av det personalet gjorde fra før. De virket som om ansattes egne holdninger, forestillinger og tause kunnskap ble rammet inn og gitt et felles språk Kelly kalte «MI knappen». Jeg oppfattet at kursdeltakelse innebar en fagliggjøring av noe som for mange var kjent, men som ofte er diffust og i mange tilfeller et individuelt anliggende. Det kan synes som at MI ga deltakerne en mer presis og konkret referanse for utøvelse av relasjonspraksis. Dette sa Kelly slik:

Da tenker jeg på det at vi ikke har hengt det på noe faguttrykk da.. vi hadde ikke noe uttrykk på det. Det er jo sånn jeg er.

I sin bok hevder Rollnick med flere at metoden komplimenterer det mange lærere allerede gjør og overlapper prinsipper for god undervisningspraksis (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016). De jeg snakket med hadde alltid vært opptatt av kommunikasjon og gode relasjoner, og det kan synes som at MI ble et supplement til det deltakerne allerede gjorde. Jeg oppfatter utsagnet «det er jo sånn jeg er» som en mulig kobling mellom egen person og metodens holdningssett og grunnverdier. Det er neste tema som blir analysert.

4.2 MEG SOM PERSON – DET BLIR JO PÅ EN MÅTE EN DEL AV OSS

Grensen mellom metode og den enkeltes personlighet synes flytende. Flere av deltakernes opplevelse var at metoden preger de som person, mer enn å være en metode å ta fram i spesielle situasjoner. Samtlige av deltakerne formidlet samme genuine oppmerksomhet, nysgjerrighet og engasjement for elevene, i tråd med den menneskeinteresse Spurkeland mener er startpunktet for relasjonkompetanse (Spurkeland, 2012). Det innebar at for mange var praksis og tenkemåte før og etter kurs en sammensmelting. Robin beskrev det slik:

Hva som er MI, hva jeg hadde fra før er vanskelig å differensiere mellom... men samtidig så tenker jeg at det går hånd i hånd

Dette stemmer med hva Spurkeland (2012) og Klinge (2016) antyder om relasjonskompetanse, som begge hevder kommer til uttrykk i kommunikasjon med elever, betinget av både individuelle og situasjonelle faktorer, og dermed er vanskelig å skille fra egen person.

Kurset skapte engasjement rundt hverdagspraksis som formet en væren med økt fokus på egen væremåte. Med metodens verdigrunnlag og holdningssett som referanse ble vurderinger av egne tanke- og handlingsmønster aktualisert. Dette stemmer med hva Miller hevder om at å lære og påminnes gjennom praksis, vil fremkalle en væren som over tid utvikles til en ryggmargsrefleks (Miller, 2016). Praksiskompetanse utviklet gjennom øvelse og refleksjoner ble framhevet og går igjen på tvers av intervjuene. De jeg snakket med ga uttrykk for at metoden inspirerte og ansporet til en bestrebelse mot kompetanse utviklet over tid som påvirket hvem de var. Chris sa følgende om hvordan metoden trengte seg inn og ble internalisert:

Det er også at sånn sett så passer også metoden bra for meg som person. Men det tar tid, man må bruke det litt over tid for at det skal falle naturlig. Det merker jeg liksom at når jeg har brukt det mer, da er jeg mer bevisst, og da blir det ikke egentlig sånn at du er bevisst på det, for da faller det bare helt naturlig.

Når Chris sa «når jeg har brukt det mer» kan det vise til en øvende tilnærming til handlingskompetanse, inspirert av MIs holdningssett. Jeg oppfatter dette som en beskrivelse av at væremåten naturlig knyttes til egen person, og at væren preges av høyere grad av oppmerksomhet og refleksjoner omkring samhandling. I dette prosjektet benyttes kroppslig refleksivitet (Del Busso, 2014) og teori om mentalisering (Skårderud & Duesund, 2014) for å utdype og forstå hva som skjer hos den skoleansatte som bevisst arbeider med å utvikle egen relasjonskompetanse på en måte som involverer en selv som verktøy. Det innebærer at voksenpersoner bevisst må forholde seg til egen bagasje og den andres følelser i samspillet. Teoriene er egnet til å forstå den voksnes bevisstgjøringsprosess for å utvikle selvbevissthet og kritisk refleksjon over en selv og hensynet til elevenes innsideliv (Del Busso, 2014). I følge Fonagy (2014) vil arbeidet med og erfaringer fra trygge relasjoner utvikle begge parter evne til å mentalisere. Skoleansatte som har menneskeinteresse som utgangspunkt, og som har intensjon om å bygge, vedlikeholde og reparere relasjoner til sine elever, vil i lys av tilknytningspsykologien utvikle egen emosjonell og sosial kompetanse, med det som følge at vedkommendes evne til å opptre relasjonskompetent forbedres. Følsomheten for eget og andres sinn, vil ha betydning for den voksnes evne til å se seg selv og justere seg etter elevers reaksjoner. Uttalelsen fra Chris om at «da faller det bare helt naturlig» kan tyde på at evnen til å mentalisere er styrket og kommer naturlig til uttrykk i samhandling med elevene.

Datamaterialet antyder at evnen til å opptre sensitivt og ivaretakende, kan generaliseres og prege relasjoner til andre, ikke bare profesjonelt men også privat. Sitatet fra Kelly er tatt med fordi det illustrerer dette:

Det ligger hele tiden i hodet, det ligger og det kverner og det kverner. Det går automatisk, du tenker ikke over at du gjør det. Jeg tror det har forandret meg litt som person hjemme også faktisk.

Væremåten, det å opptre i overensstemmelse med tanke- og holdningssettet trengte, som sitatet fra Kelly illustrerer, inn og ble en del av deres person. Deltakernes beskrivelser av å utvikle kompetanse går hånd i hånd med kunnskap og innsikt som kommer med læring gjennom erfaring. Det kan synes som holdninger, ferdigheter og væremåte undersøkes,

foredles og blir ferdighetskunnskap til egen portefølje som menneske både profesjonelt og privat.

Det deltakerne fortalte tyder på at kurset ansporet til refleksjoner rundt handlingsmønster og vaner, som om gammelt tankegods ble revurdert og egen praksis ført under lupen og kultivert. I en psykososial forståelsesramme, innebærer relasjonskompetent arbeid nettopp bevissthet, overblikk, innsikt og erfaring sittende i ryggmargen, men i stadig utvikling som en dannelses- eller modningsprosess.

Når deltakerne oppsummerte essensen av MI, sa de det dypest sett dreier seg om en væremåte som veileder gode menneskemøter. Rene sa det slik:

Det handler om å være medmenneske - å bry seg om.

Når Rene bruker begrepet «medmenneske» kan det forstås som et uttrykk for den utgangsposisjonen i hjerte og tanke Miller (2016) beskriver, men også «en måte å være menneske med andre» som en refleksiv grunnholdning (Anderson, 2012). Dette mener jeg peker på relasjonskompetanse og kunnskap som representerer mer enn teori og metode, og som kan passe i en psykososial referanseramme. Kompetansen utfolder seg og utvikles sammen med andre, med kolleger, foresatte, på tvers av profesjoner, og ikke minst i møte med elevene, og ifølge Nissen og Skærbæk vil handlingskompetanse i psykososialt arbeid utvikles, utforskes og analyseres gjennom samhandling (Nissen & Skærbæk, 2014 s. 13). På spørsmål om hvordan deltakerne forholder seg praktisk til samtaleverktøyene, svarte samtlige at de brukte elementer fleksibelt og at elementer er anvendbare i en rekke situasjoner. Toni sa følgende:

Det er jo ikke alltid en samtale handler om endring, men du kan jo alltid bruke elementer av MI-metoden.. Uansett hva slags situasjon du kommer opp i, så kan du ha med deg de elementene i holdningssettet

Tonis sitat tyder på at metoden er egnet som veiledning for væremåte i interaksjoner i en skoledag, uavhengig av om samtalen handler om endring. En skoledag består av raske skifter mellom aktiviteter, og en rekke spontane møter oppstår, mens andre samtaler er planlagte. Det flere deltakere fortalte tydet på at de valgte å plukke metoden fra hverandre og tilpasse anvendelsen til eleven og settingen. De snakket om å ha enkle verktøy tilgjengelig framfor at de ensidig fulgte en metodisk framgangsmåte. Med referanse til en rekke typiske hverdagssituasjoner med elevene uttrykte Rene det slik:

I de derre spontane øyeblikkene i klasseromssettinger, i gangen, i friminuttet... det å plukke fra hverandre MI og bruke... holdningssettet i bunn, det kan vi jo alltid ha med oss og det blir jo på en måte en del av oss. Og i forhold til åpne spørsmål, refleksjoner og oppsummering som du kan på en måte ta der og da... Også tenker jeg også hvis du har samtaler alene med elever på andre grunnlag. Det kan være noen som synes ting kan være litt vanskelig, eller hvis man er litt stille, eller ikke kommer i gang med skolearbeid.

