

Masteroppgave



Hvordan kan eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen bidra til en forståelse av barn med atferdsvansker?

av

Janne Todal Johnsrud

Innhold

Forord	5
Sammendrag	6
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling	7
1.2 Oppbyggingen av oppgaven	8
2. Teoretiske perspektiver på atferdsvansker	10
2.1 Atferdsvansker	10
2.1.1 Risikofaktorer	12
2.1.2 Beskyttelsesfaktorer	14
2.2 Ulike former for atferdsvansker	15
2.2.1 Eksternaliserte atferdsvansker	15
2.2.2 Internaliserte atferdsvansker	16
2.3 Forskning på atferdsvansker	17
2.4 Atferdsvansker som individuelt eller sosialt skapt.....	19
2.4.1 Individperspektivet.....	20
2.4.2 Aktørperspektivet.....	23
2.4.3 Det kontekstuelle perspektivet.....	25
3. Epistemologiske teorier	27
3.1 Menneskesynets betydning for valg av vitenskap.....	28
3.2 Eksistensialismen	29
3.2.1 Eksistens og essens.....	30
3.2.2 Værenen og væren-i-verden.....	31
3.2.3 Møtet med <i>den Andre</i> i et <i>jeg-du</i> eller <i>jeg-det</i> perspektiv	32
3.3 Fenomenologien.....	34
3.3.1 Bevisstheten og livsverden	35
3.3.2 Det intersubjektive møtet.....	37
3.3.3 Kroppens fenomenologi -den levde kroppen.....	39
3.4 Sosialkonstruksjonismen	41
3.4.1 Individet som sosialt konstruert	42
3.4.2 For-forståelse – det subjektive grunnlaget for forståelse	44
4. Atferdsvansker som sosial konstruksjon	47
4.1 Eksistensialismen og individperspektivet – hvem <i>jeg</i> er i verden	47
4.1.1 Hvordan atferdsvansker oppstår i eksistensialismen og individperspektivet	50
4.2 Fenomenologien og aktørperspektivet – hvordan forstår <i>jeg</i> verden.....	51

4.2.1	Hvordan atferdsvansker oppstår i fenomenologien og aktørperspektivet	56
4.3	Sosialkonstruksjonismen og det kontekstuelle perspektiv – hvordan forstås <i>jeg</i> i verden.....	57
4.3.1	Hvordan atferdsvansker oppstår i sosialkonstruksjonismen og det kontekstuelle perspektiv	60
4.4	Oppsummering av kapitlet	61
5.	Den dialektiske relasjonsmodellen	63
5.1	Dialektikk og fellestrekk med teoriene.....	63
5.2	Både-og – subjekt og objekt i relasjonen.....	64
5.3	Relasjonens påvirkning av selvet	65
5.3.1	Det relasjonelle selvet.....	67
5.4	Den voksnes definisjonsmakt	69
5.4.1	Moral og etikk i relasjonen	71
5.5	Den bevisste voksne	71
5.6	Anerkjennelsens dialektikk.....	72
5.7	Subjekt-subjekt eller subjekt -objekt – <i>den Andres</i> verden	74
5.8	Selvutvikling i den anerkjennende relasjonen	75
6.	Konklusjon.....	78
7.	Litteraturliste	80

Tabelliste

Tabell 2.1: Eksternaliserte atferdsvansker.....	16
Tabell 2.2: Internaliserte atferdsvansker.....	16
Tabell 2.3: Kjennetegn på fire atferdsdimensjoner.....	18
Tabell 2.4: Perspektiver på atferd.....	19

Figurliste

Figur 2.1: Rasjonelle handlinger.....	23
Figur 4.1: Oversikt over epistemologiene og perspektivene for hvordan atferdsvansker skapes	62



Forord

De siste to årene har jeg vært en lang, lærerik og til tider vanskelig og frustrerende prosess. Først og fremst har jeg tilegnet meg mye kunnskap, noe jeg gladelig kommer til å ta med meg videre inn i arbeidet i det spesialpedagogiske feltet. Jeg har samtidig utviklet meg som person, og lært mye om meg selv som menneske.

Jeg vil rette en stor takk til deg, Rune Hausstätter, min veileder som har vist engasjement, vært til stor hjelp, hatt tro på meg, og ledet meg igjennom oppgaveskrivingen.

Jeg takker mine venninner Anja Olafsen, Tiril Lærum Todal og Christina Johannessen for all støtte. Jeg takker Anja og Tiril for at dere har tatt dere tid til å lese korrektur, og Christina for hennes datakunnskaper. Dere har vært støttende og oppmuntrende igjennom hele prosessen, samt lyttet til mine frustrasjoner når prosessen har vært komplisert. Jeg setter stor pris på all hjelp dere har gitt meg, og vennskapet vårt. Dere stiller alltid opp for meg, og det takker jeg dere for.

Jeg takker min kollega, Jolanta Matuszak Tyszko for korrekturlesing, gode faglige diskusjoner, samt råd og tips i prosessen.

Spesielt vil takke en liten gutt i barnehagen for inspirasjonen du har gitt meg. Hadde det ikke vært for den du er, og for den relasjonen vi har bygget opp sammen, tror jeg heller ikke at jeg hadde valgt det spesialpedagogiske feltet. Takk for at du lot meg bli kjent med deg, og for at du har fått meg til å forstå viktigheten av å hjelpe barn som strever litt mer enn andre. Jeg ønsker deg alt godt videre i livet.

Den største takken går til nærmeste familie. Jeg takker mamma for tålmodigheten du har vist i denne perioden. Nå skal du endelig få spisestua di tilbake! Jeg takker for alt du har gjort for meg i form av hotelldrift hver eneste dag. Du fortjener samtidig en stor takk for støtten du har gitt meg i alle år. Takk for at du er den du er. Endelig kan jeg komme tilbake til det sosiale livet hvor jeg kan ta meg tid til venner og familie igjen. Jeg har savnet dere. Pappa, Bestemor, Farmor og Farfar, jeg er glad for at vi nå kan sees mer. Dere betyr alle så mye for meg.

Siste takk går til Magnus. Takk for at du har vært her for meg i hele prosessen. Det er du som har lyttet til meg når ting har vært som vanskeligst. Du er unik. Nå skal du få meg tilbake, og det gleder jeg meg til!

(Bildet på forsiden er godkjent av foreldrene).

Hønefoss, 2. mai 2011

Janne Todal Johnsrud



Sammendrag

Hensikten med masteroppgaven er å få en forståelse av hvordan atferdsvansker kan forstås og skapes gjennom eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen.

Epistemologiene har ulike syn på om atferdsvansker er sosialt eller individuelt skapt gjennom subjektet, i subjektet og konteksten, eller i miljøet der barnet er deltakende.

Jeg skal gjennom eksistensialismen se på atferdsvansker som individuelt skapt. Fokuset blir fra subjektet ut mot verden. Fra verdens fokus, objektiviseres subjektet. Barnet fødes inn i en eksisterende verden, og må innrette seg de krav og forventninger miljøet stiller. Subjektet blir ansvarlig for egen utvikling. Gjennom fenomenologien skal jeg se på hvordan atferdsvansker kan forstås som individuelt og sosialt skapt gjennom den intersubjektive konteksten mellom subjekt og miljø. Fokuset blir på subjekt og miljø for hvordan atferdsvansker oppstår. Basert på subjektets erfaringer konstrueres dets livsverden som ligger til grunn for dets sannhet, samt grunnlaget subjektet handler rasjonelt ut i fra. Subjektet og miljøet blir ansvarlige for subjektets utvikling. I sosialkonstruksjonismen skal jeg se på atferdsvansker forstått som et resultat av miljøet subjektet tar del i. Fokuset blir fra miljøet inn mot subjektet. Gjennom relasjoner utvikles subjektet, og miljøet ansvarliggjøres for subjektets utvikling.

Etter å ha belyst hvordan eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen, og for hvordan epistemologiene kan relateres til atferdsvansker vil jeg i den dialektiske relasjonsmodellen gå over mot praksisfeltet for å eksemplifisere hvordan modellen underbygger epistemologiene. Jeg viser til et dialektisk eksempel for hvordan utviklingen av atferdsvansker kan oppstå, og eventuelt reduseres i relasjoner.

Jeg har konkludert med viktigheten av fokus på de tre epistemologiene for å få forståelse av barn med atferdsvansker. I eksistensialistisk tenkning vil det subjektive fokus være relevant for å få forståelse av barnets forutsetninger og egenskaper, slik at barnet skal kunne møtes ut i fra dets perspektiver. I et fenomenologisk aktørfokus vil det være det subjektive fokus ut mot miljøet, samt på konteksten i miljøet inn mot subjektet. Dette for å få en forståelse av hvordan atferdsvansker oppstår i konteksten. Gjennom sosialkonstruksjonismen blir fokuset konteksten, noe som vil være nyttig for å få en forståelse av hvordan miljøet påvirker subjektet.

1. Innledning

Temaet for avhandlingen er å få en grunnleggende forståelse av barn med atferdsvansker. Atferdsvansker er her forstått som et sammensatt, sosialt konstruert problem som skapes i miljøet barnet vokser opp i. Barn med atferdsvansker er som kjent utfordrende å være i samspill og relasjon med. Utfordrende er det for samspills og relasjonspartnerne, men hvordan oppleves hverdagen av barnet? For å kunne være til hjelp for barnet, forteller det om viktigheten av at de voksne setter forståelsen av atferdsperspektivet i et større fokus. Det sentrale i oppgaven blir derfor rettet mot hvordan atferdsvansker oppstår i de sosiale konstruksjonene. Sosiale konstruksjoner menes om miljøet barnet vokser opp i (f. eks. familie, venner, barnehage, skole og fritidsaktiviteter), og hvordan miljøene kan påvirke eller konstruere atferdsvansker ved barnet.

1.1 Problemstilling

Det er viktig å ha tro på at barn er i en kontinuerlig utviklingsprosess, og forståelsen for utviklingspotensiale burde også gjelde for barn med atferdsvansker. Å ha fordommer, ha stigmatiserende og marginaliserende holdninger mot barn med atferdsvansker, kan resultere i mindre gode relasjoner, og dermed ha negative følger for barnets utvikling. Å være åpen for at det finnes løsninger på utfordringene ved barnet, vil danne et godt grunnlag for gode relasjoner og gode utviklingsmuligheter både i relasjonen og ved barnet. For å få bedre innsikt i og for å belyse atferdsvansker som fenomen, tar jeg for meg hvordan subjektet og atferdsvansker oppstår og konstrueres.

Atferdsvansker oppstår som en reaksjon, i interaksjonen med miljøet. For å få en forståelse av hvorfor barnet mener at atferden er rasjonell og hensiktsmessig, ligger forklaringene og mulighetene i konteksten barnet og atferdsvanskene utspilles i. Å ha en forståelse for hvert enkelt subjekt og dets verden, sett i konteksten det er deltakende i, vil det gi en dypere forståelse og innsikt i hvordan situasjonene opprettholdes, reduseres eller fjernes (Bunkholdt, 1998 og Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Det er viktig å ha kunnskap om hvordan atferdsvansker konstrueres i et miljø, samt hvordan konstruksjonene skaper og fremprovoserer atferdsvanskene, for å redusere disse. Å ha innsikt i konstruksjonene der atferdsvansker oppstår, vil påvirke barn og miljø betraktelig.

På bakgrunn av dette, blir problemstillingen for mastergradsavhandlingen som følger:

Hvordan kan eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen bidra til en forståelse av barn med atferdsvansker?

Det er valgt en ren teoretisk tilnærming for å besvare problemstillingen. Jeg vil tydeliggjøre at oppgavens hovedfokus ikke vil være teori om atferdsvansker, men det bakenforliggende grunnlaget i filosofiske- og erkjennelsesteorier. Jeg mener at det er nyttiggjørende å gå inn i dybden av og i grunnlaget av atferdsvansker som fenomen for å få en forståelse av hvordan vanskene konstrueres og oppstår i et miljø.

1.2 Oppbyggingen av oppgaven

I kapittel 2 tar jeg først for meg fire ulike definisjoner av forståelser på atferd. Deretter går jeg inn i risiko- og beskyttelsesfaktorer for hva som kan fremprovosere atferdsvansker, eller hindre, redusere eller fjerne vanskene. Videre skriver jeg om eksternalisert og internalisert atferd, som omhandler to grunnleggende former for atferd (Aasen, Nordtug og Leirvik, 2002). Deretter presenteres forskning gjort av Skogen og Sørli (1998) i Nordahl m. fl. (2005) hvor det er kommet frem til fire hovedtyper atferd. Til slutt i kapittelet forsøker jeg å belyse atferdsvansker som individuelt eller sosialt skapt fenomen. Ut i fra dette avgrenses det i tre ulike perspektiver; *Individ-*, *aktør-* og *det kontekstuelle perspektivet*, som viser til subjektets ulike status i miljøet (Kvilhaug, 1998, Nordahl m. fl., 2005 og Nordahl, 2010).

I kapittel 3 belyses eksistensialismen og fenomenologien som er rene filosofiske retninger, og derfra knytter opp til sosialkonstruksjonismen. Sosialkonstruksjonismen bygger delvis på fenomenologien, men er samtidig en psykologisk og samfunnsvitenskapelig rettet teori. Eksistensialismens fokus er individets eksistens, og dets opplevelse av verden (Sartre, 1993). De erfaringer individet gjør seg gjennom livet, danner selvets forhold til opplevelsene, erfaringer, og dermed deres virkelighet (Buber, 1992). Fenomenologiens hovedfokus er subjektets oppfatning av fenomenene, grunnet de erfaringer individet gjør seg. Ut i fra hva som viser seg, erfarer og lærer individet. Subjektet vil alltid ha en subjektiv opplevelse av fenomenet, og derfor er det ikke mulig å forstå individet totalt (Merleau-Ponty, 1994). Sosialkonstruksjonismens hovedanliggende er at individets virkelighet konstrueres gjennom

språklige interaksjoner (Nordahl m. fl., 2005). Subjektet skaper sin verden, og konstrueres i den. Fokus er på nytenkning i det vi har lært om oss selv og om verden. Ved å reflektere og tenke nytt, dannes nye måter å handle på. Gjennom relasjon og kommunikasjon med andre, farges og konstrueres vår verden. Mer konkret vil den kulturelle konteksten individet er en del av, konstruere individet. Individet er dermed sterkt påvirket av konteksten (Gergen og Gergen, 2005).

I kapittel 4 skal jeg drøfte eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen opp mot individ-, aktør- og det kontekstuelle perspektiv, og hvordan atferdsvansker oppstår ut i fra de ulike syn på individ i miljø.