Sitatet fra Rene underbygger inntrykket av at deltakerne har gjort MI til sitt eget, og at MI utviklet deres tenke- og væremåte. Nettopp fleksibilitet og tilpasning av reaksjoner til elever og situasjoner, vil ifølge Sævi (2014) muliggjøre oppdragelse og undervisning. Dette fordi gode relasjoner til elevene har egenverdi, og at den voksne responderer på barnets opplevelse i situasjonen framfor å være teoretisk eller metodisk forberedt og bundet. Denne tilnærmingen finner støtte i perspektiver fra Herz (2011) og Skærbæk (2014) som vektlegger å skape et relasjonelt rom hvor den voksne er sammen med barnet om å se muligheter.

Neste del utdyper på hvilken måte egen tenke- og væremåte ble utviklet.

4.3 BEVISSTHET OM EGEN ROLLE

Kursdeltakelse ledet deltakernes oppmerksomhet mot samspill i skoledagen, med fokus på egen rolle. På tross av at prinsipper var gjenkjennbare og harmonerte med egen praksis før kurset, fortalte deltakerne at eget tankesett og holdninger ble påvirket. Det går fram i datamaterialet at for mange handlet forandringen først og fremst om å bli bevisst måten du gjør det du gjør, eller å bli enda mer oppmerksom på betydningen av egen rolle i møte med andre. Deltakerne refererte til møter med elever spesielt, men også foresatte. Utviklingen av bevissthet om egen væremåte kan forstås i lys av teori om refleksivitet og mentalisering som peker på oppmerksomhet om egen person i møtet med den andre, og å selv være i utvikling (Anderson, 2012; Del Busso, 2014; Skårderud, 2011; Fonagy, 2014).

De jeg intervjuet refererte til eksempler på spontane øyeblikk i skoledagen, som klasseromssettinger, i gangen, i friminuttet, og mer formelle samtaler. Teori om møteøyeblikk understreker det vesentlige i at skoleansatte har kunnskap om betydningen av å inngå i og utnytte disse interaksjonene med elever med en høy grad av rollebevissthet (Stern, 2004). Jeg tolker mine deltakere dithen at kursdeltakelse bidro både med bevissthet om betydningen av potensielle hverdagssituasjoner, og at muligheten til å vise interesse i både spontane

situasjoner og planlagte møter ble utnyttet til å anerkjenne elevene. Jeg opplevde å identifisere mønster i det deltakerne fortalte og at selvbevissthet i hovedsak dreide omkring fire undertema som utdypes i det videre;

å anerkjenne, handler om å utnytte muligheter til å se og høre elevene

å være forbilde, handler om å være bevisst rollen som eksempel

å forstå, handler om interessen og hensynet til elevens perspektiv

å lytte, handler om å holde egen viten tilbake

4.3.1 Å anerkjenne

Intervjupersonene snakket om å ha alle følerne og antennene ute i skolesamfunnet i den hensikt å se elevene. Det handler ifølge Honneth om at elevene erfarer varme og interesse for hvem de er som menneske som betingelse for å skape identitet og bidra til personlig vekst (Honneth, 2008). Det å se og høre forstås som anerkjennende holdning til elevene (Bae, 1996; Gustavsson og Tømmerbakken, 2011), og kan innebære erkjennelsen av at alle menneskemøter mellom voksne og barn i skolesamfunnet har eksistensielle kvaliteter og med betydning for barnet (Sævi, 2013).

Flere av de jeg snakket med understreket betydningen av å være tett på elevene, og fordele oppmerksomhet og positive innspill til elevene. Det å være nær og tilstedeværende er i tråd med anerkjennelse som grunnholdning (Bae, 1996, s. 148), og innebærer en væremåte preget av godhet for barnet. De som jobbet med de yngste barna vektla å hilse på alle med navn og vise interesse ved å småsnakke og si en hyggelig kommentar slik at elevene opplevde å være velkomne. Alle fremhevet betydningen av å ta seg tid til å se elevene for å etablere og ivareta gode relasjoner, og understreket at tiden det tok var en vel anvendt investering. I samtaler argumenterte flere av de jeg intervjuet for at egen væremåte bidro til at den andre følte seg anerkjent og bekreftet. Kellys uttalelse er tatt med for å illustrere det flere opplevde, at tilnærmingen underbygde omtanken og interessen for eleven som person:

Uten at jeg kan fortelle hvorfor, men antakeligvis så gjør det noe med eleven også – man føler man blir sett og hørt – her er det noen som bryr seg om, ikke bare bryr seg, men bryr seg om, og vil gjerne vite hva de føler, mener..

Kelly snakket om «å bry seg om» som et mulig uttrykk for omsorgsdimensjonen som kvalitet ved relasjonen. Det kan forstås i lys av det Sævi (2013) kaller en pedagogisk-moralsk ansvarlighet som kjennetegner en pedagogisk relasjon, som har intensjon om å ta vare på

barnets verdighet, frihet og menneskelighet. Kelly peker på en kvalitetsforskjell mellom fenomenet å «å bry seg» og «å bry seg om». Med synet på lærere og andre skoleansatte som signifikante voksne, vil deres anerkjennende holdning ha betydning for elevens selvbilde og egenverd. Å anerkjenne elevene handler ifølge Drugli og Nordahl (2014) ikke bare om det vedkommende gjør, men de holdninger og verdier som ligger til grunn for handlinger. Den genuine respekten for eleven og elevens opplevelser Drugli og Nordahl framhever, harmonerer med MIs holdningssett; likeverd, empati, lytte, anerkjenne og respekt (Miller, 2016). Det finnes omfattende forskning som peker på betydningen av at elevene føler at læreren bryr seg. Erfaringer i form av anerkjennelse vil kunne påvirke elevens selvbilde og selvverd, forutsatt at den voksne tar ærlige initiativ til å bygge relasjoner, basert på mer enn teknikken alene (Nordahl, Helland, Lillejord & Manger, 2009).

Deltakerne påpekte viktigheten av å utnytte spontane situasjoner til å vise interesse og omtanke, i den hensikt å bygge og pleie gode relasjoner til elevene. Rene mente som flere andre at metodens prinsipper og verktøy bidro til å bekrefte og anerkjenne elever, også i klasserommet:

Jeg bruker det generelt når jeg er i klassen også. I forhold til hvis vi har jobbet med ting, så kan jo det være at man stiller et åpent spørsmål om generelt hva man har jobba med. Også rekker noen opp hånda og kommer med et svar eller en mening på det, også gir man noen tilbake en refleksjon på det. Da tenker jeg også det at den eleven føler seg både sett og hørt.

Her vektlegges bekræftelsen på at den voksne har fått med seg det eleven sa som en måte å vise interesse og anerkjennelse. Det deltakerne sa tydet på at væremåten, støttet av anvendelse av samtaleverktøyene underbygde en tilnærming i overensstemmelse med en respektfull intensjon. Deltakerne opplevde at verktøyene bidro til å drive samtalene framover uten at de selv snakker så mye, til at elevene selv reflekterte og fant svarene, som hjelp til å sortere og forstå tanker og følelser. Deltakerne opplevde tilnærmingen bidro til gode samtaler, ved at verktøyene åpnet opp på en helt annen måte, at det ble lettere å komme i gang med samtaler, og samtaler gikk lettere. Selv når tema var vanskelig, eleven var urolig, i affekt, eller hadde vansker med å kommunisere, bidro verktøyene til at samtalene ble drevet framover, og hadde samtidig en ivaretagende karakter. Flere intervjupersoner uttrykte at tilnærmingen både bygde og styrket relasjonene til alle typer elevene, også elever som var spesielt kontaktsøkende eller på ulike måter utfordret sine omgivelser. Disse uttalelsene innebærer ifølge Sævi pedagogisk

virksomhet som har oppmerksomhet rettet mot det situerte menneskemøtet, med mulighet for å fange både livets og fagets muligheter (Sævi, 2013).

Under viser Rene til oppståtte episoder elevene mellom, og viktigheten av å ta seg tid til å lytte ut elevene og ta deres innspill på alvor. De jeg intervjuet ga ulike eksempler på hvordan de opplevde tilnærmingen innebar en respektfull framgangsmåte, også i situasjoner som innebar uenighet. Her illustreres dette med Renes referanse til typiske episoder i friminutt:

Det er ikke mange minuttene du trenger ofte, men du viser den personen at du er interessert, og du viser at du har tid, og du er åpen for å høre hva som har skjedd... Jeg tenker jo sånn for eksempel når du har inspeksjon i friminuttet. Så tenker jeg, de er jo unger, de er stadig vekk uenige for eksempel. Og da er det jo en grei måte å komme inn i en situasjon på...

Når Rene kaller det «en grei måte å komme inn i en situasjon på» oppfatter jeg det igjen handler om «måten du gjør det», her for å opprettholde relasjonens kvalitet. Rene sa videre:

Kommer du i en konflikt eller kommer du i en setting da, så har du det grunnleggende der på plass.

Når Rene snakket om «det grunnleggende» tolker jeg det som en referanse til en trygg og tillitsfull relasjon til eleven som kan ha betydning for både faglig utbytte, sosial fungering og emosjonelle utvikling gjennom hele skoleløpet (Klinge, 2016; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Pianta, 2016).

Flere deltakere vektla bevissthet om å vise for eleven at de hadde lyttet, ved å oppsummere det eleven sa. Oppsummeringen bekreftet at de var interessert i å forstå hvordan eleven tenkte og følte. Følgende uttalelse fra Toni er tatt med for å illustrere det:

Bare en sånn en enkel ting som oppsummering det er jo sikkert noe vi alle bruker i en samtale.. og da opplever den andre seg forstått og - og blir møtt - og du strever for å på en måte sette deg inn i den andres situasjon da - du gjør det du kan. Den andre vil oppleve at du er interessert!

Utover å vie oppmerksomhet til elevens fortelling, strevde Toni for «å sette seg inn i den andres situasjon». Anstrengelsen peker på evnen til å mentalisere, og hvordan de voksne bruker sin emosjonelle og sosiale kompetanse til å se eleven bedre og føle klarere (Skårderud & Duesund, 2014). Evnen til å mentalisere kan bidra med nøkler til å skape tillit, som selve kjernen og bærebjelken i relasjonen (Fonagy, 2014). Deltakerne ga uttrykk for at å opptre i

tråd med MIs holdningssett genererte trygghet og vekket tillit. De snakket om elever det kunne være vanskelig å føre samtale med, hvor en tilnærming støttet av samtaleverktøy gjorde at man lyktes å etablere en atmosfære hvor det var mulig å samtale, også om noe var vanskelig eller tema var følsomt. I intervjuet snakket Robin om elever som kan slite litt psykisk, de kan ha noe de går og grubler på, det er ett eller annet som er vondt, eller de har andre grunner for at de ikke ønsker å åpne seg. Der mente Robin samtaleverktøyene kunne være en slags boksåpner for å nå inn. Robin sa videre dette om tilnærmingen som tillitvekkende:

Men jeg opplever jo da at jeg er en lærer som får god kontakt med elever som har det vanskelig for jeg er veldig oppriktig interessert og opptatt av dem... Og da er de samtaleverktøyene viktige tenker jeg, for å bygge den tilliten.

Uttalelsen tyder på at Robin opplever at metoden komplimenterer god relasjonspraksis (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016). Robins uttalte menneskeinteresse, støttet av MIs samtaleverktøy, reflekterte slik jeg tolker det Robins egne verdier og intensjoner om å gjøre rett og vise respekt. Tilnærmingen fungerte som døråpner og basis for at elevmøter kunne bli til betydningsfulle øyeblikk. Det som skjer i slike møter, kan forstås i lys det Stern (2004) kaller intersubjektiv kontakt. Kontakten oppleves som meningsfulle og relevante nå-øyeblikk med egenverdi. Øyeblikkene utgjør en viktig drivkraft, og dialogen forstås som sinn i samspill som former deltakernes tanker og følelser. Robin framhevet tillit, som med utgangspunkt i interdependensen og teori om intersubjektivitet virker begge veier og styrker opplevelsen av å være sammen om et felles prosjekt.

Med teori om naturlig pedagogikk synliggjøres den essensielle livskunnskap som kan overføres i relasjoner preget av tillit, for å bidra med mening og sammenheng i tilværelsen (Csibra & Gergely, 2009). Tilstanden hvor mennesker deler indre tilstander er utviklingsfremmende, og regnes i tilknytningspsykologien som en grunnforutsetning for læring og utvikling. Innlevelse og nærhet fra betydningsfulle voksne, hjelper barnet til å forstå, til å bli bevisst, og til å håndtere egne følelser og forstå seg selv bedre (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad 2016). Dette er viktige komponenter når de unge skal utvikle psykososial fungering og helse. Stern (2004) hevder følelser formes av andres og tanker skapes i fellesskap, i en stadig felles kreativ dialog hvor andres sinn skaper våre mentale liv. Deltakelse i møter med intersubjektiv kontakt har ifølge Sterns teori eksistensiell betydning. Den voksne kan ifølge teori om intersubjektivitet vise fram sitt sinn og fungere som

rollemodell for usikkerhet, nysgjerrighet og undring (Skårderud, 2011). Dette forbilledlige er neste tema som utdypes.

4.3.2 Å være forbilde

Flere intervjupersoner snakket om betydningen av hvordan de selv tenkte, handlet og kommuniserte som veiledning for elevenes tanker, handlemåter og kommunikasjon. Jeg tolker det som en erkjennelse av at egne holdninger, verdier og tanker blir speilet i møte med barnet. Dette harmonerer med det Sævi omtaler som «umiddelbar væren og handling i det konkrete møtet mellom voksen og barn» (Sævi, 2013 s. 240), som anerkjenner at den voksnes væren og handling «setter spor og etterlater pregning i barnet» (Sævi, 2013 s. 240).

En del deltakere vektla å være oppriktig og autentisk, og kunne snakke om eget innsideliv og erfaringer med elever for å hjelpe de unge med innsikt og forståelse av egne tanker og følelser. Robin sa følgende:

Det å ufarliggjøre ting, å snakke om ting og bygge opp menneskesynet til ungene tenker jeg er viktig...

Idet Robin snakket om å «bygge opp menneskesynet til ungene» tyder det på en overbevisning om at egne holdninger, tanker og følelser kunne påvirke elevers tankesett og hva de følte om og hvordan de så seg selv og andre.

Enkelte intervjupersoner involverte eget kroppsspråk i møte med elevene. Chris refererte til samtaler med eldre elever og uttrykte det slik:

Du blir inkludert selv og, fordi du bruker også.. ja det er kroppsspråk, det er at du ser, føler, altså du har liksom med alle sansene da, inn i samtalen.

Sitatet fra Chris peker på oppmerksomhet omkring egen kommunikasjon og autentisitet. Bevissthet om helhetlig kommunikasjon kan utdypes med teori om kroppslig refleksivitet (Del Busso, 2014) og mentalisering (Skårderud, 2011). Anderssons (2012) perspektiver på bevissthet om signaler du sender ut stilt overfor den andre, fordrer en streben etter å forankre det du sier i følelsene i visshet om at eleven opplever mer enn det du sier med ord.

De jeg intervjuet formidlet også perspektiver om å bevisst representere et godt eksempel, og vektla å praktisere gode verdier sammen med elevene. De jeg snakket med var bevisst å modellere forbilledlig væremåte i skoledagen, som handlet om å vise mellommenneskelighet, gjennom måten de henvendte seg, hvordan de var mot og omtalte andre. Rene snakket slik om rollen som godt eksempel:

Både hvordan du er overfor kollegaer og barn og alle, så viser du jo.. unger de ser at jeg er hyggelig mot xxx som jeg jobber tett sammen med. Og at vi har en, på en måte hyggelig tone og bryr oss om hverandre og viser hverandre omsorg, det ser jo ungene..

Rene vektla å vise omsorg for andre, Noddings perspektiver viser hvor betydningsfull den voksnes rolle som det gode eksempel er. Nodding hevder omsorg demonstreres i undervisningssituasjoner, når den voksne lever det etiske ideal og dermed nærer elevens etiske ideal. Det gode eksempel settes gjennom dialog, praksis og gjennom bekreftelse (Klinge, 2016).

4.3.3 Å forstå

Deltakerne viste i tråd med teori om mentalisering viktigheten av at den voksne ser bak atferd og hvor viktig det var å tilstrebe å forstå hvordan eleven hadde det. Det krever en lyttende oppmerksom tilstedeværelse preget av engasjement, interesse, varme, utforskning, og ikke-vitende holdning (Skårderud, 2014). Chris hadde følgende betraktninger:

Selv om ikke jeg kanskje tenker helt likt som dem, så prøve å møte de der de er. Jeg tror nesten ikke man kan få noe ut av noen hvis ikke man prøver å forstå, å sette seg inn i situasjonen.. og se for deg det. Du oppsummerer det den andre sier og du lever deg inn i det.