I kapittel 5 belyser jeg den dialektiske relasjonsmodellen. Jeg tar utgangspunkt i kapittel 3 der eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen belyses, og hvordan det relateres til atferdsvansker i kapittel 4. Gjennom den dialektiske relasjonsmodellen gåes det nærmere inn i praksisfeltet, og det eksemplifiseres gjennom den dialektiske relasjonsmodellen hvordan teoriene underbygger modellen. Modellen har samme utgangspunkt som eksistensialismen, der individet aldri blir ferdigutviklet, men utvikles gjennom livsforløpet. Subjektet kan kun forstås i det konteksten det befinner seg i, og det er individets selv som er sentralt i teorien, der de relasjoner selvet er deltakende i, enten utvikler eller feilutvikler selvet (Schibbye, 2002). Den dialektiske relasjonsmodellen presenteres som et dialektisk eksempel.

I eksistensialismen oppstår atferdsvansker i subjektets eksistens og ut mot den verden det er deltakende i (Buber, 1992). I fenomenologien konstrueres atferdsvanskene i den konteksten som er mellom subjektet og miljøet (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). I sosialkonstruksjonismen oppstår atferdsvansker i konteksten i miljøet som subjektet er deltakende i (Gergen og Gergen, 2005). For å få forståelse av atferdsvansker som fenomen, vil jeg i neste kapittel vise til teoretiske perspektiver på atferdsvansker.

2. Teoretiske perspektiver på atferdsvansker

I første del av kapittelet presenterer jeg atferdsvansker generelt hvor jeg tar utgangspunkt i fire definisjoner som viser til hvordan forståelsen av begrepet atferdsvansker varierer. Videre belyser jeg risiko- og beskyttelsesfaktorer som er ulike elementer som opprettholder faren for risiko ved barnet, eller reduserer eller fjerner faren for skjevutvikling. Deretter viser jeg til ulike former for atferdsvansker som omhandler eksternalisert eller internalisert atferd.

Forskning på feltet vil jeg også belyse med fokus på fire ulike dimensjoner på atferd. Innenfor den systemiske tenkningen vil jeg belyse teoretiske perspektiver på atferd som avgrenses til tre hovedkategorier: *Individperspektivet*, *aktørperspektivet* og *det kontekstuelle perspektiv*.

2.1 Atferdsvansker

Atferdsvansker er en vekselvirkning mellom handlinger individet gjør, og de sosiale kategoriene som representerer en del av den samstemmige bevisstheten i samfunnet (Froestad og Solvang, 2000). Atferdsvansker omhandler at det vektlegges brudd på normer for hva som betegnes som akseptabel atferd knyttet til miljøet. Barnet er deltakende i flere miljøer (barnehage, skole, hjem, fritidsaktiviteter), og det er miljøene gjennom objektive og subjektive kriterier, som avgjør hva som kan aksepteres (Overland, 2009). Nordahl m. fl.(2005) hevder at det er vanskelig å avklare en spesifikk definisjon på atferdsvansker, fordi det ikke finnes en allment akseptert definisjon eller absolutte skiller mellom normal atferd og avvikende atferd, eller normal oppdragelse eller disiplinansker. En av grunnene kan være at atferdsvansker blir forklart ulikt ut i fra de forskjellige fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, sosiologi, sosialt arbeid eller spesialpedagogikk. Nordahl m. fl.(2005) viser til fire ulike definisjoner som illustrerer hvordan forståelsen av begrepet varierer:

- Atferdsvansker omhandler manglende evner til å legge til grunn for sosiale relasjoner. Barn med atferdsvansker viser avvikende atferd og følelser i normale omstendigheter, og samt viser nedstemt stemningsleie (Bowler, 1969 i Nordahl m. fl., 2005).
- Atferdsvansker er et normativt og relativt fenomen, der voksnes forståelser og forutsetninger for hva som anses som normal atferd i ulike omstendigheter og på forskjellige alderstrinn, er bestemmende. Den uønskede atferden må ha vedvart over

tid for at den skal kunne defineres som atferdsvansker (Graubard, 1979 og Patton, Kaufmann, Blackbourn og Brown, 1991 i Nordahl m. fl., 2005).

- Atferdsvansker er et resultat av ”disturbed ecosystem”, hvor det menes at individ og miljø ikke samsvarer hverandre. Det fokuseres på samspillet mellom individet om dets miljø, og den konteksten og betingelsene som ligger til grunn for læring for hva som er akseptabel atferd. Atferdsvansker kan oppstå hvis det er lite sammenheng mellom de krav og forventningene barna stilles ovenfor, og den kapasitet eller vilje barnet møter disse kravene med. Det beskrives som et misforhold mellom den kompetanse individet har, og de krav og forventningene miljøet krever. Atferdsvansker kan ikke bestandig forklares med at barnet kommer til kort (f. eks. svake sosiale ferdigheter) eller svikt (f. eks. kognitive lærevarer), men heller en reaksjon på mindre gode oppvekstvilkår. Atferdsvansker blir et resultat av påvirkningene mellom barnet og miljøet. For å forebygge vanskene ut i fra denne definisjonen, ligger svaret i å endre strukturer og mønstre i det sosiale systemet rundt barnet. Å gjøre endringer i sin måte å svare på barnets negative atferd, vil barnet svare med eller tilpasse seg den voksnes nye måte å reagere på (Bronfenbrenner, 1979, Klefbeck og Ogden, 2003, Henggeler, Melton og Smith, 1992 i Nordahl m. fl., 2005).
- Barnet er en handlende og fortolkende aktør i sitt eget liv. Den atferd som blir oppfattet som avvikende, oppleves av barnet selv som en form for rasjonell og intensjonal handling, en mestringsstrategi. Intensjonen barnet har med atferden, kan være å oppnå status fra andre barn, eller som en reaksjon for noe det mener er urettferdig handling fra andre (Ericsson, 2003, Nordahl, 2002 og Sandbæk, 2002 i Nordahl m. fl., 2005).

De fire definisjonene for atferdsvansker forsterker og presiserer betydningen av kjennskapet til fenomenet. Tilnærmingene representerer kun en snever del av det totale bildet av fenomenet, men kan hjelpe i riktig retning for å få en helhet og gi en enempirisk støttet forståelse av atferdsfenomenet (Nordahl m. fl., 2005). Barn med atferdsvansker har ofte vært utsatt for en komplisert oppvekst, og livet blir styrt av personlige påkjenninger og strev i hverdagen. Barnet preges av bekymringer, konflikter og mistrivsel, og atferdsvansker kan være et uttrykk på mangel av omsorg, struktur og trygghet (Befring, 2008). Rogers i Befring

(2008) hevder at barnets atferd gjengir oppfatningen barnet har av seg selv. I forhold til hvor stor avstand det er fra den personen barnet ønsker å være og er, desto større er risikoen for dårligere selvbilde. Ved å styrke barnets selvbilde, vil det løfte barnets oppfatning av seg selv og gi muligheter for positiv endring av atferden. Hvis barn med atferdsvansker ikke blir møtt med pedagogisk forstand, kan det forsterke vanskene og gjøre atferdsvanskene enda sterkere og dermed vanskeligere å håndtere.

For å kunne ivareta barn med atferdsvansker syntes jeg det er viktig å gå inn i de faktorer som gir dårlig og god påvirkning for å få innsikt i hva som påvirker i positiv og negativ retning. Samtidig er det viktig å vite hvilke faktorer som virker beskyttende i forhold til barnets atferd for å være bevisst over hvordan man burde møte barn med atferdsvansker, samt redusere problemene, den negative atferden og skjevutvikling ved barnet.

2.1.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer kjennetegner et økologisk delsystem hvor det statistisk sett henger sammen med atferdsvansker (Overland, 2009). Barns psykiske tilstand blir påvirket av individuelle, familiære og samfunnsmessige faktorer (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Masten i Drugli (2008) beskriver at risiko rundt barn menes om den sannsynligheten som foreligger for at barn med vanker og eller barn som blir utsatt for tyngende påvirkninger, vil utvikle ulike former for problemer. Risikofaktorer omhandler faresignaler som refererer til episoder eller forhold som skjer før barnet har begynt å vise alvorlige atferdsvansker (Drugli, 2008 og Osnes, 2003). Drugli (2008) viser til forskningstall innenfor risikogruppen der tallene viser at 50 % av de barna man er bekymret for, klarer seg fint i voksenlivet.

Risikofaktorer kan deles inn i tre ulike undergrupper: *Individuelle risikofaktorer*, *risikofaktorer knyttet til familien og nære* og *risikofaktorer knyttet til nettverk og samfunn* (Drugli, 2008, Nordahl, 2006 og Sosial- og helsedirektoratet, 2007). De *individuelle risikofaktorene* er knyttet til barnet i f. eks. form av ustabil temperament og tidlig utagerende atferd. Det kan omhandle svake verbale, kognitive og sosiale ferdigheter, i tillegg til hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker (Nordahl, 2006). De individuelle risikofaktorene er fysiske, somatiske eller psykologisk betingede kvaliteter, samt manglende tro på egen påvirkning i situasjoner (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Risikofaktorer knyttet til *familien*

og nære har sitt utgangspunkt i oppvekstsituasjonen i hjemmet. Sterkt autoritære foreldre og minimal grensesetting, samt dårlig oversikt over barnet og svak emosjonell tilknytning i relasjonen foreldre-barn er risikabelt (Nordahl, 2006). Drugli (2008) bemerker belastende familieforhold der mindre godt samspill med foreldrene, ikke konsekvente oppdragere, eller sterkt psykisk eller fysisk syke foreldre er avgjørende. Kvaliteten av foreldrenes forhold til hverandre påvirker også de sosiale og økonomiske omstendighetene, stadig flyttinger, vold, rus og umoralsk og ansvarsløst miljø. Uklare regler kan også påvirke risikoen, et høyt konfliktnivå i familien, samt manglende sosialt nettverk (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Innenfor *nettverk og samfunn* er det risikofaktorer som både utvikler, opprettholder og forsterker barns vansker. Det kan være dårlig ledelse og planlegging i barnehage og skole, ikke et godt tilpasset opplegg, mindre gode relasjoner mellom lærer og elev og elever imellom, følelsesmessig press og brå forandringer (Ogden, 2000). Hvis barnet er utestengt fra aksepterte miljøer, er det en forklaring på at barnet er søkende til andre miljøer som er avvikende fra det som blir ansett som attraktivt. Det kan være en forklaring på hvorfor barn søker seg sammen med andre barn som er utstøtt, og hvorfor disse får dårlig innflytelse på hverandre (Nordahl, 2006). Et utrygt nærmiljø, et mindre godt nettverk, samt dårlig miljø i barnehagen og skolen kan føre til skjevutvikling. Økonomiske problemer, dårlig boforhold, diskriminering av bakgrunn, flyktninger, asylsøkere, samt sosial ulikhet er også påvirkende (Drugli, 1998 og Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

Hvor vidt risikofaktorene gir effekt på barnets atferd, avgjøres blant annet ut i fra barnets evne til å møte vanskelige situasjoner (Masten i Drugli, 2008). Å fylle det risikoutsatte barnets behov, kan fungere beskyttende. Motsatt vil det forsterke et negativt utviklingsforløp hvis barnet får hjelp til å tilpasse seg og ikke får god nok utviklingsstøtte (Drugli, 2008). Sosial- og helsedirektoratet (2007) skriver at det er antallet risikofaktorer, og ikke en bestemt faktor som avgjør for skjevutviklingen.

2.1.2 Beskyttelsesfaktorer

Barn kan ha en vanskelig start på livet, men allikevel klare seg bra ved at de får delta i det sosiale fellesskapet. Beskyttende faktorer gir kompetanse og positiv utvikling, på sikt positivt selvbilde, mestring og større sjanse for gode opplevelser og valg (Nordahl, 2006), og samtidig minsker effekten av risikofaktorene (Drugli, 2008, Nordahl, 2006 og Ogden, 2000).

Beskyttelsesfaktorer kan deles inn tre undergrupper: *Individuelle beskyttelsesfaktorer*, beskyttende faktorer i *familie og nære* og beskyttelsesfaktorer i *nettverk og samfunn* (Drugli, 2008, Nordahl, 2006, Ogden, 2000, og Sosial- og helsedirektoratet, 2007). De *individuelle beskyttelsesfaktorene* omhandler de motstandsdyktige og resistente barna med tro på seg selv og sine muligheter, samt god selvtillit (Nordahl, 2006). Barna har et positivt temperament, er intelligente, samt har evnen til å løse problemer på fornuftige måter (Drugli, 2008). Barna har ofte en medfødt egenskap ved at de er hardføre, og tilegner seg gode sosiale ferdigheter under oppveksten. De føler mestring og egenverd, samt har gode kognitive evner (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Under beskyttende faktorer i *familie og nære* er det viktig å ha en nær relasjon til minst en av foreldrene (Nordahl, 2006). Foreldre som viser kjærlighet og en utviklingsstøttende omsorg, samt interesse og deltakelse i barnets liv. God sosial støtte fra naboer, venner og familie er også beskyttende (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Drugli (2008) tillegger at en støttende og god relasjon til enten foreldre, barnehagepersonale, lærer, søsken eller venner kan gi trygg tilknytning om det skulle være vanskeligstilt med foreldrene. Beskyttende faktorer i *nettverk og samfunn* er gode relasjoner til minst en lærer, god struktur og klasseledelse, samt tydelige forventninger til elevens læring og atferd. I tillegg et inkluderende klassemiljø, gode opplevelser og mestring, samt et godt samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl, 2006). Viktig er klare regler og forventninger, slik at barna vet hva som forventes og aksepteres. Samtidig er lærerens oppmerksomhet i den verbale kontakten beskyttende, gjennom ros og oppmuntring (Ogden, 2000). Positive venner gir god innflytelse da de går foran som gode eksempler, og viser den ønskelige atferden. (Nordahl, 2006). At barnet har et støttende nettverk i sin stressende hverdag, er beskyttende for utvikling av atferdsvansker. Barnehagenskolen, familie, naboer, og andre trygge voksne kan definere nettverket (Drugli, 2008). Sosial- og helsedirektoratet (2007) tydeliggjør at den ene voksne burde ha hatt positiv betydning for barnet over lengre tid for at det skal være virkningsfullt. I tillegg til de tre undergruppene, nevner Drugli (2008) to viktige aspekter: Barnet må få hjelp til å bearbeide vonde inntrykk, og få opplevelsen av kontinuitet og sammenheng i sitt liv.

2.2 Ulike former for atferdsvansker

Problematferd kan defineres gjennom et stort omfang av uttrykksformer, reaksjonsmåter, termer og forståelsesmåter gjennom begreper som psykososiale vansker, tilpasningsproblemer, hyperaktivitet, utagerende eller innagerende atferd, impulsstyrte, engstelige, utfordrende, ensomme og barn med sosiale og emosjonelle vansker. Problematferd omhandler overordnet barn som har vansker med å tilpasse seg miljøet (Befring, 2008).

Det skilles vanligvis mellom to grupper av ulike typer atferdsvansker. Den eksternaliserte, som beskriver utagerende atferd, og internalisert, som omhandler innagerende atferd. Den eksternaliserte gruppen har fått mest fokus, hvor en av grunnene er at de barn med utagerende atferd provoserer og utfordrer mest. Konsekvensene den eksternaliserte gruppen har i et livsperspektiv, er mer dramatiske enn for den internaliserte gruppen (Nordahl m. fl., 2005). Nordahl m. fl.(2005) viser til forskning gjort av Ogden (1998) og Sørli og Nordahl (1998) som viser at omfanget av eksternalisert og internalisert atferd er like stort.

2.2.1 Eksternaliserte atferdsvansker

Den eksternaliserte gruppen av atferdsvansker har også andre betegnelser som sosiale vansker, utagerende atferd, antisosial atferd og disiplinivansker (Aasen m. fl., 2002). Den kjennetegner aggressiv atferd, slåssing og krangling. Elever som viser eksternalisert atferd, sier selv at de er sosialt isolerte, og ensomme. Det kan fortelle det samme som at barn med eksternalisert atferd også viser til internalisert atferd. Utagerende atferd kan brukes for å dekke over følelsen av sosial isolasjon (Nordahl, 2000). I tabell 2.1 viser jeg en oversikt over hovedpunktene i eksternaliserte atferdsvansker. Tabellen er utviklet fra Aasen m. fl. (2002) og Nordahl (2000).

Tabell 2.1: Eksternaliserte atferdsvansker

Eksternaliserte atferdsvansker	
Manglende selvkontroll	Barnet har vansker med å vente på et adekvat tidsrom for å foreta en handling. De mangler evnen til å kontrollere sine impulser, og forlanger omgående behovstilfredsstillelse.
Manglende orden og struktur	Barna er upresise og har lett for å glemme.
Aggressive handlinger	Barnet er stadig involvert i konflikter, de jobber andre og involveres ofte i slåssing.
Løgnaktighet	Barnet lyver, dikter opp og skjuler bevisst eller dekker over handlinger.
Kriminalitet og destruktiv atferd	Barnet gjør umoralske handlinger og viser til skadelig, helsefarlig eller ødeleggende atferd.
Redusert evne til sosial kontakt	Barnet viser lite innlevelse i andres situasjon. De har besvær med å forstå andres reaksjoner, følelser og situasjoner. Utrygge på oppførsel i ulike situasjoner, og er uklare i hvilke atferd som forventes. Sosial kontakt er ofte aggressiv og konfliktsøkende.

2.2.2 Internaliserte atferdsvansker

Den internaliserte gruppen av atferdsvansker har andre betegnelser som emosjonelle vansker, nervøsitet, personlighetsvansker, nevrotiske trekk og hemmet atferd (Aasen m. fl., 2002). Elevene forteller selv at de er sjenerte, og ensomme. Atferden er ikke forstyrrende for andre, men har innvirkning på barnet selv ved at læringsevnen reduseres (Nordahl, 2000). I Tabell 2.2 viser jeg en oversikt av hovedpunkter for internaliserte atferdsvansker. Tabellen er utviklet fra Aasen m. fl. (2002) og Nordahl (2000).

Tabell 2.2: Internaliserte atferdsvansker

Internaliserte atferdsvansker	
Angst	Barnet viser engstelse, frykt, bekymring, uro, nervøsitet og redsel.
Overdreven bekymring	Barnet viser overdreven bekymring til nye ting, hendelser og situasjoner.
Lei seg	Barnet kan gråte uten noe gitt grunn, og viser i mindre grad spontanitet og glede.
Passivitet	Barnet viser overkontroll.

Fellestrekk for eksternalisert og internalisert atferd

Eksternaliserte og internaliserte vansker vises stadig i sosial kontakt, konsentrasjon, konflikter, trivsel og skolefaglig. Til felles for begge vanskegruppene er det tre forhold som utpeker seg (Aasen m. fl., 2002):

- Barna beskytter seg mot kontakt: De holder seg i bakgrunnen og tør ikke bli med på nye ting. De er skeptiske til at kontakt med andre vil gi positive erfaringer, og derfor kan barna isolerer seg, og i drastiske tilfeller også gå ut av sin egen verden.
- Barna viser til lite selektivitet i sin kontaktform: Barna oppsøker vilkårlige uten å søke dypere kontakt, og de viser ikke tilknytning til noen spesielle. Hvis barna tar kontakt er det ofte for selv å få vinning i situasjonen.
- Barna kontakter aggressiv: Nærhet oppfattes truende, og barna har en overlevelsesstrategi som handler om å være sterkest, størst eller farligst.

Fellestrekk ved eksternaliserte og internaliserte atferdsvansker er også manglende evne til konsentrasjon og å være i ro, samt at de avledes lett. Evnen barnet har til å konsentrere seg avhenger av situasjonen, i forhold til trygghet eller interesse i aktiviteten. At de viser ivrighet over oppgaven er ikke uvanlig, men de gir ofte opp etter kort tid. Det er i konfliktfylte situasjoner at atferdsvanskene er tydeligst hvis det stilles krav barna selv syntes er urimelige, eller at de ikke får det slik de ønsker. Barna kan reagere utagerende, eller innagerende enten ved at de viser raseri eller nedstemthet. En fellesnevner er at de følelsene situasjonen utløser, vil være overdrevne i forhold til situasjonen (Aasen m. fl., 2002).

2.3 Forskning på atferdsvansker

Sørli og Nordahl (1998) i Nordahl m. fl. (2005) gjorde på slutten av 1990-tallet en grundig studie av problematferd i skolen, *skole og samspillsvansker*. Studien viser til hvordan atferdsvansker i et normalutvalg og i en bestemt kontekst vises, og kan operasjonaliseres annerledes enn i internalisert og eksternalisert atferd. Studien tar for seg barne-, ungdoms- og videregående trinn. Studien resulterte i fire hovedtyper problematferd. *Den læringshemmede atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd*. I tabell 2.3 vises de ulike

hovedtypene av atferdsvansker, og hva som kjennetegner hver spesifikt. Tabellen er hentet fra Somby (2009:17).

Tabell 2.3: Kjennetegn på fire atferdsdimensjoner

Atferdstyper	Kjennetegn
Læringshemmede Atferd	Det å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever i timene er den mest vanlige formen for problematferd på alle klassetrinn, og den minst alvorlige (Nordahl m. fl., 2005). "Mentalt fravær" viser økende tendens med stigende klassetrinn, mens uroen holder seg relativt stabil over klassetrinn, og begge formene er like vanlig blant jenter som gutter (KUF: Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, 2000).
Utagerende atferd	Handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne og krancling og slåssing med andre elever er den nest mest vanlige formen for problematferd i skolen (Nordahl m. fl., 2005). Fysisk utagering er mest vanlig i småskolen, men viser en synkende tendens med stigende klassetrinn, mens verbal utagering viser en stigende tendens fram mot 10.klasse (KUF, 2000). Dette fenomenet forekommer oftere hos gutter enn hos jenter, og kjønnsforskjellene stiger med økende klassetrinn (ibid.).
Sosial isolasjon	Sosial isolasjon brukes i Sørli og Nordahls undersøkelse (1998) om atferd som viser seg ved at eleven er engstelig, blir lett forlegne, trist eller deprimert, ensom, passiv i timene og alene i friminuttene. Forskerne trekker her sammenligninger til andre begreper som innagerende atferd, internalisert atferd eller emosjonelle problemer (ibid.). Denne formen for problematferd er nesten like vanlig som utagerende atferd, og omfanget øker svakt med stigende klassetrinn (KUF, 2000). Fram til ungdomsskolen er det små kjønnsforskjeller, men på høyere klassetrinn forekommer det oftere blant jenter enn gutter (ibid.). Flaten (2006) støtter seg til Rubin og Aspendorpf fra 1993, som viser at det mest gjennomgående trekket hos barn og unge med sosial angst er lite verbalisering, og at barna ikke er flinke til å delta i samtaler eller komme med kjappe replikker. Dette fører til at tilbakemeldinger og bekreftelser på å bli sett ikke tildeles disse barna, og over tid vil et utviklende selvilde farges av dette (ibid.).
Antisosial atferd	Dette er den mest alvorlige formen for problematferd i skolen (Sørli og Nordahl, 1998). Handlingene innbefatter mobbing, hærverk, nasking, medbringelse av våpen, påvirkning av alkohol eller narkotiske stoffer. Ca. 1-2 prosent på alle klassetrinn viser av og til antisosial atferd (ibid.). Det er flere gutter enn jenter som viser denne atferden, og kjønnsforskjellene er noe økende med økende klassetrinn.

I følge forskning er atferdsvansker et problem sammensatt av flere påvirkninger. Det finnes ulike teorier og teoretiske perspektiver som tar utgangspunkt i forskjellige resultat av påvirkninger innenfor individ- eller miljøforklaringer (Osnes, 2003). Det er fokus på atferdsvansker i den offentlige debatten som blant annet omhandler oppdragelse av barn som viser tendenser til atferdsvansker. I stortingsmeldingnr.16 (2006-2007) er budskapet at tiltak skal settes i gang så fort utfordringene oppdages. I Midtlyngutvalgets rapport, NOU 2009:18 "Rett til læring" foreslås det blant annet tiltak som skal forbedre tiltakskjeden for barn med

lære- og atferdsvansker. Både Stortingsmelding 16 og NOU 2009:18 legger begge vekt på tidlig innsats, og viser samtidig til at endringspotensialet er aller størst ved de minste barna.

2.4 Atferdsvansker som individuelt eller sosialt skapt

Atferdsvansker kan forstås ut fra flere ulike teoretiske perspektiver. I denne fremstillingen avgrensner jeg de teoretiske perspektivene til tre hovedkategorier som alle er innenfor en systemisk forståelse: *Individperspektivet*, *aktørperspektivet* og *det kontekstuelle perspektivet*. Videre kan perspektivene deles opp i flere retninger som grunner videre på teoretiske modeller for å kunne begripe menneskelig atferd og atferdsvansker. Tabell 2.4 fremstiller hovedperspektivene og de retningene som jeg vil forsøke å utdype i dette kapittelet. Tabellen er hentet fra Somby (2009:20).

Tabell 2.4: Perspektiver på atferd

Hovedkategori	Teoretiske Løsninger	Kjennetegn	Sentrale teoretikere
Individ-Perspektiv	Psykodynamisk teori	Handling styrt av undertrykte ubevisste krefter. Svakt fungerende ego.	Freud
	Behavioristisk teori	Atferd er lært gjennom konsekvenser, og kan forsterkes eller avlæres.	Skinner
	Humanistisk teori	Handling bygger på valg, og for å velge hensiktsmessig trengs gode modeller. Avvikende atferd er tegn på manglende tilfredsstillelse av grunnleggende behov.	Maslow
	Kognitiv teori	Forståelse av sosiale ferdigheter påvirker evnen til selv å handle med selvkontroll. Indre forhold, atferd og omgivelser influerer hverandre.	Piaget
Aktør-Perspektiv	Teori om rasjonelle valg	Egen virkelighetsoppfatning og vilje til å nå et fremtidig mål styrer handling. Handling er velbegrunnet.	Elster
Kontekstuellt perspektiv	Sosiokulturelt Perspektiv	Barns utvikling påvirkes av kulturelle og historiske betingelser. Utviklingen skjer i en sosial kontekst og preges av omgivelsene	Vygotsky
	Bioøkologisk teori	Barn påvirker omgivelsene, og omgivelsene påvirker barnet. Både individet, relasjonene og omgivelsene har ansvar for handlinger.	Lewin Bronfenbrenner
	Systemteori	Relasjonene mellom individ og omgivelser påvirker atferd. Samspeillet styres av krefter individet ikke selv klarer å kontrollere.	Bateson Luhmann

Systemtilnærmingen i arbeid med atferdsvansker kommer til uttrykk der det vektlegges at barnet er individuelt og handlende i eget liv (aktørperspektivet). Konsekvensene av en slik forståelse er at den voksne må få innsikt i forutsetningene for barnets oppfatninger og handlingsforløp, for at tiltak og handling kan benyttes på en god måte i samspillet mellom individet og miljøet (Nordahl m. fl., 2005). Å være den bevisste voksne om sine forventninger, og hva som legger forutsetningene for forventningene en har til barnet, er viktig. I individperspektivet kan det ikke gis en altomfattende forståelse av barn. Uansett vil det ikke være riktig å se bort i fra at det er flere faktorer som medvirker barnets biologiske egenskaper som en fullstendig forståelse av problemene. I den systemiske tilnærmingen tas det ekstra hensyn til de nevnte egenskapene og konsekvensene for den utførte atferden som betydelig for å få en helhetlig forståelse (Nordahl m. fl., 2005).

2.4.1 Individperspektivet

Individperspektivet er rettet mot individet og dets avvik i miljøet (Kvilhaug, 1998). Det fokuseres på sammenhengen mellom atferd og egenskaper ved individet (Nordahl m. fl., 2005). Individperspektivet sikrer at den voksne har med viktig og avgjørende informasjon om barnets forutsetninger og dets egenskaper (Tinnesand og Tveitereid, 2011).

Perspektivets er bygget på en smal normaliseringsoppfatning, og den kritiseres for å være sykdoms- og avvikiorientert, samt for å rette fokus mot mangler individet har. Når fokus er svakhetene ved individet, vil det hovedanliggende i perspektivet være å finne ”feilen” ved individet, for så å diagnostisere og reparere, eller tilsette erstatninger i form av tiltak for å redusere ”feilen”. Tradisjonen fremstiller barn og unge i medisinske- eller problemorienterte systemer, og det er lite sentralt å fokusere på individets positive sider (Kvilhaug, 1998 og Overland, 2009). Kritikken er rettet mot det årsaksorienterte, men det er allikevel noe å bygge videre på. Det er viktig å legge vekt på et flersidig perspektiv i sammenheng med atferdsvansker. For å kunne forstå utviklingen av atferdsvansker er det viktig å ta hensyn til de individuelle forholdene, som biologiske og genetiske anlegg. Ved å inkludere individets egenskaper i en videre teoretisk tilnærming, kan det dannes en kollektiv forståelse og et grunnlag for tiltak som et ensidig individ- eller miljøfokus ikke kan skape. Som eksempel hvis et individ har en spesifikk vanske, vil denne forsterkes og videreutvikles i samspillet med det miljøet individet er en del av. I senere tid har det vært vanlig å tilføre kriterievurderinger av

diagnosen med metoder som bedre legges til grunn for kartlegging av påvirkende faktorer i individets miljø. Av risikofaktorer blir det da lagt stor vekt på faktorer i hjem, skole og fritid (Nordahl, 2010).