Sitatet er valgt for å illustrere det flere formidlet de opplevde; at metoden bidro til at de nærmet seg elevene respektfullt og kunne vise interesse og forståelse samtidig som situasjoner måtte håndteres og løses. Den voksne forsøkte å forstå hva en situasjon eller reaksjon handlet om framfor å agere, konkludere eller felle dom. Mange episoder og samtaler som foregår i en skolehverdag kan være krevende, idet de handler om noe som burde ha skjedd eller ikke skulle vært gjort eller sagt, og da kan sterke følelser være involvert. Skolen må balansere forholdet mellom å hjelpe og kreve, og må representere regler og forventninger. Å håndtere episoder og samtidig romme og ivareta elevens opplevelser og perspektiv er en krevende, men vesentlig øvelse. Toni ga følgende eksempel:

Det er klart, akkurat sånn som i skolesammenheng så kan jo ting være litt vanskelig med tanke på MI noen ganger... vi har jo regler på skolen som elevene må følge, så det er jo klart elevene kan jo ikke velge om de skal følge reglene eller ikke det må de jo når de er på skolen, så men det handler om måten du formidler det på - måten du sier det på, kroppsspråket ditt.

Når Toni snakket om utfordringer forbundet med at de voksne må ta ansvar og sette krav, er fokuset måten å kommunisere budskapet på og å innlemme kroppsspråket i det som formidles. Det oppfatter jeg tilsvarer hva Sævi viser til, at sosialisering, tilpasning og konformitet er en naturlig og nødvendig del av praksis, men at barnets personlige og unike kvaliteter allikevel gis rom (Sævi, 2013 s. 239).

Jeg har tatt med Kims beskrivelse av en tenkt situasjon, som illustrerer en relevant problemstilling i en skolehverdag. En stor del av skoledagen og undervisningssituasjoner handler om rammer du må bevege deg innenfor og regler og krav som må følges opp. Kim fortalte følgende:

Ofte kan det gå fryktelig fort, ikke sant, det skjer så mye, og.. også havner du i situasjoner da hvor en elev for eksempel da ikke vil presentere noe, også har du det travelt, du vet du trenger den vurderingen, ikke sant. Og du har lyst til si at « ja men det skal du!» Ikke sant? Altså; du skal, du må (markerer bestemt med håndbevegelse). Så vil jeg kanskje da i stedet si «ja det er vanskelig for deg å gjøre det?» Også var vi «der» isteden - altså du åpner jo opp på en helt annen måte.. for at den eleven kan få sagt noe om hvorfor det er sånn som det er, og kanskje finne en god løsning på det sammen.

Kim peker på bevisstheten om å holde tilbake, ikke reagere spontant og la målrettet fokus overskygge det at du står overfor et tenkende og følende vesen. Holdningen rommer forståelsen av at den voksnes reaksjon kan prege eleven og sette spor. Kim synes innforstått med at det kan være mange omkringliggende årsaker til at eleven ikke har gjort det som var forventet. Reaksjonen speiler en respektfull håndtering av elevens opplevelser og følelser. Denne måten å møte elevene på i skoledagen og i oppståtte situasjoner, det å være oppriktig interessert og tilbakeholden med reaksjoner kan gjøre vanskelige samtaler med elever og håndtering av episoder til prosesser som åpner for ny innsikt i egne, og ofte også andres følelser. Dette gjelder både for eleven og den voksne. Ved at man i håndteringen respektfullt ivaretar elevens integritet, kan båndene mellom elever og de voksne bestå og i enkelte tilfeller styrkes. I trygge gode relasjoner hvor man opplever å bli møtt som subjekt av et subjekt vil elever lettere sette ord på tanker og følelser, og være i stand til å utforske eget og andres sinn. Elevene vil slik teori om mentalisering (Fonagy, 2014) antyder, utvikle egen mentaliseringsevne i møte med voksne som hjelper de å bli kjent med og håndtere egne følelser. I praksis gis enkelte barn medansvar, lærer om forpliktelser og øver balansen mellom

rettigheter og plikt til å bidra. En slik tilnærming gir elevene beredskap, verktøy, selvinnsikt og kunnskap idet de øves i å utforske eget og andres sinn og å ta en annens perspektiv.

Både faglig og sosialt vil mange oppleve motgang, konflikter, misforståelser, tap og frustrasjoner i skoletiden. Det er viktig å øve seg på å imøtegå utfordringer og takle følelser forbundet med dette. Med gode tillitsfulle relasjoner og ivaretagende håndtering av oppståtte situasjoner lærer elevene ansvarlighet og forpliktelser, også i forhold til at andre skal oppleve trygghet og tilhørighet. Situasjoner må gripes og barns må lyttes til, samtidig som barna må lytte til hverandre.

4.3.4 Å lytte

Deltakerne holdt egen lytteevne fram som en vesentlig egenskap. Å lytte innebærer ifølge Lauesen å holde egen viten og kunnskap tilbake (Lauesen, 2013). Jeg oppfattet deltakernes utsagn som et ønske om å innta en lyttende, respektfull holdning og la den andres stemme komme fram. Sitatet fra Chris illustrerer dette:

Det er jo en samtale hvor du er veldig lyttende. Jeg stiller ikke.. altså hvis jeg stiller spørsmål er det åpne spørsmål. Jeg konkluderer ikke. Altså jeg oppsummerer, men da er det utfra det de har sagt.

Her bruker Chris samtaleverktøy for å underbygge sin lyttende intensjon. Mange deltakere sa de var bevisst betydningen av å skape rom for den andres stemme i samtaler. Det at eleven gis anledning til å fortelle om seg selv er med på å gjøre eleven i stand til å oppdage og utvikle sitt potensial (Skærbæk, 2014). Narrativ forståelse er samspillsorientert og tror på dialogens kraft for å skape trygghet og et relasjonelt rom der barnet føler seg anerkjent (Del Busso, 2014). Å lytte krever i tillegg tålmodighet og bevissthet om tid. Slik uttrykker Kim det:

Det tror jeg handler om den der lyttebiten da og tiden kanskje.. la dem få lov til også komme med sine ting, sin versjon eller sine opplevelser av ting da. Det er jo en form for omsorg det at man lar dem slippe til. Altså det er jo et felles prosjekt...

Bak perspektivet om å la elevens opplevelser komme fram og være i fokus, skinner tilliten til at elevene har svarene selv, og samtalen har en samarbeidende stil (Miller, 2016) som innebærer at det unike hos enkeltindividet settes i sentrum for søken etter svar og løsninger. Kim sa følgende:

...de har jo så mye fornuftig inne i seg. De har jo så mye godt å si hvis du lar dem få lov til å.. altså gir dem tid til å komme med det, så har de jo ofte svarene, og de er veldig reflektert, og veldig ofte klarer de å se seg selv, ikke sant, utenfra.

«Å se seg selv» refererer til elevens evne til å mentalisere, som vil styrkes gjennom deltakelse i samhandling preget av intersubjektivitet. Gjennom intersubjektive erfaringer kan barnet bli bevisst, forstå og håndtere egne følelser, og på den måten forstå seg selv bedre (Brandzeg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Teori om speilnevroner forklarer hvordan følelsesmessige ferdigheter utvikles i interaksjoner hvor den voksnes følelsesmessige forbindelse er det viktigste redskapet Stern, 2004).

Sitatet under er fra Chris og står som nok et eksempel på tilliten til at elevene kan finne svarene i seg selv dersom den voksne lytter og spør mer enn servere råd og løsninger. Verktøyet åpne spørsmål understøtter Chris i ønsket om å la elevene finne svarene i seg selv. Den etiske utfordring innebærer at på tross av at profesjonsutøvelse innebærer påvirkning, må den voksne søke å ta vare på uten å ta makten over eleven (Løgstrup, 1956):

Jeg tenker at jeg ikke skal svare for noen, jeg tenker at jeg skal la de velge. For ofte så vet man jo svaret best selv. Og det er på en måte at jeg er bevisst da, på å stille åpne spørsmål. Ikke spørsmål hvor du kan svare ja eller nei. Jeg tenker at jeg har blitt mer bevisst på hvordan jeg skal snakke for å få.. ikke det jeg vil, men for å få til det eleven vil, eller eventuelt ønsker å få til.

I skolen er spesielt lærerrollen er tradisjonelt forbundet med en «vite-posisjon» hvor fasiten finnes. Læreren har også i kraft av sin profesjon myndighet til å karaktersette og rangere elevenes evner og prestasjoner. Det ligger således potensiell makt i den asymmetriske relasjonen mellom elev og den som underviser. Som rådgiver på skolen vil også rollen innebære, slik tittelen antyder, at den voksne er den som finner løsninger og gir råd.

Personene jeg intervjuet var oppmerksomme på å holde egen viten tilbake. Det de formidlet talte for bevissthet om en lyttende, aksepterende og undrende tilnærming og holdning, framfor at den voksne forholdt seg ovenfra og ned, visste best og foretok valg, fant løsninger eller konkluderte. Rene sa dette:

Det er ikke vi som skal komme å tre ned ting over hodet på dem og bestemme hvordan de har det eller hvordan de føler det, eller.. men det er jo litt på en måte å møte de litt der de er, da. At man er på en måte likeverdige og har det empatiske i bunn, og bruker på en måte, ser elevene, lytter til dem, gir tid rett og slett.