Individperspektivet innebærer viktigheten av å rette oppmerksomheten mot sammenhengen mellom atferd og egenskaper ved individet. Det kan omhandle sosiale ferdigheter, holdninger til voksne, temperament, og barnets biologiske, genetiske og nevrokognitive dysfunksjoner. Grunnlaget for det nevrobiologiske og det genetiske fokuset omhandler individets lærings- eller atferdsvansker som hovedsakelig dannes som årsak av genetiske forhold, infeksjoner eller svakheter i sentralnervesystemet. Slike faktorer er viktig å være bevisst over hvis barnet i tillegg blir eksponert for faktorer hjemme, i barnehagen, på skolen eller i individets miljø generelt (Nordahl m. fl., 2005). Har individet vansker innenfor individuelle faktorer, burde individet motta kompetent og tilpasset støtte, for at læringsutbyttet blir maksimalt. Er individets vansker fysiologisk betinget, kan en diagnose føre til at vansken blir lettere å leve med (Lillejord, 2000). Fra å oppfatte individet som utfordrende, vil det være et individ som har det utfordrende (Nordahl, 2010). Den biologiske og psykologiske modellen er modeller innenfor individperspektivet som viser til årsaker for atferd, enten genetisk eller psykologisk betinget.

Den biologiske modellen

Innenfor den biologiske modellen forklares atferdsvansker ut i fra genetiske forhold. Atferd forklares som et symptom på en genetisk svakhet eller vanske. Den atferden som vises indikerer psykiske vansker, som forklares biologisk eller medisinsk (Nordahl m. fl., 2005). Ved at fokuset legges på genetiske faktorer, vil en god eller dårlig konstitusjon legge til grunn for god eller dårlig utvikling uavhengig av om det er et godt eller dårlig miljø. Hovedfokuset for utvikling innenfor en slik tilnærming er teorier om fosterets utvikling før fødselen (Haugen, 2000). Nyere tids forskning viser til at arv har betydelig vekt i utviklingen av enkelte kjennetegn, mens miljøet er betydelig avgjørende for andre kjennetegn. I de fleste tilfeller er det en sammenheng i samspillet mellom arv og miljø som gir resultater i form av kjennetegn eller egenskaper ved individet (Nordahl m. fl., 2005).

Den psykologiske modellen

Den psykologiske modellen omhandler personlighetsvariabler eller faktorer ved individet som ligger til grunn for atferdsvansker. Modellen setter fokus på individet som genetisk betinget eller tilegnede personlige egenskaper. Det kan samtidig omhandle andre bakgrunnsfaktorer som økonomi, kulturell eller sosial karakter. Bakenforliggende det psykologiske perspektivet er ideen om at forutbestemte betingelser gjør mennesker, eller grupper av mennesker lett mottakelige for bestemte handlinger og atferd. Risikoen bak den psykologiske modellen er at den kan føre til objektivisering av individet, fordi individet kan bli betraktet som ikke-aktivt, bestemt av indre, psykiske eller ytre forhold innenfor miljøet (Aasen m. fl., 2002).

Den psykodynamiske teorien ligger innenfor den psykologiske modellen, og bygger videre på Freuds psykoanalytiske teori om det ubevisste. Det som kjennetegner teorien er at atferd kommer av tidligere opplevelser og erfaringer. Enkelte erfaringer er bevisste, vi husker dem, og forstår hvorfor vi reagerer som vi gjør. Andre kan være ubevisste, og individet får reaksjoner som det ikke forstår opphavet til. Ved at barnets behov og atferd møter reaksjoner fra miljøet, skaper utvikling. Kravene miljøet stiller barnet resulterer ofte i at det må innrette sine behov, eller hvordan barnet uttrykker dem. Freud beskriver fremgangsmåten gjennom sin modell *id, ego og superego* (det, jeg og overjeg). Id omhandler det opprinnelige behov og drifter ved barnet. Ego blir utviklet når barnet tilegner seg rasjonelle måter å takle møtene mellom barnets opprinnelige behov og miljøets krav om underordning og hensynsfullhet. Superegoet viser til en mer straffende og skyldfølelsesdannede part av personligheten. Dette er skapt av foreldrenes krav og moral som blir internalisert i barnet ubearbeidet (Bunkholdt, 1998). Innenfor den psykoanalytiske teorien er fokuset på det ubevisste, hvor de gjerninger barnet foretar seg er drevet av ubevisste krefter. Når traumatiske hendelser som barnet erfarer blir undertrykt, vil dette vises når den psykologiske beskyttelsen reduseres. Det kan omhandle situasjoner som søvn, stress eller psykisk tyngende vansker. Når den psykologiske beskyttelsen reduseres mestrer ikke ego å tilbakeholde det ubevisste, og atferdsvansker oppstår, noe som beror på opplevde erfaringer (Ogden, 1987).

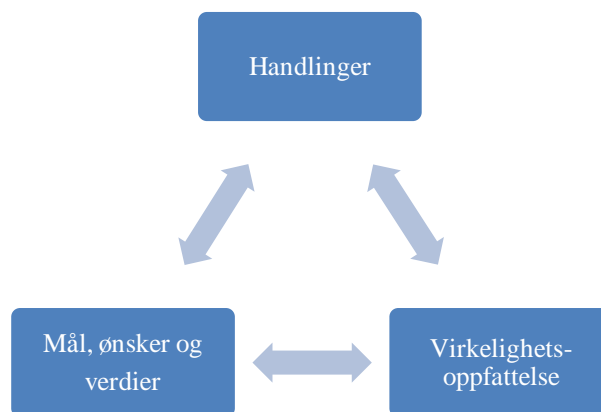
Individperspektivet kritiseres for å fokusere på svakheter i stede for styrker ved barnet. Perspektivet har ført til undervurderinger av viktigheten for hvordan kontekstuelle og sosiale sammenhenger er viktige for læring og atferd (Overland, 2009).

2.4.2 Aktørperspektivet

Aktørperspektivets hovedfokus er individet som deltaker, medvirker eller handlende subjekt i miljøet. Det fokuseres på hvordan handlinger er rasjonelle ut i fra en intensjon, eller rasjonelt valg. Det er fremtidsfokuseret, fordi det fremstilles til noe barnet vil oppnå med handlingen (Nordahl m. fl., 2005, Nordahl, 2010 og Overland, 2009). Individet blir en rasjonell aktør i sine beslutninger, og det er et rasjonelt valg for å oppnå det ønskede målet. Ved å betrakte atferdsproblemer i lys av aktørperspektivet, kan det finnes løsninger for å betrygge situasjonen, og dermed bidra til å endre kommende atferd (Nordahl m. fl., 2005 og Overland, 2009). Av de rasjonelle valg barnet foretar seg, er ofte automatiske, men allikevel blir den beskrevet som rasjonell i dette perspektivet (Overland, 2009). Aktørperspektivet skal sikre at den voksne tilegner seg intensjonene, virkelighetsoppfatningen og målene barnet har (Tinnesand og Tveitereid, 2011).

Aktørperspektivet viser til det handlende mennesket med intensjon og som gjør rasjonelle valg. Intensjonen individet har er knyttet opp mot resultatet individet ønsker av handlingen. I enkelte situasjoner skaper mennesket virkelighetsoppfatninger av slik det tror situasjonen er. Den virkelighetsoppfatningen individet har, vil ligge til grunn for hvilke ønsker, verdier eller mål individet har i situasjonene. Handlinger vil dermed bli valgt ut i fra om de kan gjennomføres og virkeliggjøre de ønsker, verdier og mål individet har (Nordahl m. fl., 2005 og Overland, 2009). Figur 2.1 fremstiller sammenhengen mellom subjektets virkelighetsoppfattelse, mål, ønsker og de verdier subjektet har, samt hvordan subjektet velger sin rasjonelle handling. Figuren er hentet fra Overland (2009:43).

Figur 2.1 Rasjonelle handlinger



Virkelighetsoppfatning er den subjektive opplevelsen av situasjoner. Hvordan barnet oppfatter situasjonen bærer preg av barnets subjektive tanker, forståelser og følelser. Subjektet i situasjonen har mye å si for situasjonen. Aktøren i situasjoner skaper sin virkelighetsforståelse. Barnets tidligere opplevelser og erfaringer påvirker i stor grad forståelse av situasjonen, de valg som tas og handlingen som gjøres. Barnehagepersonale, lærere, jevnaldrende, foreldre eller andre voksne forstår barnets handlinger ut i fra sin subjektive virkelighetsforståelse. Når virkelighetsoppfatningene er forskjellige kan det oppstå misforståelser eller motsetninger (Overland, 2009). Hvis for eksempel et barn opplever at dets erfaringer blir oversett, kan barnet reagere med motstand. Barna velger atferd de selv mener er hensiktsmessig i situasjonen, selv om atferden oppleves som problematiske av omgivelsene. Ved å se barnet som aktør i eget liv, og forsøke å forstå barnet, vil barnet få opplevelsen av at det blir forstått, og dermed blir relasjonen dem imellom sterkere. Ved å vise forståelse for barnets oppfatningsevne og handlinger, kan hjelpe barnet til å få et mer positivt selvbilde. Individet tenker over de opplevelser det har og de vurderinger som gjøres, og justerer og irttesettes gjennom refleksjon. Hva barnet tenker om sine handlinger, er viktig for læring og videre atferd. At barnet har en positiv innstilling og tro på seg selv, vil være positivt for barnets utvikling (Nordahl, 2010).

Aktørperspektivet er viktig for å få forståelse av barnet, fordi det gir forståelse for hvordan dets erfaringer kan benyttes konstruktivt gjennom oppdragelse og opplæring. Pedagogisk sett er forståelsen av barnets oppfatninger og handlinger svært betydningsfulle, fordi det har konsekvenser for barnets læring og atferd. Å ha kunnskaper om, og forståelse for det enkelte barn, er en forutsetning for å nå de mål som settes. Refleksjon over hvordan barnets erfaringer kan benyttes i læring er viktigere, i stede for å være reservert til hvordan ro, orden og disiplin kan opprettholdes (Nordahl m. fl., 2005).

I aktørperspektivet er atferd et resultat av den rasjonelle handlingen. Barna er aktører i sitt eget liv, og danner dermed en egendefinert forståelse av verden. Det er denne atferden som bryter med de normer og regler miljøet har satt. Denne formen for atferdsforståelse ligger også til grunn i det kontekstuelle perspektivet som fremstilles nedenfor.

2.4.3 Det kontekstuelle perspektivet

Innenfor det kontekstuelle perspektivet menes det at individet tilegner seg egenskaper og personlighet gjennom ulike påvirkningsfaktorer i den sosiale konteksten. Barnet blir et produkt av erfaringene det gjør seg, og danner på grunnlag av disse sin verden. Det kontekstuelle perspektivet omhandler fokus på forhold i læringsmiljøet som f. eks. kan være ledelse av gruppe, differensiering av læring og relasjoner barn-barn og lærer-barn (Tinnesand og Tveitereid, 2011).

Perspektivet retter sitt fokus mot at individet er et resultat av den kulturelle og personlige historie, samt av den sosiale kontekst. Det mest merkelige innenfor dette perspektivet er studie av relasjonene mennesker imellom. Det er på grunnlag av relasjonene at individets subjektives erfaringer danner dets verden (Nordahl, 2010 og Overland, 2009). Shotter (1993) i Nordahl m. fl. (2005) refererer til konstruksjonistiske teoretiker som hevder at psykologiske fenomener som tanker, emosjoner, minne og selvet er dannet gjennom relasjoner mennesker imellom.

Innenfor det kontekstuelle perspektivet skaper tro og forventninger de sosiale realitetene. Innenfor et hvert miljø, vil det utvikles bestemte mellommenneskelige handlingsmønstre. Innenfor gruppens uformelle rollestruktur tilegner barna seg spesifikke roller. Schmuck og Schmuck (1983) i Nordahl m. fl. (2005) skriver at stemplede rolleforventninger kan bli så fastsatte i gruppa, at barna ikke får den sosiale støtten de har behov for, for å kunne endre atferden. Forventningene til barn med atferdsvansker kan bli så fastlåste at den voksne ikke bemerker seg at barnet gjør forsøk på endring. Hvis barnet gjør forsøk på positiv atferd, kan det bli så alvorlig at den voksne tolker feil, og dermed som en bekreftelse av den negative væremåten. Som et eksempel kan det være i en stabil og forutsigbar relasjon mellom den voksne og barnet. Et barn med atferdsvansker kan da oppleves som enda vanskeligere fordi den voksne har stemplet barnet som vanskelig. Barnet kan i en slik situasjon bli vant med at den voksne har kontroll over dets atferd, noe som kan resultere i at det videre i livet forventer å bli kontrollert av andre. Barnet kan komme til å konstruere en virkelighetsoppfatning av barnehagen og skolen som negativt, enn at de har sterk innflytelse for dets fremtid. Lillejord (2000) viser til at avvik konstrueres og rekonstrueres i samspill mellom aktørgruppene i skolen. Dette kan også bli sett fra motsatt synsvinkel, når f. eks. et urolig barn i løpet av

skoletiden endres til å bli rolig og avbalansert fordi læreren hadde tro på barnet. Det resulterer i at barnet får det samme inntrykket av seg selv.

Innenfor det kontekstuelle perspektivet vil det være relevant å reflektere rundt hvorfor bestemte sosiale konstruksjoner skapes av andre mennesker. Det er viktig å være bevisst på hvilke prosesser som kan ligge til grunn for hva som kjennetegner disse. Det å være reflektert og ha svaret klart om problemet, kan være avgjørende for om individet blir oppfattet som en aktør med positivt potensialet, eller som passivt objekt med behov for hjelp og støtte.

Konstruksjoner kan være skapt ut i fra den subjektens virkelighetsoppfatning (Nordahl, 2010).

Min forståelse av individ-, aktør- og det kontekstuelle perspektiv, er at teoriene er overfladiske. Perspektivene går ikke inn i dybden, og holder seg kun på overflaten av hvordan atferdsvansker konstrueres. Hvordan konstrueres så atferdsvansker? I et system, eller i en kontekst vil systemet eller konteksten eksistere før barnet. Det er lagt bestemmelser for hvilke etikk, normer og regler som er akseptable innenfor konteksten. Hvis barnet ikke følger de gitte reglene for miljøet, avviker barnet fra det som bestemmes som det ”normale” innenfor systemet. Derfra kan atferdsvansker oppstå som en reaksjon på at barn og miljø ikke samsvarer med hverandre.

I neste kapittel skal jeg belyse eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen. Dette for å finne vitenskapen bak hvordan subjektets selv konstrueres. I eksistensialismen er det et subjektivt fokus. I fenomenologien fokuseres det på det subjektive fokus på hvem barnet er i verden, og den sentrale konteksten mellom subjekt og miljø og hvordan barnet forstår verden. I sosialkonstruksjonismen fokuseres det på miljøet og hvordan konteksten påvirker subjektet, og hvordan barnet forstås i verden.



3. Epistemologiske teorier

I dette kapitlet vil jeg belyse tre teorier; eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen som viser til ulikt fokus på hvordan subjektet utvikles i miljøet.

Eksistensialismens hovedfokus er individets eksistens (Buber, 1992). *Eksistens* går forut for *essens* som viser til individet fødes inn i en eksistens, et miljø, og mennesket må være til før selvet blir det det skal bli. Først er mennesket i verden, så blir mennesket den det er (Sartre, 1993). *Væren* og *væren-i-verden* er sentrale begreper som omhandler det som skjer fra mennesket fødes til det dør i form av enkeltopplevelsene og de erfaringer det gjør seg (Røkenes og Hanssen, 2002 og Sartre, 1993). *Væren-i-verden* fremstiller at den felles verden eksisterer før mennesket blir født som legger bestemmelser for det miljø individet vokser opp i (Sartre, 1993).

Forestillingsverden er et annet relevant begrep innenfor eksistensialistisk tenkning som handler om det er mulig å se for seg *den Andres* verden (Buber, 1992). Relasjonen er viktig for identitetsdannelse, og med utgangspunkt i viktigheten forklares Bubers (1992) begreper om møtet med *den Andre* i et *jeg-du* eller et *jeg-det* møte, og hvordan perspektivene grunner relasjonsbyggingen.

Fenomenologien handler om erfaring og læring av det som oppleves (Merleau-Ponty, 1994). Det er et subjektivt fokus på opplevelser, og omgivelsene skal ikke påvirke forståelsen av subjektet (Schutz, 1972). De erfaringer og opplevelser individet opplever, kan kun forstås subjektivt på grunnlag av at opplevelser oppleves forskjellig. Handling skal derfor forstås ut i fra subjektets perspektiver og verden (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). *Bevissthet* og *livsverden* er sentrale begreper da individets livsverden skapes gjennom bevisstheten. Livsverden handler om den levde verden individet erfarer og lever i, og slik subjektet ser verden, er den (Johansson, 2001).

Sosialkonstruksjonismen fokuserer på at subjektet skaper sin verden. Den fokuserer på nytenkning i det mennesket har lært om oss selv og om verden gjennom refleksjon (Nordahl m. fl., 2005 og Røkenes og Hanssen, 2002). Relasjoner farger vår verden og det er i

kommunikasjon at mennesket konstruerer verden. Handling mennesket gjør forstås ut i fra relasjoner og den fellesskapte virkeligheten (Gergen og Gergen, 2005 og Schibbye, 2002).

For-forståelse er et viktig begrep innenfor sosialkonstruksjonismen. Med begrepet menes det at mennesket danner fenomener, virkelighet og sin verden på bakgrunn av den for-forståelsen de har (Røkenes og Hanssen, 2002).

Jeg har valgt eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen fordi de har ulikt fokus på subjektets og miljøets ansvarlighet for utvikling av atferdsvansker. Teoriene er relevante i forhold til atferdsvansker fordi de viser til ulik forståelse av hvordan atferdsvanskene konstrueres og oppstår, gjennom subjektet, eller i miljøet. Sett i sammenheng med den dialektiske relasjonsmodellen, er den relevant som et dialektisk eksempel på teoriene.

3.1 Menneskesynets betydning for valg av vitenskap

Vitenskapene bygger på forskjellige grunnsyn da det gjelder hva vitenskap er, og hva det vil si å være et menneske. De tanker som ligger til grunn for arbeid med mennesker bør kunne ta hensyn til fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold, samtidig se på mennesket som et subjekt, en helhetstenkning. Er mennesket passivt formet av arv og miljø, eller er det et handlende aktivt subjekt, en aktør i eget liv? Det er et grunnleggende spørsmål om menneskesyn som vil ha innvirkning på hvordan mennesker er ovenfor andre. Det er ulike teorier om atferd som årsaksstyrt, og at mennesket selv handler etter intensjoner og målsettinger, at det er indrestyrt og selvbestemmende. De ulike vitenskapelige teoriene fungerer som utfyllende perspektiver i forhold til hverandre. Teoriene tar forskjellige syn på å være menneske, og ingen av dem kan gi den absolutte helheten, sannheten eller den rette forståelsen av mennesket (Røkenes og Hanssen, 2002).

Hvilke menneskesyn som ligger til grunn kan innvirke selvforståelsen, og de handlinger som gjøres i møte med andre. Hvordan mennesket definerer opplevelsen av hvordan det kontrollerer handlinger, kan variere. Den selvoppfatningen mennesket har, viser til stor betydning for hvor god hjelp den kan gi til andre (Røkenes og Hanssen, 2002). Combs i Røkenes og Hanssen (2002) definerer denne forskjellen ut i fra kunnskapen mennesket har til

relasjonsbygging. Er ikke individet engasjert i det mellommenneskelige fellesskapet, vil heller ikke hjelpen være god. Har individet et positivt selvbilde, vil det skape trygghet i relasjonen, gir mer av seg selv og samtidig være mer kreativ. Det fremheves å ha åpenhet om seg selv, noe som relateres til en sunn personlighet samt egenskapen til å gå inn i nære relasjoner. Er deltakerne i relasjonen fremmede for hverandre, kan åpenhet motsatt skape forvirring og vanskeliggjøre situasjonen. Hvor stor åpenheten bør være må stå i en fornuftig sammenheng til styrken i relasjonen. Å møte den andre på en måte som ivaretar subjektets selvstendighet og egenvilje, samtidig som det ikke skal føle at det mister kontrollen over det de selv anser som viktig i livet, er sentralt. Å være lyttende ovenfor den andre, vises respekt. Da anerkjennes den andres særegenhet, og setter ikke seg selv i en bedrevitende posisjon. Å bli anerkjent oppleves som forsterkende kommunikasjon, og styrker det handlende individets vilje. En slik holdning kan bidra til å øke trivsel, bedre den andres helse og skape høyere livsglede (Røkenes og Hanssen, 2002).

3.2 Eksistensialismen

Eksistensialismens fokus er på individets eksistens, og dets subjektive opplevelse av verden. Eksistens går forut for essens, som forklares ved at individet blir født inn i en eksistens, et miljø, og på bakgrunn av miljøet dannes selvet (Sartre, 1993). De erfaringer individet gjør seg i livet, danner selvets forhold til opplevelsene, og dermed deres sannhet og virkelighet (Buber, 1992). Eksistensialismens hovedfokus er individet som subjekt og dets subjektive opplevelse av verden (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland, 2003). Hovedfokuset i eksistensialismen er i følge Røkenes og Hanssen (2002) livet, definert som *værenen*, hvor enkeltopplevelsene blir satt i fokus. *Væren-i-verden* menes om at verden, individets livsverden, eksisterer før individet. Mennesket velger selv sin identitet gjennom eksistens og essens. Det eksisterer og er til, mens essensen grunnlegger individets personlighet (Sartre, 1993). Individet har frihet til å velge selvets utvikling, og dermed også livet det vil leve (Røkenes og Hanssen, 2002).

Å se for seg *den Andres* forestillingsverden er derfor ikke mulig (Buber, 1992 og Eide m. fl., 2003), men det er gjennom relasjonen at modningen av medmenneskelighet og identiteten dannes (Buber i Eide m. fl., 2003). Buber (1992) beskriver fokuset i møte med *den Andre* som et *jeg-du* eller et *jeg-det* møte, og hvordan de ulike perspektivene danner grunnlaget for

relasjonsbygging. I eksistensialismen fokuseres det på individets subjektive oppfattelse av verden (Johannessen m. fl., 2010). Et fellestrekk er troen på menneskets frihet til å velge, og at alle mennesker har en relasjon til noen. En annen viktig grunntanke er at livet i seg selv er meningsløst hvis det ikke finnes verdier eller sannheter som hvert enkelt menneske kan finne mening i. I hovedtrekk omhandler eksistensialismen refleksjon rundt sitt og andres liv, og om verdener. Det er på denne måten at mennesket kan leve egentlig og i sannhet. Tar ikke mennesket ansvar for subjektive valg og handlinger, er mennesket uansvarlig, og ikke reflekterte (Eide m. fl., 2003). Sartre (1993:10) siterer:

Mennesket bare *er* – ikke bare slik som det *oppfatter* seg selv, men slik som det *vil*; og ettersom det blir klar over seg selv etter eksistensen, blir det slik som dets vilje bestemmer det etter viljen til å eksistere. Mennesket er ikke annet enn det gjør seg til (Sartre, 1993:10).

3.2.1 Eksistens og essens

Eksistensialismen er opptatt av spørsmål knyttet til *at* mennesket er til, at mennesket er i en verden, og ikke *hva* det er. Å eksistere betegner å tre frem og å komme til syne, noe som er menneskets første forutsetning, at det *er* til i verden. Ved å tre frem, blir individet samtidig synlig for seg selv, som det særegne individet mennesket er. Ved å være synlige for seg selv, viser det samtidig til at mennesket har anledning til å se seg selv, og dermed få kjennskap til seg selv. Eksistensen er en betingelse for selvrefleksivitet. Å tre frem, omhandler evnen til å sanse og erkjenne at man er til. Sansingen kommer før tanken, og det er derfor ikke mulig å tenke seg eksistensen (Schibbye, 2002). Schibbye (2002) definerer:

Sentralt i eksistensialismen står altså det faktum at mennesket først og fremst fødes inn i verden, eksisterer, *er til*. Vi må være til før vi kan bli det spesielle selvet vi skal bli. *Hvem* vi er, kommer altså ”etter” det faktum at vi først og fremst *er i verden* (Schibbye, 2002:23).

Hva mennesket blir, menes om de egenskaper og handlinger som er grunnet på ytre definisjoner av hvem *jeg* er som individ. Innholdet svarer til essensen. Essensen omhandler at mennesket ble sett på som natur, at det er forutbestemt. Essenstanken omhandler at mennesket kommer til en ferdig verden, og dermed har sin plass, der livet allerede er lagt til rette og forutbestemt. Essensen grunner menneskets selv. Menneskets selv påvirkes og skapes av miljøet, og på grunnlag av at selvet dannes i miljøet, er det ikke sannhet eller virkelighet.

Individet blir til gjennom det ytre, der individets valg og bestemmelser ikke har noe å si for hvem det er, og kommer til å bli (Schibbye, 2002).

Hovedtesen i eksistensialismen er at eksistensen kommer forut for essensen. Som mennesket er den første betingelsen at vi *er* til. Når individet møter det eksisterende miljøet, med bestemte retningslinjer og definisjoner av individet, at essensen dannes. I eksistensen er bevisstheten ikke ferdig, mens i essensen selvet bestemt. Eksistensen er med andre ord den første betingelsen, og hvem individet kommer til å bli, er noe som kommer i andre rekke (Schibbye, 2002).

3.2.2 Værenen og væren-i-verden

Røkenes og Hanssen (2002) beskriver det hovedanliggende i eksistensialismen som selve livet, også kalt – *værenen*. Værenen er det som skjer fra vi fødes til vi dør. Her blir enkeltopplevelser satt i fokus, og viktigheten av hva det vil si å være et menneske. Et annet sentralt begrep i eksistensialistisk tenkning er *væren-i-verden* hvor det menes at det menneskelige fenomenet allerede eksisterer som en del av en felles verden. Dermed handler livsverden om den konkrete, hverdagslige verden mennesket er naive til, og som tas forgitt uten å reflekteres over (Thornquist, 2003). Røkenes og Hanssen (2002) definerer væren-i-verden som at mennesket hele tiden må forholde seg til verden og mennesker. Et utgangspunkt fra dette er hvilke forhold hvert enkelt menneske har til opplevelser og andre mennesker. Et gitt eksempel Røkenes og Hanssen (2002) viser til ulike måter å oppleve sykdom på. Sentrale spørsmål vil være hvilke forhold mennesket har til sykdommen, og forholdet til måten å være syk på. I eksistensialistisk tenkemåte holder det ikke med opplevelsen av å være syk da det viktigste er den subjektive opplevelsen av sykdommen. Det er når mennesket har forståelse, at det kan overskride seg selv eller forandres.

Det er det reflekterte, bevisste mennesket som blir vektlagt i eksistensialismen. Ved at kravet om å være reflekterende har stor betydning, er krav til ansvar for sin måte å oppleve og forstå verden på. Mennesket må stå til ansvar for likegyldigheten. I ansvaret ligger en mulighet og en frihet til selv å velge utviklingen av selvet, samt livet mennesket velger å leve. Menneskets ansvarlighet for utvikling av selvet innebærer ansvaret og friheten til å forandre seg.

Menneskets forhold til opplevelser, roller, verdier og tankemåter gir muligheter som åpner seg

for å leve eksistensielt og ekte. Mennesket tvinges til å reflektere rundt egen livsførsel, sin væremåte og om opplevelsene er ekte (Røkenes og Hanssen, 2002).

3.2.3 Møtet med *den Andre* i et *jeg-du* eller *jeg-det* perspektiv

Samarbeidet med *den Andre* omhandler at relasjonen mellom *meg* og *den Andre* mennesket avhenger av hvilke rolle og perspektiv *jeg* setter *meg selv* i forhold til *den Andre*. Samarbeid omhandler flere ulike menneskelige samhandlinger. I den nyere filosofiske tenkningen om samarbeidet, viser det seg at det er *den andre* fokuset er rettet mot. Tenkningen er at *den Andre* er fullstendig forskjellig fra *meg*, og *jeg* kan ikke se for *meg den Andres* verden. Descartes' gudsbegrep om uendeligheten er relevant i denne sammenheng. Uendelighet omhandler *den Andres* verden som blir for stor til at *jeg* kan forstå den med min verden (Eide m. fl., 2003). Buber (1992) beskriver menneskelige erfaringer og forestillinger av verden ved at mennesket undersøker objektene overflate, og gjør seg selv erfaringer om dem og egenskapene ved objektet. Erfaringer kan ikke gi verden til menneskene, for verden viser bare den objektive verden. Den som erfarer, erfarer subjektivt, og ikke noe deles av individet og verden. Verden eier ingen part av individets erfaring, og lar individet danne sine subjektive erfaringer av den.