Sitatet peker på bevissthet om verdiene til grunn for MIs holdningssett, og som jeg oppfatter deltakerne refererer til som rettesnor og påminnelse. Det de jeg snakket med sa talte for at begrepene ble brukt som pekepinn for, og referansegrunnlag for egen praksis.

Når flere deltakere var bevisst å ikke svare for noen, men å hjelpe eleven selv å finne svarene, stemmer det med en samarbeidende praksis og at relasjonen mellom elev og skoleansatte er en arbeidsallianse hvor elevene myndiggjøres, får selvinnsikt, opplever tillit og ansvarliggjøres. Chris sa dette om likeverd og respekt:

Det tenker jeg at, et åpent sinn, å ha forståelse for at vi er veldig forskjellige og at vi tenker forskjellig.

Det er mer et likeverd. Man blir likeverdig når man på en måte ikke snakker med noen ovenfra og ned. Det tenker jeg, det får man mye mer ut av. Det med respekt også.. det liksom litt gjensidige da. Så sånn sett så synes jeg at samtalemetoden er veldig bra.

Det sitatene fra Chris og Rene illustrerer stemmer med en tilnærming hvor den voksne forvalter maktforholdet og praktiserer en etisk intensjon om å handle til den andres beste, og ta vare på den andre så godt som mulig (Løgstrup, 1956). Det bygger samtidig på et grunnleggende standpunkt om likeverd hvor tilliten til barnets potensial anerkjennes og hvor barnets refleksjoner betraktes som det vesentlige.

Neste tema tar for seg metodens mulighet til å etablere eller styrke en skolekultur hvor en ivaretagende tilnærming er et felles mål og har en felles faglig referanse.

4.4 MI SOM KATALYSATOR FOR KULTURENDRING I SKOLEN

MI er foreslått som katalysator for en kulturendring i skolepraksis (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016). Tema er hvordan et verdifellesskap med en teoretisert referanseramme som muliggjør et utviklingsarbeid omkring menneskemøter i skolesamfunnet kan vokse fram. En kultur hvor samtaler, observasjoner, øvelse og refleksjoner omkring skolens hverdagspraksis er innlemmet i skolens arbeide med kompetanseheving. En felles kultur preger språk og atmosfære, som fostrer dannelse og styrker medlemmenes i skolesamfunnets forutsetninger for å inngå i lærende fellesskap og samspill.

På spørsmål om hva som skal til for at metodens grunnverdier kan bli en del av en skoles kultur framhevet de jeg intervjuet betydningen av å ha en felles plattform og felles mål i personalgruppen. Dette mente mange MI hadde bidratt med. Deltakerne deltok på kurs enkeltvis, som del av et kollegium eller som hel personalgruppe. De mente unisont at det er positivt dersom så mange ansatte som mulig på en skole deltar i opplæring, dersom metoden skal bli en del av hele skolens måte å framstå. Sitatet fra Rene under er tatt med for å

understreke det flere snakket om, at man trenger påminnelser og påfyll i hverdagen, og at det kan kollegaer bidra med for hverandre:

Vi må jo bli minnet på det. For når vi hører det så tenker jeg jo at det her, det kjenner jeg jo til. Det her er noe jeg kan fra før, men det er noe med å bevisstgjøre seg på det. Og på en måte å ta det i bruk og minne hverandre på det. Og gi hverandre en klapp på skuldra når vi hører kollegaer på en måte.. ja backe hverandre opp.

Så jeg tenker at det å plukke det fra hverandre og det å jobbe med det elementære, det i bunn, og på en måte se at; neimen det her er ikke hokus pokus.

Mye av det deltakerne peker på som forhold de mente ville sikre systematisk bruk i et lengre perspektiv, harmonerer med funnene fra forskning på hva som skal til for å lykkes med implementering av evidensbaserte metoder (Kjøbli, Mauseth & Slinning, 2013). Både tidligere forskning og deltakerne utsagn vektlegger ledelsesforankring for at kursdeltakelse skal ha overføringsverdi. Ledelsen på arbeidsplassen spiller også en rolle i å prioritere, sette av møtetid til kollegiale påminnelser og refleksjoner, samt rom til å dele erfaringer slik at bevisstheten om metoden holdes ved like. Deltakerne vektla, slik uttalelsen fra Rene påpekte, betydningen av å lete etter fine ting i hverdagen og påminne hverandre for å opprettholde bevisstheten om metoden. Det handlet om å dele erfaringer kollegialt, og om refleksjoner rundt egen praksis og rolle. Ledelsen bør legge til rette for at hver medarbeider får arbeide med seg selv, og jobbe sammen med bevisstgjøring og felles fokus.

Metoden denne oppgaven undersøker er forankret i humane grunnverdier, og væremåten metoden forfekter vokser ut fra holdningssettet og tilpasses eleven og situasjonen. Mitt utvalg intervjupersoner hadde som utgangspunkt alltid vært bevisst på å se elevene og var kjent for å ha gode relasjoner til elevene. De var generelt opptatt av relasjoner og kommunikasjon, og ga et samlet inntrykk av å ha vektlagt relasjonsarbeid og gode samtaler med elever også før kurset. For meg er det nærliggende å undres hvorvidt metoden kan styrke relasjonspraksis og rollebevissthet hos skoleansatte med et annet verdimesig utgangspunkt, som ikke har tilsvarende fokus på relasjoner og kommunikasjon som deltakerne i dette prosjektet.

Flere pekte på et opplevd skille mellom elevsyn og de på sin arbeidsplass som vektla gode relasjoner, i kontrast til andre som ikke viste samme evne eller vilje til å anerkjenne elevenes situasjon og perspektiv. Robin sa det slik:

Og der føler jeg dessverre desto mer jeg jobber med folk og i skole og sånn, så ser jeg jo at det skiller veldig.. det er noen mennesker som på en måte ikke har «det» i det hele tatt.. som ikke evner å ha den empatiske vrien og leve seg inn i andres situasjon.

Når Robin refererte til skoleansatte som «ikke har det» tolker jeg det som et skille mellom de som har og de som ikke har den grunnleggende menneskeinteressen eller forståelsen, og er opptatt av å bygge relasjoner, og være bærere av og leve ut verdier og retning. Det Robin sa videre, peker på MIs mulighet som katalysator for å jobbe med endring av mennesker. Robin sa dette om metodens egnethet og potensial for å jobbe med grunnleggende verdisyn og endre holdninger:

I forhold til tankesettet det som jeg synes er spennende med MI; Forne mennesker som da skal ut mot barna igjen til å få det tankesettet. Og da å ha noen verktøy for å få snudd mennesker som kanskje ikke deler mitt ledersyn eller min tankemåte ovenfor elevene, det synes jeg MI er veldig spennende for.

Jeg forstår det Robin sa som et uttrykk for at enkelte deltakere så implementeringen av metoden som et mulig utviklingsarbeid på vegne av et helt kollegium hvor mennesker i utgangspunktet har ulikt verdimesig ståsted og forskjellig væremåte overfor elever. I praksis så Robins for seg at med MI som referanseramme, var det mulig å skape et klima for kollektiv egenutvikling relatert til rollen overfor elevene:

Det å sette seg ned å evaluere og prøve å gjøre små endringer og reflektere over hvordan man kan gjøre neste dag bedre.. der tror jeg MI, i forhold il at vi kan reflekter mer over hva vi står for, snakke mer sammen.

Når Robin sa «å reflektere mer over hva vi står for» tolker jeg det som et uttrykk for at egne verdier og ofte ubevisste holdninger kan undersøkes og bevisstgjøres. Dette er refleksjoner Eidsvåg (2004) mener er nødvendige i undervisningspraksis, ettersom diskusjoner og praksis speiler holdninger og verdier. For at en tilnærming skal kunne kalles ivaretagende i tråd med en psykososial forståelse, er det min oppfattelse at en bevissthet om den humane grunntanken må forankres i den enkelte ansattes verdisystem og organisasjonens elev- og menneskesyn. Det kan ta lang tid å bevisstgjøres hvordan vi tenker og handler, hvordan vi er mot elever og andre vi møter og hva vi gjør. For å bygge et godt fundert skolesystem hvor alle ansatte er opptatt av å bygge relasjoner, og er bærere av verdier og retning for elevene, må ledelse og ansatte arbeide med bevissthet omkring elevsyn og verdier.

Et avsluttende moment som kan bidra til at en kultur kan vokse fram er uttalelsen fra Kim tatt med for å peke på. Det handler om at enkeltes erfaring kan skape motivasjon til endring hos flere. Kim hevdet egen væremåte på en måte smittet litt over på andre. Kim refererte til møter med elever hvor andre ansatte kopierte både hva som ble sagt og hvordan. Kim ga uttrykk for å oppleve å inspirere kollegaer:

Jeg har også opplevd at lærere på en måte kopierer meg, måten min å si ting på. Uten at de helt har visst hva jeg har gjort. Og det er jo også interessant.