Martin Buber beskriver *jeg-du* og et *jeg-det* møtet. Mennesket kan velge hvilken posisjon det setter seg selv i, i forhold til *den Andre*. Det er to ulike perspektiver på hvordan vi kan møte *den Andre*, og derfor syntes jeg det er viktig for å gå nærmere inn i dybden i møtet, samtidig for å forstå ansvaret i hvordan relasjonen kan utarte seg. Møtet med *den Andre* omhandler viktige spørsmål om hva et menneske er, og hvordan mennesket forholder seg til verden og hverandre. Et møte med *den Andre* er møtet mellom et *jeg* og et *du*. Det er i møtet at modningen av medmenneskeligheten og identiteten dannes. Ved å møte *den Andre* investerer mennesket i seg selv. I møtet mellom et *jeg* og et *du* har ingen av deltakerne fullstendig kontroll over hendelsesforløpet. Det som skjer blir til noe nyskapende, noe nytt som kun *jeget* og *duet* har felles. Det finnes ikke en virkelighet der det ikke er noen deltakelse (Buber i Eide m. fl., 2003). Man kan ikke møte *den Andre* uten å være deltakende og å være tilstede. Møtet med *den Andre* er et vågestykke som rører ved *den Andre* på en fundamental måte. Det er det innerste som blir berørt, og etikken som virkeliggjøres vil ikke være forutbestemt av regler og

vaner. I møtet må deltakerne forsøke å finne den riktige veien å gå ved å føle seg frem med seg selv som innsats (Eide m. fl., 2003).

I møtet mellom et *jeg* og et *du* kan gi muligheten for en etablering av en prosess eller en endring, at noe kan bli til i relasjonen med *den Andre*. Mennesket kan akseptere hverandre i møtet, men også finne et godt grunnlag for utviklingen og det som kan bli til. Deltakerne gir ikke bare en aksept på det som er, men også på det som kan bli til muligheter for selvutvikling. Gjensidigheten kan få frem både kvaliteter og muligheter som deltakerne har. *Jeg-du* måten som Buber omtaler er forbundet med en egen måte å forholde seg på. Et menneske vil enten forholde seg til et *jeg-du* eller et *jeg-det* møte (Buber i Eide m. fl., 2003).

I den verden som *jeg-det* konstruerer, beveger virkeligheten seg på overflaten av verden. I denne verdenen objektiviseres *den Andre*, og omtales andre mennesker som f. eks. ”ressurs” eller ”klient”. Det kan omtales som en samling av objekter eller kategoriseringer av gjenstander, og menneskers personlige trekk blir ikke tatt i betraktning. Mennesket forholder seg til verden som om det var ens egen eiendom. Verden finnes bare i menneskets erfaring, og erfaringen kan bli objektivisert og dermed utnyttet. Verden vil være noe mennesket tilegner seg og ikke noe som det deltar sammen i. Dette kommer på bakgrunn av de ulike verdenene mennesket lever i med tanke på hvordan erfaringer og væren er så subjektiv og forskjellig fra andres. Det er ikke bare negativt i fremstillingen av *jeg-det* forholdet, da det er slik at mennesker lever store deler av sitt liv på denne måten (Eide m. fl., 2003). Når *det-verdenen* blir for stor, og vokser over mennesket, kan det miste seg selv og en fundamental dimensjon ved sitt liv (Buber i Eide m. fl., 2003).

I den verden som *jeg-du* konstruerer er det i dette forholdet for å skape gode relasjoner. Det er både det værende og det kommende som griper om hele mennesket. Forståelsen ut i fra et *jeg-du* relasjon er tatt ut i fra forståelsen av verden på bakgrunn av det som finnes mellom deltakerne i relasjonen. Viktighetene i *jeg-du* forholdet er at *jeg* forholder meg til *duet* på den måten at *jeget* er anerkjennende for *duets* ulikhet. I møtet kan deltakerne få bekreftelse av hverandres frihet og ulikheter (Eide m. fl., 2003).

Buber i Eide m. fl. (2003) hevder at det kun er gjennom dialogen at mennesker kan forholde seg til hverandre. I *jeg-du* møtet møter mennesket verden, ser hen til, tar i retning av, noe som

møter *meg* og noe som rører ved *meg*. Deltakerne står ovenfor den andre i sin væren. På grunnlag av de ulike værener gjøres krav om å bli behandlet ut i fra ulikheten. *Den Andre* er annen eksistens, en væren man bare kan komme i kontakt med gjennom dialog.

Gjensidigheten i relasjonen finnes, men for å finne den må deltakerne akseptere *den Andres* annerledeshet. Her gjøres forsøk på å ta grep om det som er frigjort av en selv ved at mennesket forsøker å være åpen for samtidig forsøke å forstå *den Andres* perspektiver, og ikke glemme sitt eget grunnlag i dialogen (Eide m. fl., 2003).

3.3 Fenomenologien

Fenomenologien handler om erfaringer og læring av det som oppleves. Det er et subjektivt fokus på opplevelsene, og omgivelsene skal ikke påvirke forståelsen av subjektet (Merleau-Ponty, 1994). Erfaringer og opplevelser kan kun forstås subjektivt, fordi opplevelser er subjektive (Schutz, 1972). *Bevissthet* og *livsverden* er sentrale begreper der individets livsverden skapes gjennom bevisstheten. Livsverden handler om den levde verden individet erfarer og lever i, og slik subjektet ser verden, er den (Johansson, 2001).

Intersubjektivitet som omhandler innholdet i subjektets livsverden, er sentralt i fenomenologien. Erfaringene individet gjør seg i verden, gjøres i relasjoner med andre subjekter, og derfor ikke mulig å erfare den andres bevissthet (Merleau-Ponty, 1994). Schutz (1972) hevder at intersubjektivitet er sosialt skapt, mens Merleau-Ponty (1994) hevder at den er basert på kroppslige erfaringer. Schutz (1972) påstår at den erfaringsverden mennesker gjør seg i den hverdagslige verdenen, er den intersubjektive verden. Dette fordi individet er i interaksjon med andre og blir kjent med deres verden. Merleau-Ponty (1994) viser til at intersubjektiviteten er kroppslig skapt fordi kroppen er kjernen til erfaring og erkjennelse. Mennesket er deltakende som et kroppslig subjekt i verden.

Verden er i fenomenologien slik den blir erfart av subjektet, ikke på verden frigjort fra subjektet (Thornquist, 2003). Hensikten i fenomenologien er å få tilbake oppfatningene av fenomenene som de viste seg for bevisstheten, før vitenskap og ideologier hadde gjort den abstrakt. Fenomenologien beveger seg inn i selve fenomenene, og bygger på erfaringer individet gjør seg. Målet i tilnærmingen er å se grunnessensen i fenomenene (Myhre, 1992).

Det sentrale i fenomenologien er å forstå opplevelser. Opplevelsene er festet til kontekst, til sammenhengen om at det er i en fysisk, en sosial eller en meningskontekst. Opplevelsene forekommer alltid i en sammenheng, og kan kun forstås, og får sin gitte mening i lys av det intersubjektive fellesskapet med andre mennesker. Et eksempel kan være opplevelsen av sjalusi. Forståelsen av sjalusi blir begrenset fordi den som ikke opplever sjalusi ikke vet noe om omstendighetene rundt situasjonen den oppleves i, eller den verden individet opplever tilstanden i. På bakgrunn av opplevelsesverden er det ikke mulig å forstå det andre subjektets subjektive verden (Røkenes og Hanssen, 2002).

3.3.1 Bevisstheten og livsverden

Den mest kjente filosofen innenfor tilnærmingen er Edmund Husserl. Husserls motiv var å få en forståelse av opplevelsen i seg selv eller subjektiviteten. Å få en forståelse av subjektet, uten at omgivelsene var med på å påvirke forståelsen. Thornquist (2003) beskriver Husserl som opptatt av å begripe kunnskapens natur og vilkår ved at han studerte bevisstheten, og den måten fenomenene er gitt til subjektens bevissthet. Den menneskelige bevisstheten er aldri blankt, den er påvirket av ytre faktorer og er alltid rettet mot noe. Uansett hva man gjør, (f. eks. om individet tenker, elsker eller snakker) gjør vi det alltid om noe, noen eller til noen (Thornquist, 2003).

Verden fyller sansene med inntrykk og gir derfra innholdet i bevisstheten. Gjennom bevissthetens innhold skapes individets livsverden. Bevisstheten er alltid bevisst om noe, også kalt *intensjonalitet*. Livsverden omhandler et grunnsyn på mennesket, den levde verden individet erfarer og lever i. Livsverden er den verden som oppstår imellom naturen, miljøet, kulturen, historien og subjektet sammenflettes, hvor det kollektive og det individuelle danner en helhet. Alle faktorene påvirker hverandre, og livsverden blir et samlepunkt for alle erfaringer. Slik erfares verden av individet, og på grunnlag av sannhetsverdien i livsverden, vil den gå foran all annen formell kunnskap (Johansson, 2001).

Husserl satt bevisstheten høyt, mens hans elever Schutz og Merleau-Ponty var mer opptatt av kroppens erfaringer og meningsstrukturen i den sosiale verden. Schutz og Merleau-Ponty var ikke enige i Husserls fokusering på den rene bevisstheten. Schutz mente at livsverden har en sosial grunntanke hvor individenes erfaringer ble sett i sammenheng med virkeligheten,

sosialiseringprosessen i samfunnet, samt den sosiokulturelle konteksten (Thornquist, 2003). Merleau-Pontys fokus er på den levde erfaringen og at den er knyttet til kroppens funksjoner, omtalt som *levd kropp*. Det felles utgangspunktet i fenomenologien blir derfor at den verden vi lever i, gir meninger og betyr noe for mennesket (Merleau-Ponty, 1994). Individet i fenomenologien har en oppfatning av verden fra første stund ved at det har en forståelse av verden som et intersubjektivt fellesskap med andre individer. Dette tar individene for gitt uten å reflektere rundt selve fenomenet. Livsverden for Husserl er en felles verden, en naiv og ureflektert erfaring av verden som mennesket forholder seg ureflekterte til. For Merleau-Ponty er livsverden den verden vi aller først lærte om. Det synspunkt og den aktualitet individet har, er skapt i vår øyeblikkelige relasjon til menneskets verden. Husserl hevder at mennesket ikke er reflekterte nok over hvordan det skaper og definerer virkeligheten, og hva som er virkelighet i våre verdener. Mennesket tar objektene og fenomenene for gitt, og unnlater å reflektere over at verden og virkeligheten er et resultat av aktiviteten ved bevisstheten. Livsverden for Husserl blir interesseområdet hvor alt ser ut til å være enkelt og selvfølgelig. Den virkeligheten som menneskene opplever i livet vil oppfattes som opplagt og sant (Thornquist, 2003).

Livsverden er den dagligdagse verden subjektene lever i. Den betraktes som menneskets primære erkjennelsesform fordi den ikke er undersøkt eller blitt tematisert. Livsverdenen skaper betingelser for all kunnskap og vitenskap ved mennesket. Den erfaringsverden mennesket gjør seg, er primær fordi den ligger til grunnlag for kunnskapsdanning, refleksjon og vitenskap (Thornquist, 2003). Det vil aldri være mulig å komme utenom livsverden, fordi det er verden vi lever i. Livsverden er alltid i mennesket, og er nært i de menneskelige opplevelser, hva mennesket ser, gjør og dernest erfarer (Johansson, 2001). De ulike livsverdener kan ikke fjernes fra bevisstheten, men den kan legges til grunn for observasjon og undersøkelse. De erfaringer og meninger mennesket har tilegnet seg gjennom livsverden, vil vises ulikt. Gjennom samtaler, handling, samhandling og resultater av menneskelige funksjoner, kan mennesket få innsyn i hverandres livsverdener som individet selv tar for gitt (Thornquist, 2003).

3.3.2 Det intersubjektive møtet

Intersubjektivitetsbegrepet er sentralt i fenomenologien, og er koblet opp innholdet i livsverden, ettersom livsverden er et fenomen som mennesker deler. Intersubjektivitet er de erfaringer av verden som viser seg for både seg selv og andre (Thornquist, 2003), og det omhandler å gjøre felles psykologiske opplevelser med andre (Røkenes og Hanssen, 2002). Hovedkjernen i intersubjektivitet blir at ingen har tilgang til den andres bevissthet. Husserl mente at løsningen på å få tilgang er å referere til menneskenes livsverden og gå utenfor det en selv erfarer som sannhet, og derfra tenkte nytt. Schutz og Merleau-Ponty var ikke enig i Husserls tenkning om bevisstheten, og mente at mennesket er innbefattende i den konkrete verden, praktisk og fysisk. Schutz og Merleau-Ponty tok begge sitt utgangspunkt i den nærgående forbindelse med verden og de andre menneskene. Schutz stilte spørsmål om intersubjektivitet rundt sosialisering, praksis og rundt interaksjonen. Merleau-Ponty gikk dypere inn i problemet og reflekterte rundt den kroppslige bevissthet og praksis. Begge kom frem til at mennesker er åpne for hverandre gjennom interaksjonen både kroppslig og språklig (Thornquist, 2003).

Intersubjektivitet kan sammenliknes med dialog i møte med den andre. Det som gjør møtene unike er at deltakerne i møtet har sin subjektive erfaring og historie i forkant, og sin subjektive opplevelser og forståelser av verden. Å møte mennesker omhandler ikke bare kommunikasjon og samtale. I en relasjon er det kun en mindre del av menneskets hele opplevelsesfelt og erfaringsbakgrunn som deles. Selv om mennesket føler godt kjennskap med flere av sidene i den andres liv og verden, vil det være en viss avstand fra deltakernes totale opplevelsesfelt, den andres totale opplevelsesfelt og deres delte opplevelse. Deltakerne har begge ulike personligheter, historier og bakgrunner, samtidig som de også har med seg gjensidig allmennmenneskelige opplevelser eller en delt kultur (Røkenes og Hanssen, 2002).

3.3.2.1 Schutz sosialitet, intersubjektivitet og kropp

Den erfaringsverden mennesket gjør seg i det daglige, er en intersubjektiv verden. Schutz hevder at sosialisering innebærer en fellessamlede forestillinger, handlingsmønstre og fortolkningsskjemaer som individer i de ulike miljø tilegner seg ubevisst gjennom sosiokulturelle kontekster som favner gruppen. Gjennom interaksjonen, samt den praksis

mennesket utøver med andre, lærer individene hverandres livsverdener å kjenne. Mennesket forteller hverandre og deler på erfaringer og tanker om verden. Hovedtanken i Schutz tenkning blir at *common-sense*, eller sannheten påvirker individenes primære sosialisering. Sannhet ligger til grunn for handlinger og tolkninger mennesket gjør seg, og det blir tildelt en sannhetsverdi. Sannheten tas forgitt at deles med andre. I relasjoner deles erfaringer, en interaksjon, og det er individene bekrefter, avkrefter eller danner menneskets viten. I et dialektisk samspill mellom individene og deres verden, utvikles intersubjektiviteten (Schutz, 1972).

Schutz kritiserer tenkningen der individet blir lagt som hovedvekt. Andre individer eksisterer før et nytt individ kommer til verden. Verden er der, og i samspill og relasjon med verden samt andre individer, utvikles bevisstheten om seg selv og verden. Som grunnlag for den sosialisering og det fellesskap individet tilegner seg, ligger møte med det andre mennesket. Schutz hevder at det er umulig å knytte intersubjektivitet til de nære og direkte relasjonene. I et miljø innbefatter det større kontekster og sosiale komplekser, som også er avgjørende (Thornquist, 2003).

Kroppen spiller en viktig oppgave i kommunikasjon mellom mennesker og i dannelsen av intersubjektiviteten. Gjennom kroppsspråk og kommunikasjon dannes en delt meningsverden. Å oppnå en fullkommen kommunikasjon er ikke mulig grunnet erfaringens enestående særpreg. Det vil alltid være en utilgjengelig sone i den andres verden, som det ikke gis tilgang til. Ved ønske om å oppnå så fullstendig god intersubjektiv kommunikasjon som mulig, gjelder det å gå inn for aktiv kommunikasjon som overskrider de konfidensielle verdenene. Ved å skape felles opplevelser gjennom deltakelse i samme situasjoner, observerer eller samtaler om det samme, kommer mennesket nærmere hverandres verdener (Schutz, 1972).

3.3.2.2 Merleau-Ponty om kropp og intersubjektivitet

Merleau-Pontys hovedfokus i intersubjektiviteten er koblet opp til synet på kroppen. Uten kroppen er ikke mennesket til å la seg forstå som tenkende og meningsskapende. Kroppen er kjernen for erfaring og erkjennelse, fordi mennesket deltar som kroppslige subjekter i verden. Det kroppslige subjektet er allerede i verden og forholder seg til den, før subjektet kan karakterisere verden og reflektere bevisst over den. Som kroppslig vesen er mennesket et

subjekt i interaksjon med miljøene rundt det. Kroppen er det betegnende syn på verden, fordi det er gjennom kroppen mennesket erfarer og forstår hverandre gjennom persepsjon.

Mennesker har enkelte sentrale samstemmige erfaringer og subjektive persepsjoner av verden, og åpner mennesker seg for en felles visuell verden. Persepsjon er et fellesskap med objektet, og ikke en erfaring av det. I menneskets felles verden finnes allerede fenomener og mennesker, som f. eks. at kroppen er synlig for alle. Kropper anses ikke som rene objekter bestående av armer og ben, men heller som uttrykksfull og meningsskapende som innbyr til kommunikasjon (Thornquist, 2003).

Merleau-Ponty tilskriver språket og refleksjonsevnen en betydning. Språket og bevisstheten har et annet omfang ved å hevde at den levde kroppen og livsverdenens øyeblikkelige erfaring er hovedkilden for versjoner for uttrykk og refleksjon. Mennesket er kroppslige vesener som kommuniserer og tenker, hvor de kroppslige og språklige uttrykk er versjoner av uttrykk og kommunikasjon. Både kropp og utsagn ligger til grunn for menneskets forståelse og refleksjonsevne overfor verden (Thornquist, 2003).

3.3.3 Kroppens fenomenologi -den levde kroppen

Merleau-Ponty hovedbidrag var at han koblet subjektstatus opp mot kroppen, og dermed videreutviklet subjektivitetsbegrepet, som defineres som å være i verden *som* kropp. Kroppssubjektet åpner opp for persepsjon og erkjennelse, og det er som kroppslige subjekter mennesker handler og samhandler med hverandre og i miljøet. Kroppen er ikke ment som et rent naturfenomen i fenomenologien, der den forklares uavhengig av tid, sted og sammenheng, men som en konkret kropp som er fastbundet til verden, som medvirker i det menneskelige og det meningsfulle liv (Thornquist, 2003). Hvordan mennesket tolker og organiserer sanseinformasjonen, er grunnleggende for hvordan individet skaper objekter. Når objektene er dannet, dannes menneskets persepsjon som årsaken til alle opplevelser av den, de opplevelser mennesket har hatt, det individet opplever nå, samt de opplevelser kommer til å oppleves. Som et eksempel kan vi tenke oss et tre. *Jeg* ser treet fra en egen synsvinkel, mens *du* ville hatt en annerledes oppfatning av treet enn *meg*. Det vil se annerledes ut om *jeg* står nederst i en dal og ser opp på treet, eller motsatt. Om *jeg* står nær eller lengre unna treet, eller om *jeg* er inni det, vil det være annerledes. Treet subjektive selv er ingen av mine oppfatninger. Det menes ikke at det ikke eksisterer sannhet i de ulike perspektivene, men at

jeg ser treet med mine egne øyne, og tror at det er netthinnen og linsen som får meg til å se (Merleau-Ponty, 1994).

Å se er å gå inn i universet bestående av flere verdener som viser seg. Verdenene vil ikke vise seg hvis de ikke kan gjemme seg bak andre verdener eller *meg* selv. Å beskue et objekt er å være i objektet, og der i fra innta annen informasjon ettersom hvordan den oppfattes med utgangspunkt i objektet. Hvordan *jeg* ser objektene er ikke fastsatt og det er muligheter for endringer i hva *jeg* ser, selv om *jeg* tror det er virkelig når *jeg* ser det. Et objekt kan sammenlignes med at det fungerer som et speil for andre objekter for hvilke perspektiv *jeg* ser objektene i fra. Hvordan *jeg* ser fenomenene vil alltid være subjektive erfaringer (Merleau-Ponty, 1994).

Horisonter er et begrep som omhandler hvordan individet erfarer objekter. Det beskrives om fortids-, nåtids- og fremtidshorisonter. Om horisonter menes om de forutsetninger for hvordan individet ser verden, med utgangspunkt i individets subjektive forforståelse av den.

Fortidshorizont angår det som ligger til grunn av erfaring og opplevelser for hvordan mennesket møter verden. Nåtiden blir påvirket av fortidshorizonten fordi den allerede er forutbestemt gjennom mine opplevelser fra fortiden. Fremtidshorizonten er allerede farget av fortiden gjennom nåtiden, og derfor vil det individet møter være forutbestemt og farget av disse. Med andre ord vil det objektive individet møter, bli sett fra et eller flere perspektiver. Selv om *jeg* ser treet fra alle mulige perspektiver, har *jeg* kun mine subjektive observasjoner av objektet, og vil aldri få en fylde i treet's subjekt. For at et objekt skal være virkelig må det være en uendelighet av ulike perspektiver. Mennesket tror det er en sannhet i fortiden, og finner sannhet i opplysninger verden gir, slik verden forteller om og viser oss treet (Merleau-Ponty, 1994). Å gjøre forsøk på å forstå individets horisontale opplevelser, omhandler innsikt i *opplevelsesstrukturer*. Opplevelsesstrukturer dannes på grunnlag av erfaringer som skaper individets subjektive fortolkninger av verden. Når individet ved senere anledninger opplever tilsvarende opplevelser som er gjort tidligere, minnes individet disse, og derifra tolker verden på ny (Røkenes og Hanssen, 2002).

Opplevelsesstrukturer er viktig i påvirkningen i barns opplevelser og erfaringer. Å møte barns positive opplevelser av dem selv med begeistring, forsterker barnets selvbilde. Motsatt kan barn som blir møtt negativt på gode egenskaper (f. eks. nysgjerrighet eller entusiasme) skape

et negativt subjektivt bilde, og vil ikke oppleve gode opplevelser med tilsvarende følelser siden. Opplevelsesstrukturer blir skapt i relasjoner med andre, og det er gjennom den andres reaksjoner at det avgjør hvordan barnet oppfatter seg selv. Deltakerne i relasjonen er med på å påvirke og skape den andres oppfattelse av seg selv ved at deltakerne former konteksten (Røkenes og Hanssen, 2002).

3.4 Sosialkonstruksjonismen

Sosialkonstruksjonismen er en videreføring av fenomenologien, en psykologisk og samfunnsvitenskapelig rettet teori som er mer virkelighetsnær og viser til det praktiske i et miljø. Å gå i dybden av sosiale konstruksjoner er viktig for å få en forståelse av hvordan f. eks. atferdsvanskefenomenet oppstår. I dybden av fenomenet vil mennesket få en forståelse av hvordan fenomenene henger sammen og hvordan de er konstruert. Ved å sette seg inn i fenomenets konstruksjon, vil det gi mulighet og innsikt i hvordan det kan oppløses eller endres (Gergen og Gergen, 2005).

I sosialkonstruksjonismen har subjektet en egen stemme fordi det er med på å danne sin verden i de ulike konstruksjoner det er deltakende i. Subjektet forblir subjekt, og dets stemme blir tatt i betraktning (Røkenes og Hanssen, 2002). Den er subjektfokusert og mener at selvets tanker, følelser, minne og *jeget* dannes i relasjoner med andre (Nordahl m. fl., 2005). Fokuset er på nytenkning i det mennesket har lært om seg selv og verden. Ved å reflektere og tenke nytt, dannes nye måter å handle på. Relasjoner farger vår verden og det viser til at i kommunikasjon med andre, konstrueres verden. Meningen blir til i sosial samhandling fordi mennesket er meningssøkende og meningsskapende. Handling mennesket utfører skal forstås ut i fra de sosiale relasjoner og den fellesskapte virkelighet (Gergen og Gergen, 2005). Det oppfordres til nytenkning, både om seg selv og om verden. Gjentenkningen inviterer til nye måter å handle på. Mennesket bør stille seg selv spørsmål rundt hva den sunne fornuften forteller. Av det som har eksistert før vår tid (f. eks. natur, dyr og mennesker), tar vi forgitt. Ved å observere slike objekter, kan gi nye og bedre løsninger. Objektene har eksistert lenge før vår tid, men for et lite barn på et år observeres det annerledes. Barns verden er ikke slik som voksne opplever sin verden. Voksne definerer naturen ettersom hvor i verden vi befinner oss, om bygningene er bygget av tre eller mur, eller fra hvilken verdensdel menneskene vi møter er i fra. Det et voksent menneskes øye ser, er kanskje ikke ulikt fra hva barnet ser, men

hvilken betydning verden har, forblir forskjellige. De ulikheter som finnes mellom voksne og barn er forankret i de sosiale relasjoner de er deltakende i, og det er med utgangspunkt fra relasjonene hva som legger bestemmelsene for hvordan vi ser og opplever verden. Mennesket konstruerer verden ulikt, og har ulike syn på den. Sosialkonstruksjonismen hevder ikke at virkeligheten ikke finnes, men at den virkelighet mennesket opplever som virkelig, defineres ut i fra deres kulturelle perspektiver og språk (Gergen og Gergen, 2005).

Gjennom relasjoner, farges verden, og gjennom kommunikasjon, konstrueres verden. I forutsigbarheten kan mennesket godta forskjellen mellom velkjente objekter som hund/katt, ung/gammel og voksen og barn. Ved å stille seg undrende til dette og stille nye spørsmål, kan det åpnes for andre synsvinkler å se og dermed møte verden på. Problemer vil derfor ikke eksistere. Den verden mennesket konstruerer vil møte utfordringer som omtales som problemer, fordi problemer er noe som stopper opp for det vi konstruerer. Problemer er et negativt ord, så hvorfor ikke betegne det som muligheter eller utfordringer? Gjennom kommunikasjon kan menneskene danne en ny verden, der hvor de fenomener som før har blitt ansett som negative, nå bærer preg av muligheter (Gergen og Gergen, 2005).

3.4.1 Individet som sosialt konstruert

I den sosialkonstruksjonistiske tenkningen vektlegges det at mennesket er et meningsproduserende og meningssøkende vesen der meningen blir til under sosial samhandling. Virkeligheten skapes gjennom de sosiale konstruksjoner hvor det fokuseres på hvordan subjektet skaper virkeligheten gjennom de sosiale konstruksjonene. Handlinger blir forstått med utgangspunkt i sosiale relasjoner og den fellesskapte virkeligheten. Søkelyset i tilnærmingen er rettet mot hvordan individet tenker. Det finnes ingen objektiv forståelse av verden, fordi den samme opplevelsen kan forstås forskjellige, men mennesket kan allikevel gjennom samhandling skape en meningsfull felles forståelse (Røkenes og Hanssen, 2002). Gergen og Gergen (2005) skriver at den grunnleggende ideen i sosialkonstruksjonismen er at alt mennesket mener er virkelig, er sosialt konstruert av mennesket. Ingenting er virkelig før det er objektiv enighet for menneskene at det er det. Individenes kunnskap er ikke objektivt fra vitenskapere, men noe individet selv konstruerer i møtet med sine erfaringer grunnet på for-forståelsen individet har tilegnet seg i sin verden. Det legges stort fokus på intersubjektivitet, samhandling, konstruksjoner og narrativer som er de historier mennesket

skaper som danner deres virkeligheter. Froestad og Solvang (2000) hevder at det sosialkonstruksjonistiske perspektivet filosofisk kan kobles opp til en idealistisk status. Selv konstruerer menneskene sine kategorier og tolkninger av verden. Hvilket perspektiv de ulike individene har på fenomener, er påvirket og skapt i den historiske og kulturelle konteksten individet står i.

I sosialkonstruksjonismen har individets stemme lett for å forsvinne, men i senere tid har det blitt lagt mer vekt på individets opplevelser og erfaringer av eget liv. Atferdvansker er både sosialt og individuelt, og burde studeres som sosiale og individuelle livserfaringer. Ved å benytte seg av narrativer, og vise til fortellinger om funksjonshemming, vil man kunne få kjennskap til både individets fortellinger om seg selv, samt fortellinger om hvordan det er å være subjektet i miljøet (Froestad og Solvang, 2000).

Nordahl m. fl. (2005) som viser til en undersøkelse gjort av Robert Rosenthal hvor en rektor ledet lærerne til å tro at enkelte elever var intellektuelle talenter. Elevene skilte seg egentlig ikke ut av den ordinære gruppen, men viste seg underveis i prosjektet å score høyere IQ enn de andre elevene. Rosenthal i Nordahl m. fl. (2005) mener at årsaken til dette er grunnet på at læreren viste mer respekt ovenfor elevene, hadde større forventninger, gav dem gode tilbakemeldinger, og forsterket elevene foran klassen ved at lærerne gav dem muligheten til å vise sine gode kvaliteter. I etterkant er det forsket på og bevist at lærernes påvirkningskraft på forventninger påvirker prestasjonene og atferden til eleven.