Det er flere forhold som her er belyst, og som jeg mener vil kunne innebære at skoleansatte etter kurs og opplæring i en metode som MI, kan bidra til en kultur i skolen for å ivareta elevene som tenkende følende mennesker som skal vises vei ut i livet.

Denne oppgaven bygger på at alle barn ønsker å oppleve tilhørighet, trygghet, gode nære relasjoner, mestring og å gi og få anerkjennelse, og at skolen som fellesarena har et særlig ansvar og en genuin mulighet.

KAPITTEL 5 DRØFTING OG AVSLUTNING

I denne undersøkelsen har jeg studert hva som preger skoleansattes væremåte etter kursdeltakelse i MI og sett dette i forhold til et bredt utvalg teorier innenfor en psykososial forståelsesramme. Oppgaven undersøker hvorvidt MIs verdifundament og holdningssett kan anspore til en ivaretagende tilnærming til samspill og dialog innen pedagogisk tradisjon. Det ble fokusert på hvorvidt MIs verdiforankring virket bevisstgjørende og endret eksisterende interaksjons- og relasjonspraksis i skoler.

Problemformuleringen lyder: «Hvordan kan implementering av MI endre relasjonspraksis og øke rollebevissthet i skolekontekst?» og svar på problemstillingen kom jeg fram til gjennom en kvalitativ undersøkelse. Datagrunnlaget fra totalt seks semistrukturerte intervju representerte deltakernes opplevelser, som ble gjenstand for tematisk analyse. Den tematiske analysen identifiserte fire hovedtema: «Noe vi allerede gjør - vi ønsker jo å være sånn», som peker på MI som gjenkjennbar hverdagskunnskap satt i system. «Meg selv som person – det blir jo på en måte en del av oss», viser til kunnskap og kompetanse som mer enn metode. «Bevissthet om egen rolle» handler om de forhold deltakerne mener de har blitt mer bevisst i relasjonspraksis, mens «MI som katalysator for kulturendring i skolen» tar for seg metodens mulighet for å bidra til at skoler kan arbeide systemisk med verdier, holdninger og bevissthet som grunnlag for gode relasjoner. Et sammendrag av funn fra undersøkelsen gjengis under.

Undersøkelsen viste at Motiverende Intervju kan gi et teoretisk og metodisk grunnlag for å endre relasjonspraksis og øke bevissthet om egen rolle. Analysen tyder også på at MI kan fungere som katalysator for kulturendring i skolen. Eksemplene fra datamaterialet bekrefter at metoden komplimenterer og overlapper prinsipper for god undervisningspraksis, og egner seg både som omgangsform i spontane hverdagssamtaler, og som veiledning for formelle samtaler (Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016). Metoden representerer med sitt verdiforankrete holdningssett, og fleksible kommunikasjonsverktøy et konsept egnet til å ramme inn god relasjonspraksis i skolekontekst (Wells, Jones & Jones, 2014). Det handler om enkle og selvfølgelige prinsipper som konkretiseres, og som involverer moralske avveininger i pedagogisk praksis. Metodens underliggende prinsipper kan veilede dialog og kultur, og prege kontakten mellom alle mennesker i skolehverdagen. Samtidig peker undersøkelsen på at metodens holdningssett internaliseres og smelter sammen med egen person og væremåte også privat.

Resultatene av undersøkelsen viste til endret bevissthet og vurderinger av egen tenke- og væremåte, og handlet om måten å være sammen i skolekontekst. God praksis kompletteres med refleksjoner, enkle verktøy og økt følsomhet som speilet forståelsen av hvor betydningsfull egen rolle er for å skape god atmosfære og vekstbetingelser for faglig, sosial og emosjonell utvikling. Engasjementet ansporet til utvikling av innsikt og kompetanse gjennom erfaring forstått som en dannelses- eller modningsprosess. Utviklingen går i retning av trygghet til å frigjøre seg fra regler som gir overblikk og muliggjør fleksibilitet og tilpasning til elever og situasjoner.

Deltakelse ledet deltakernes oppmerksomhet mot å utnytte potente øyeblikk til å vise elevene anerkjennelse og oppmerksomhet. En respektfull tilnærming i samtaler opplevdes som mulighet til å vise at man bryr seg om den man snakker med, og vanskelige temaer og uenighet var mulig å håndtere ved hjelp av holdningssettet og tilnærmingen. Tilnærmingen hadde en ivaretagende karakter og både bygde og styrket relasjonene. Det opplevdes mulig å fasilitere trygghet og etablere tillit til alle typer elever i alle typer situasjoner.

Bevisstgjøringen innebar erkjennelsen av rollen som veiviser og forbilde. Det handlet om å modellere forbilledlig væremåte, og praktisere gode verdier og omsorg. Oppmerksomhet omkring egen rolle involverer kroppsspråk og holdninger som kommuniseres i samtaler og samhandling, og følgelig bevissthet om å forankre det man sier i følelser. Det å lytte ble brukt aktivt for å vise respekt, anerkjenne og la elevene finne svarene i seg selv. Det var viktig å demonstrere tilliten til elevene ved at det ble skapt et relasjonelt rom der man er sammen om å finne løsninger. Bevissthet om å bruke tid og holde tilbake, la til rette for at eleven kunne reflektere og oppnå selvinnikt.

Analysen tydet også på at metoden er egnet som et kollegialt utviklingsarbeid for en felles kultur som handler om en måte å være med mennesker. Metoden representerer en mulig referanseramme, en felles plattform som utgangspunkt for at gode menneskemøter i skolen skal vinne plass.

5.1 METODOLOGISK DRØFTING

Tema for oppgaven tar utgangspunkt i et sterkt personlig engasjement for at møtet mellom barn og voksne i skolehverdagen skal involvere en omsorgsdimensjon. Jeg innser at valg og fortolkninger gjort i denne oppgaven preges av mine egne verdier og perspektiv. Sammen

med funn frambrakt i analysen av datamaterialet, har personlig og profesjonell erfaring vært styrende for de forhold jeg velger å analysere og teoretisere.

Som forsker er det vesentlig å vurdere de fordelene og ulempene som egen bakgrunn gir innenfor det aktuelle forskningsprosjektet. Refleksivitet er i dette prosjektet beskrevet som en nødvendig kompetanse i skolen (Gjeitnes & Tronvoll, 2011; Del Busso, 2014; Schibbye, 1998). I en forskerposisjon innebærer evnen at forskeren ser betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og ikke minst den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet (Kvale & Brinkmann 2015; Johannessen, Tufta & Christoffersen, 2016).

Jeg har i arbeidet med oppgaven kjent på utfordringen med å undersøke et felt jeg mener og føler så mye om og for. Det er vanskelig å legge egen forforståelse til side, spesielt i analyse og tolkning av det deltakerne formidlet. Med en så sterk overbevisning som min, stod jeg også i fare for å påvirke mine deltakere og svar de ga i intervjusituasjonen.

Å gjengi i tekst hva noen har fortalt vil vanskelig gi en nøyaktig beskrivelse av den andres intensjon og hensikt. Språk gjør det mulig å konstruere, formilde, forsterke og forandre versjoner av virkelighet. Jeg har benyttet meg av teksten, forhåpentligvis på en slik måte at de jeg intervjuet har en opplevelse av å ha blitt hørt og forstått.

Braun og Clarke (2006) argumenterer for at tematisk analyse er en fleksibel metode, enkel å tilegne seg og lett å gjennomføre for forskere som har lite eller ingen erfaring med kvalitativ metode. For min del stemte dette ettersom jeg ikke hadde gjennomført lignende arbeid før. Metoden ga rom for egne refleksjoner, og muligheter til å søke etter sammenhenger i materialet. Fleksibiliteten ga muligheter og frihet som tider opplevdes vanskelig å orientere seg etter i det omfattende datamaterialet.

Studien som har blitt presentert her antyder at deltakelse på kurs i MI kan forandre deltakernes bevissthet om betydningen av egen rolle som voksenperson i skolen, og endre måten å interagere med elever og andre. Undersøkelsen har gitt meg en mulighet til faglig fordypning og innsikt i et felt jeg selv arbeider og har et personlig engasjement. Det er slik jeg ser det en svakhet ved undersøkelsen. Oppgaven representerer en argumentasjon i overensstemmelse med egne antakelser, med en tilstedeværende fare for at konklusjoner er trukket på grunnlag av egen overbevisning og forforståelse. Dette er forhold jeg innser går på bekostning av en mer nyansert eller kritisk analyse enn min. Jeg håper imidlertid temaene og

refleksjonene kan være til nytte og interesse for framtidige undersøkelser, både i Sarpsborg kommune og andre steder.

Dersom jeg skal antyde nye forskningstema ut fra min studie, vil det være å forske på effekten av MI som kultur i skolen. Kunnskap om relasjonspraksis er i denne oppgaven gitt gjennom den voksnes innenfraperspektiv. Det bør også være interessant å undersøke opplevd betydning, med vekt på kunnskap og erfaring fra de unge de voksne møter i skolen.

5.2 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Skolens innhold og de handlinger, valg og prioriteringer som foretas i løpet av en dag reguleres av vedtekter og planer, som speiler grunnverdier, elev- og kunnskapssyn.

Skoleansattes oppgaver overfor den enkelte elev og klassefelleskapet er mangfoldige, og det er viktig og vanskelig å finne en god balanse mellom relasjonelle og faglige hensyn. Det forventes produksjon av målbare resultater, samtidig som skolen må legge til rette for elevenes trivsel og trygghet som forutsetning for læring og utvikling. Det er betimelig med en helhetlig diskusjon omkring hva barn og unge trenger for å klare seg i den verden de er en del av, og på hvilken måte utdanningssystemet kan bidra til det.

Det er mange omkringliggende faktorer som kan være en pekepinn for innhold i skolen, og for skolens rolle som samfunnsinstitusjon. Samfunnets, og dermed barnas, oppvekstvilkår er i rask og stadig endring. Skolebarns liv er styrt og organisert, og de unge er omgitt av, og tidlig brukere av teknologi som kilde til informasjon, underholdning og sosial aktivitet. Internett, nyhetsbilder, reklame og TV-serier spiller en betydelig rolle som formidlere av verdier og normer, inntrykk og budskap. Samtidig har moderne barn færre anledninger å leke, lære, øve toleranse og medmenneskelighet, få fellesskapsarenaer, som skolen, hvor de kan oppdage seg selv og andre. Skoleløpet er en individuell vei å gå, sammen med andre, hvor alle lærer av og med hverandre i et kontinuerlig dialogisk samspill. En ivaretagende orientering i skolen sidestiller faglig kunnskap med kunnskap om livsmestring. Elevene får forståelse for seg selv i verden, med blick og følelser for fellesskapet. Implikasjoner av en psykososial tenkemåte er at gjennom relasjoner preget av tillit, vil kunnskap om livet og samspill formidles, og barna får styrket sine muligheter for å lykkes i livet. I en tid hvor antallet elever som faller ut av videregående skole er høyt, og hvor mange unge mennesker føler utilstrekkelighet overfor ytre og indre krav, synes det viktig og riktig av skolen å prioritere måter å gi barn anerkjennelse og støtte.

En psykososial tenkemåte kan imidlertid utfordre etablerte forståelser og tilnærminger i skolen. Jeg innser at begrep som fellesskap, omsorg, følelser og prosess er gjennomgående koder og tilhørende en begrepsverden som kan tenkes å ha underordnet status i skolen som praksisfelt. Dette prosjektet kan oppfattes som en argumentasjon for såkalte feminine perspektiver, og et omsorgsprinsipp ikke forenlig med ideen om skolen som kunnskapsprodusent. Begrepene står i kontrast til en rasjonell eller maskulin tankegang som innebærer effektivitet, logikk og målrettethet. I kraft av å være evidensbasert og universell, kan MI representere den døråpneren ivaretagende tenkemåte trenger for å vekke appell og få innpass i skolen. MI representerer gjenkjennbar kunnskap om kommunikasjon, har en språkdrakt som kan klinge, og kan ikke minst vise til omfattende forskning på at metoden har effekt. Skoleansatte jeg snakket med uttrykte at de, veiledet av holdningssettet til MI, handlet i tråd med egen overbevisning om hva som er gode måter å omgås barn. Uttalelsen fra Rene kan stå som et uttrykk for dette: «Holdningssettet er noe vi alle tenker og ønsker... å være overfor andre mennesker... både kollegaer elever... vi ønsker jo å være sånn». Det er vesentlig for personer i viktige roller for barn, å jobbe på måter som stemmer med egne verdier og menneskesyn, og at rammebetingelser ikke kveler utøvelse av menneskelighet, engasjement, glede og faglighet. Å jobbe veiledet av verdiene til grunn for MI kan bidra til at de unge finner sin stemme, sin styrke og utvikler sin identitet, støttet av de voksnes anerkjennende væremåte og blick.

I samhandling og menneskemøter inngår våre personlige erfaringer, og som betydningsfulle voksne må bevisstheten om eget indre inngå i vårt lederansvar. Grunnlaget for å kunne snakke om en ivaretagende orientering innebærer å stadig fornye kontrakten med seg selv og den andre i relasjonen, og kritisk vurdere egne valg og handlinger, med en vedvarende interesse for den andre. Robin sa nettopp dette: «Det å sette seg ned å evaluere og prøve å gjøre små endringer og reflektere over hvordan man kan gjøre neste dag bedre» og pekte på MI som referanse for samtaler, og anledning til å snakke mer sammen. Det blir en dynamisk måte å jobbe på, med blikket på seg selv, og hvor kompetanse forstås som ferskvare. Diktet fra forordet sies å være fra den gamle jødiske skriftsamlingen Talmud, og er valgt idet det rommer essensen av refleksjoner og bevissthet om egne valg og handlinger:

Gi akt på dine tanker - Fordi de blir dine ord. Gi akt på dine ord - Fordi de blir dine handlinger. Gi akt på dine vaner - Fordi de blir din karakter. Gi akt på din karakter - Fordi den blir din skjebne. (Fra Talmud)

Å bygge ivaretagende praksiskunnskap innebærer at den enkeltes og personalgruppens ulike erfaringer, kunnskap om livet, om samspill, dialog og relasjoner må verdsettes og suppleres med anvendbare strategier. Jeg tror MI eller andre metoder med et uttalt verdigrunnlag, som også tilbyr fleksible kommunikasjonsverktøy, kan være et sted å starte. MI kan representere en referanseramme og støtte utviklingen av praksisferdigheter og handlingskompetanse av betydning for elevenes livsmestring.

LITTERATURLISTE

- Anderson, H. (2012). Collaborative Practice: A Way of Being “With”. *Psychotherapy and Politics International*, 10(2), 130-145. doi: 10.1002/ppi.1261
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Barth, T., Børtveit, T., & Prescott, P. (2001). *Endringsfokuset rådgivning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5. utg., Vol. 1, s. 993–1028). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling* (Pædagogiske linjer). Århus: Klim.
- Csibra, & Gergely. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(4), 148-153. doi: 10.1016/j.tics.2009.01.005
- Del Busso, L. (2014). «Pappa hev tallerkener, så forsvant mamma». Psykososialt arbeid med barn som lever med vanskeligere livsopplevelser. I E. Skærbæk & M. Nissen (Red.), *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s. 45-62). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. & Nordahl, T. (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidsvåg, I. (2004) *Menneske først!* Oslo: Gyldendal.

Fonagy, P., Allison, E., & Hilsenroth, Mark J. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372-380.

<http://dx.doi.org/10.1037/a0036505>

Gjeitnes, K. & Tronvoll, I. M. (2011) Refleksjonsgrupper i NAV: perspektiver og metoder i refleksjon over teori og praksis. I Askeland, G.A. (Red.) *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, Å. (2017). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17. doi: 10.1080/00313831.2017.1306801

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ivarsson, B. H. (2013). *MI motiverande samtal. Praktisk handbok för skolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Juul, J. & Jensen H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. -pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

Juul, J., & Pedagogisk forum. (2005). *Ditt kompetente barn: På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum FarMorBarn.

Kierkegaard, S. (1962) Synspunktet for min forfatter-virksomhed. I *Samlede værker : B. 18*. A. B. Drachman, J. L. Heiberg & H. O. Lange (s. 79-), Copenhagen: Gyldendal Nordisk Forlag.