Teoretikerne innenfor sosialkonstruksjonismen hevder at det er tanker, følelser, minnet og *jeget* som dannes i relasjonene med andre mennesker. Innenfor perspektivet er det de forventningene mennesket har, som utgjør realiteten i den sosiale konteksten. I de ulike gruppene som mennesker danner, vil det dannes handlingsmønstre og uformelle rollestrukturer., og roller blir utdelt (Nordahl m. fl., 2005). Schmuck og Schmuck i Nordahl m. fl. (2005) viser til at rolleforventningene kan bli så stemplende og fastlåste at det hemmer den sosiale støtten barnet trenger for å kunne forandre sin atferd, definert som *pygmalioneffekten*. Å dra stimplingsteorien videre til relasjonen mellom voksen og barn, kan barnet bli enda vanskeligere om den voksne har stigmatisert og stemplet barnet som vanskelig.

Med utgangspunkt i en interaksjonistisk tilnærming rettet mot mikronivået i et samfunn, har ulike psykiske lidelser vært et empirisk fokusert nedgangsfelt. En hypotese er at de handlinger som blir definert som unormal atferd, ikke vil la seg klargjøres på en god måte ved å fokusere på den anormale handlingsmetoden. Ved å sette fokus på i hvilke sammenhenger, utløsende faktorer eller sosiale prosesser atferdsvanskene forekommer i, vil det gis bedre begrunnelser for den utløsende årsaken. Symptomene på avvikende atferd bryter med de normer som blir ansett som ”normale” i et samfunn (Froestad og Solvang, 2000).

3.4.2 For-forståelse – det subjektive grunnlaget for forståelse

Sosialkonstruksjonismen fokuserer på hvordan subjektet er med på å skape sin verden gjennom sosiale konstruksjoner. Sosialkonstruksjonismen klargjør hvordan mennesket tenker, individuelt, sosialt og teoretisk. Med bakgrunn i for-forståelsen danner mennesket sin virkelighet og verden. Menneskets tankesett er med på å danne subjektive oppfatninger av virkeligheten. På bakgrunn av bestemte kategoriseringer, begreper eller teorier forstår, eller forklarer mennesket sin subjektive verden. En viktig del av for-forståelsen er tenkemåten som ligger til grunn for hvordan den farger verden. For-forståelsen er basert på kulturelle virkelighetsoppfatninger, menneskesyn, etiske grunnsyn, normer og verdier. De individuelle tenkemåtene og levesettet påvirker også for-forståelsen. Menneskets subjektive rolleforventninger påvirker dannelsen av for-forståelse. Mennesket systematiserer sine oppfatninger av verden, meningsfulle kompleks, samt på grunnlag av de erfaringer individet har gjort seg (Røkenes og Hanssen, 2002).

Å gå inn i seg selv og få et nytt blikk på den fremmede mennesket har i seg, kan holdningene fornyes både til hverandre og til verden. På den måten kan mennesket lære at det ikke bare er en verden, men flere verdener. Veien til toleranse og forståelse handler om å erkjenne at det finnes flere verdener. I de ulike verdenene blir kategorier splittet opp og det som vil defineres som ”normalt” i en verden, vil få en annen betydning som for eksempel ”unormalt” i en annen (Kristeva, 2008).

Andersen (2002) skriver om de forståelser og de meninger som skapes. Han viser til at objektiv og sann kunnskap ikke er mulig. Dette blir begrunnet med at mennesket ikke kan være utenfor sitt språkssystem, kultur og sin verden uten å ha et gitt utgangspunkt for sine

kategoriseringer. All kunnskap er betinget og konstruert innenfor menneskets subjektive begrepsmåte. Kunnskap blir til i fellesskapet og relateres tilbake til tid og sted.

Ut i fra individuelle erfaringer og at mennesker organiserer inntrykk i strukturer og meningsfulle helheter, dannes for-forståelsen. Påvirkning skjer fra den personligheten vi har, gjennom det individuelle, det ubevisste og i opplevelses- og handlingsmønstre i menneskenes væremåte. Individets forståelse av seg selv kan også sees på som en del av for-forståelsen (Røkenes og Hanssen, 2002). Mennesket kan ikke ha med antakelser på forhånd om hva den andre personen er, fordi de grunnantakelser mennesket har med seg vil ha påvirkning i forhold til forståelsen av et annet menneske. Nye erfaring ved det andre mennesket kan forandre grunnantakelsene (Andersen, 2002). Kristeva (2008) definerer menneskets ansvar omkring møtet med det som er annerledes som at det ikke starter med forståelse, men med den andres ansikt.

Som en kort oppsummering har fenomenologien, eksistensialismen og sosialkonstruksjonismen en del fellestrekk. De er subjektfokuserte, og mener at verden er slik mennesket opplever den gjennom erfaringer og opplevelser. Gjennom opplevelse, refleksjoner over eget liv, samt gjennom sosiale relasjoner utvikles og konstrueres selvet. Verden konstrueres i møte med erfaringer og opplevelser i det levde liv. Dette gjør hvert individ unikt og viser til at alle mennesker har ulike livshistorier, opplevelsesverden og ulike syn på verden. Ulikt ligger fokuset i eksistensialismen som ansvarliggjørende for egen utvikling i miljøet. Fokuset blir sett ut i fra subjektets perspektiv, og miljøet blir ikke ansvarliggjort for individets utvikling. Fenomenologiens ansvarliggjør både individet og miljøet, da subjektet anses som aktør i eget liv. I sosialkonstruksjonismen blir subjektet konstruert i miljøet, og mye av subjektets utvikling ansvarliggjøres ved miljøet. I lys av atferdsvansker vil fenomenet i eksistensialismen oppstå på grunnlag av individets ”feil” og ”avvik” i miljøet. I fenomenologien oppstår atferdsvansker ved at individet og miljøet ikke samsvarer, og heller ikke møtes i samme subjektive verden. Innenfor sosialkonstruksjonismen konstrueres atferdsvansker i de konstruksjoner i miljøet som subjektet er deltakende i.

Å reflektere rundt det subjektive fokuset for å få en bedre forståelse av hvordan utfordringen hos den andre henger sammen, er viktig for å løse opp de sammensatte vanskene. På bakgrunn av menneskers ulikhet som et resultat av ulikt opplevde opplevelser og erfaringer, har

mennesket et utgangspunkt, en for-forståelse av virkeligheten og av den andre. I både eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen er et av de gjennomgående likhetene at det aldri vil være mulig å forstå det andre menneskets verden totalt. Ved å gripe om barnets perspektiver for hvordan det erfarer og ser verden, det gis et innblikk i hvordan vanskene henger sammen, og atferden kan endres.

I neste kapittel tar jeg for meg eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen sett i lys av individ-, aktør-, og det kontekstuelle perspektiv for å få en nærmere forståelse av, og innsikt i hvordan atferdsvansker oppstår og konstrueres.



4. Atferdsvansker som sosial konstruksjon

I dette kapitlet skal jeg drøfte eksistensialismen opp mot individperspektivet, fenomenologien opp mot aktørperspektivet, og sosialkonstruksjonismen opp mot det kontekstuelle perspektiv. Jeg vil undersøke om atferdsvansker er individuelt eller sosialt skapt. Jeg begrenser meg til disse koblingene på grunnlag av deres ulike fokus på subjektet og miljøet i konstruksjonen av atferdsvansker. Eksistensialismen og individperspektivet fordi de har subjektet i fokus, fenomenologien og aktørperspektivet med subjekt og miljø sentralt, og sosialkonstruksjonismen og det kontekstuelle perspektivet på grunnlag av dets fokus på hvordan miljøet konstruerer atferdsvansker. Jeg ønsker å finne ut av hvordan atferdsvansker oppstår ut i fra de ulike syn på individ i miljø. Eksistensialismen og individperspektivet fokuserer på det subjektive individet og opplevelsen av hvem jeg er i verden. Fenomenologien og aktørperspektivet fokuserer på individet som handlende subjekt i miljøet, og hvordan individet forstår verden utenfor. Sosialkonstruksjonismen og det kontekstuelle perspektivet legger fokus på hvordan miljøet konstruerer individet.

I hver del av kapitlene tar jeg kort for meg det mest sentrale i tilnærmingene uavhengig av hverandre, og hvordan atferdsvansker konstrueres i disse. Jeg avslutter hvert delkapittel med å koble sammen tilnærmingene for så å finne ut av hvordan atferdsvansker oppstår og konstrueres.

4.1 Eksistensialismen og individperspektivet – hvem jeg er i verden

Gjennom en eksistensialistisk tilnærming konstrueres atferdsvansker gjennom det subjektive fokus. Barnets opplevelse av verden, er verden slik barnet ser den. De utfordringer og vansker barnet har, eller møter på i utviklingsforløpet, vil bli barnets subjektive opplevelse av verden (Buber, 1992). Å være et barn med utfordringer og vansker vil skape flere negative reaksjoner fra voksne og barn i miljøet. Barnet ble født inn i et eksisterende miljø med sine krav og hva det vil si å være innenfor det som er normalt aksepterende (Sartre, 1993). Stort fokus fra miljøet på det negative av barnets personlighetstrekk vil legge bestemmelser for hvilke plass barnet fått tildelt i miljøet, og hvilke rolleforventninger som stilles. Å spille videre i rollen som det ”utfordrende barnet” blir en livsstil, og en ond sirkel og komme ut av. De forventninger miljøet har, speiler barnet tilbake til miljøet. Når miljøet forventer et barn

med atferdsvansker, spiller barnet videre på dette. På grunnlag av miljøets forventninger, blir barnet den det forventes å være (Eide m. fl., 2003). Det finnes alltid valg i eksistensialistisk tenkning (Røkenes og Hanssen, 2002). Valgmuligheter vil ikke hjelpe barn med atferdsvansker, da dette forteller vanskeligheten av å ta de rette valgene. At det ligger muligheter for selvutvikling, vil ikke bygges videre i den positive retningen av utvikling.

Væren og væren i verden

Væren, barnets opplevelser er relevante for hvordan atferdsvansker skapes (Røkenes og Hanssen, 2002). Med fokus på den subjektive opplevelsen, tilsier det at hvordan barnet forstår opplevelsene, legger bestemmelser for handlingen barnet antar som rasjonell i situasjonen. Hvordan barnet forstår opplevelsen av situasjonen, og hvordan barnet handler, legger grunnlag for hvilke reaksjoner miljøet svarer med, i væren-i-verden (Sartre, 1993). Reaksjonene legger videre grunnlaget for hvilke kjennskap barnet får til seg selv som deltakende menneske i et miljø. Fordi det ikke er mulig å forstå *den Andres* subjektive opplevelser, vil barnet og miljøet ikke kunne forstå hverandres reaksjoner og handlinger. Det vil i et slikt perspektiv ikke være mulig å komme inn i *den Andres* verden (Buber, 1992).

Jeg-du og jeg-det perspektiv

Hvilke posisjon de ulike omsorgspersonene rundt barnet setter seg selv i forhold til barnet, er viktig for å grunne gode relasjoner. Å se på barnet som et *du* åpner opp for en fellesskapende relasjon med anerkjennelse av ulikheten. Videre kan anerkjennelsen resultere i selvutvikling og dermed forandring ved barnet. Å se på barnet som et *det*, vil den voksne kun se barnets overflate og ikke det personlige og grunnleggende i subjektet (Eide m. fl., 2003). Den voksne vil ikke oppnå noen forståelse for barnets intensjoner og rasjonelle valg, samt atferd. Her vil barnets og den voksnes verden være langt fra hverandre, og det vil ikke være rom for å forsøke å sette seg inn i *den Andres* verden.

Individperspektivet

Gjennom individperspektivet er det sentrale sammenhenger mellom barnets egenskaper og atferden. Det fokuseres på "feilen" ved individet, og hvordan feilen kan "rettes" opp, og ikke det subjektive ved individet (Kvilhaug, 1998, Nordahl m. fl, 2005). Ved at fokuset er rettet mot "feilen" ved individet, vil barnet i dette perspektivet objektiviseres, og de subjektive, personlige trekkene vil ikke være med i avgjørelsen for hvordan den eventuelle "feilen"

reduseres eller rettes opp. I en slik tilnærming vil et barn med ADHD være en ADHD'er, og et barn med autisme være en autist. Hvis barnet objektiviseres, hvordan kan da tiltak være tilpasset individet og dets konkrete utfordringer? I individperspektivet vil det ikke la seg gjøres, da det legger forutbestemmelser for hvem barnet er ut i fra diagnose eller vansker (Kvilhaug, 1998).

Den biologiske og psykologiske modellen

Den biologiske modellen fokuserer på biologiske forklaringer for atferd. Ut i fra modellen er "skaden" allerede skjedd fra fødselen av, og det kan det også gis uttrykk for at det ikke er mulig å endre atferden (Nordahl m. fl., 2005).

Den psykologiske modellen hevder at atferd eller egenskaper er genetiske arvelige. I en slik tenkning vil det være fare for objektivisering av barnet, fordi fokuset rettes mot årsaksforklaringer som indre, psykiske eller ytre forhold i samfunnet. Barnet kan lett bli usynlig i forhold til forklaringene, noe som igjen kan resultere i at behandlingen ikke blir godt nok tilpasset barnets behov (Bunkholdt, 1998).

Den psykologiske modellen hevder at det er tidligere opplevelser som legger grunnlaget for atferd. Atferden er bygget på bevisste og ubevisste erfaringer (Ogden, 1987). Atferden skaper reaksjoner fra miljøet, og reaksjoner skaper utvikling. Ved at atferd grunnlegges av erfaringer, legges skylden for atferd på tidligere opplevelser. Her blir bearbeidelsen av erfaringene viktige for å kontrollere det videre utviklingsforløpet. Barnet har sine behov og følger sine instinkter (id). Når barnet finner balansegangen på løsninger i møte mellom sine behov og de kravene miljøet stiller, omhandles ego. Superegoet har foreldrene skapt gjennom sin oppdragermåte i form av hva som anses som god moral og etiske valg. Id dannes på grunnlag av superego, og derfra dannes barnets ego (Bunkholdt, 1998). De instinkt og behov barnet har, er påvirket av foresattes meninger om moral og etikk. Ut i fra en slik lærdom finner barnet en balansegang mellom sine og miljøets behov. Når barnet ikke mestrer et likevektig samsvar mellom sine behov og miljøets krav, kan