- Kjøbli, J., Mauseth, T. & Slinning, K. (2013). *Virksomme intervensjoner og effektive implementeringsstrategier øker sannsynligheten for gode resultater i praksisfeltet – Implementering av intervensjoner*. Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid, 10(03), 239-245. Hentet fra https://www.idunn.no/tph/2013/03/virksomme_intervensjoner_og_effektive_implementeringsstrat
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relasjonskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relasjonskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. (Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet). Hentet fra http://static-curis.ku.dk/portal/files/159824626/Ph.d._2016_Klinge.pdf
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. doi: 10.15714/scandpsychol.3.e11
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (red.). (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauesen, L. J. (2013). *Den gode elevsamtale*. København: Gyldendal.
- Løgstrup K.E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Miller, W., & Mount, K. (2001). A small study of training in motivational interviewing: does one workshop change clinicians and client behavior? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29(4), 457-471. <https://doi.org/10.1017/S1352465801004064>
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2016). *Motiverende samtale. Støtte til endring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Miller, W., Yahne, C., Moyers, T., Martinez, J., Pirritano, M., & Sobell, Mark. (2004). A Randomized Trial of Methods to Help Clinicians Learn Motivational Interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1050-1062. doi: 10.1037/0022-006X.72.6.1050
- Nissen, M. & Skærbæk, E. (2014). I E. Skærbæk & M. Nissen. *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s. 11-28). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi* (K. M. Thorbjørnsen, overs.). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Noddings, N. (2013). *Caring : A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA Rapport 19/05). Hentet fra http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf

Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2009). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Pettersen, T. (2006). Omsorg som etisk teori. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 41(2), 151-177. Hentet fra <https://philpapers.org/archive/PETOSE.pdf>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions* (365–386). I Christenson, S.K, Reschly, A.L. & Wylie, C. (red.). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pianta, R. C. (2016). *Teacher-Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1) 98–105. doi: 10.1177/2372732215622457

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

Rollnick, S., Kaplan, S. G. & Rutschman, R. (2016). *Motivational Interviewing in Schools. Conversations to improve Behavior and Learning*. New York: The Guilford Press.

Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262

- Schibbye, A. L., (1998). Å bli kjent med seg selv og den andre: om relvrefleksivitet og undring i dialektisk relasjonsteori. I A. J. Andersen & B. Karlsson (red), *Psykiatri i endring : Forståelse og perspektiv på klinisk arbeid* (s. 163-183). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Skærbæk, E. (2014). Et rom av muligheter. I E. Skærbæk & M. Nissen (red.), *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s. 168-187). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skærbæk, E. & Nissen, M. (red.). (2014). *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s. 168-187). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skårderud, F. (2011). Barfotmentaliserings. Teoretiske og kliniske verktøy for bedre møter. I S. Straand (red.), *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. (s. 136-157). Oslo: Kommuneforlaget.
- Skårderud, F. (2016). Personlighetens psykodynamikk. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard og F. Skårderud (red.), *Moderne personlighetspsykologi*, (s. 187-226). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Skårderud, F & Duesund, L (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(03), 152-164. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/03/mentalisering_og_uro
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken: Mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Snape, L., & Atkinson, C. (2016). The evidence for student-focused motivational interviewing in educational settings: a review of the literature. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1-21. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1754730X.2016.1157027>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. (2.utg. Ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strait, G. G., McQuillin, S., Terry, J., & Smith, B. H. (2014). School-based motivational interviewing with students, teachers, and parents: New developments and future direction. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(4), 205-207. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.949064>
- Strait, G. G., Smith, B. H., McQuillin, S., Terry, J., Swan, S., & Malone, P. S. (2012). A Randomized Trial of Motivational Interviewing to Improve Middle School Students' Academic Performance. *Journal of Community Psychology*, 40, 1032-1039. doi: 10.1002/jcop.21511

- Stern, D. N. (2007) *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag
- Stern, D. N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stortingsmelding nr 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sævi, T (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(04), 248-259. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(03), 236-246. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/03/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk
- Terry, J., Smith, B., Strait, G., & McQuillin, S. (2013). Motivational Interviewing to improve middle school students' academic performance: A replication study. *Journal of Community Psychology*, 42, 902-909. doi: 10.1002/jcop.21574
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K.M. Thorbjørnsen, overs.). Bergen: Caspar forlag.
- VID vitenskapelige høyskole (2017). *Studiebeskrivelse videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge*. Hentet fra <https://www.vid.no/studier/psykososialt-arbeid-med-barn-og-unge/>
- Wells, Harvey, Jones, Anna, & Jones, Sue C. (2014). Teaching reluctant students: Using the principles and techniques of motivational interviewing to foster better student–teacher interactions. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 175-184. doi: 10.1080/14703297.2013.778066

VEDLEGG:

1. Intervjuguide
2. Informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
3. Foreløpige tema i analysen
4. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Intervjuguide

Å forene skolens samfunnsoppdrag og idégrunnlag med psykososial relasjonspraksis i et utviklingsperspektiv har resultert i følgende problemformulering;

«Hvordan kan implementering av MI endre relasjonspraksis og øke etisk bevissthet i skolekontekst?»

For å operasjonalisere problemstillingen, har jeg valgt tre forskningsspørsmål, A, B og C. Spørsmålene er ment til å belyse i hvordan kursdeltakerne opplever overføringsverdien til egen praksis.

1. Hvilken stilling har du?
2. Hvor lang yrkeserfaring har du i skolen?
3. Du er ansatt på en pilotskole. Fortell om dine erfaringer med skoleringen i Motiverende Intervju.

A - *Hvordan kan kurs og veiledning i motiverende samtaleferdigheter påvirke kommunikasjon og dialog med elever?*

4. Hvordan jobber du og forholder deg praktisk til samtaleverktøyene?
5. I hvilke situasjoner kan MI benyttes? Fortell om en episode hvor du har benyttet samtaleferdigheter.

B - *På hvilken måte kan MIs grunnverdier og holdningssett påvirke rollebevissthet?*

6. Hva tenker du om gode måter å møte elever på i skolehverdagen?
7. Har MI gjort deg opptatt av nye begrep eller tenkemåter overfor elever?
8. Hva mener du skal til for at metodens grunnverdier kan bli en naturlig del av skolens kultur?

C - *Hvilke nye perspektiver har du blitt bevisst i forhold til egen relasjonspraksis?*

9. Har du gjort nyttige erfaringer i møte elever etter kurs?
10. Hva tenker og gjør du i annerledes forhold til elever? Hvorfor gjør du det?
11. Er der noe du vil tilføye på slutten av dette intervjuet?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

"En studie av skoleansattes rollebevissthet og relasjonspraksis etter deltakelse i Motiverende Intervju"

Bakgrunn og formål:

Jeg er masterstudent i psykososialt arbeid ved Høgskolen i Østfold, og dette prosjektet er knyttet til min masteroppgave.

Jeg ønsker å komme i kontakt med kvinner og menn som har deltatt i kurs om Motiverende Intervju. Jeg er interessert i erfaringer fra ansatte ved pilotskolene i kommunen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Din deltakelse innebærer at du møter meg for et intervju som vil foregå som en samtale. Samtalen vil ta ca en time, men kan bli kortere og lengre. Spørsmålene vil omhandle erfaringer med kurset i MI, hvordan kurset har påvirket dine holdninger og tanker, og hvorvidt det har endret måten du møter og samtaler med elevene.

Under samtalen vil jeg ta lydopptak og gjøre notater. Lydopptaket vil senere bli skrevet ned som tekst (transkriberes), og du vil få anledning til å lese gjennom og kommentere teksten.

Etter at masteroppgaven er sensurert og godkjent, kan du om ønskelig få en kopi.

Alle personopplysninger om deg vil behandles konfidensielt. Det er bare jeg som har tilgang til personopplysningene. Når lydopptaket og tekst lagres, vil det ikke ha ditt navn, men et pseudonym. Det vil heller ikke komme fram opplysninger i masteroppgaven som det er mulig å knytte til deg og det du har sagt i intervjuet.

Prosjektet avsluttes etter planen desember 2018. Når masteroppgaven er sensurert og godkjent, vil koblingsnøkkel, lydopptak og innsamlet data destrueres.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Trekker du deg, slettes alle opplysninger om og data fra deg

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt pr mail eller ved å ringe meg:

Ann Karin Rossfjord, tlf 91703744, ann.karin.rossfjord@hotmail.com

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

Førsteamanuensis Lilliana del Busso, høyskolen i Østfold, lilliana.a.busso@hiof.no

Forskningsprosjektet er meldt og Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

På forhånd takk for din deltakelse!

Med vennlig hilsen

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signatur deltaker, dato)

Vedlegg 3

Foreløpige overskrifter/tema

«bevissthet»

«tid»

«refleksjoner»

«lytte»

«holde tilbake»

«hvordan bli kultur?»

I fase fire og fem ble tema slått sammen og overskrifter endret navn. **Følgende tre hovedtema stod nå fram**

«bevissthet, refleksjoner»

«øve, praktisere»

«kultur, væremåte»

Undertema ble mange, hver tilhørende et eller to hovedtema. Disse var

«se»

«reflektere»

«lytte»

«relasjon»

«tid»

«ikke gi råd/dømme»

«forbilde/dannelse»

«vise interesse»

«sette seg inn i/forstå»

«endring»

«under huden»

«felles plattform»

«smitte»

Vedlegg 4

Vår dato: 31.03.2017

Vår ref: 53095 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>53095</i> | <i>En studie av skoleansattes rollebevissthet og relasjonspraksis etter deltakelse på kurs i Motiverende Intervju</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Lilliana Del Busso</i> |
| <i>Student</i> | <i>Ann Karin Rossfjord</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53095

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men merk at NSD har skiftet navn og heter nå NSD - Norsk senter for forskningsdata.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak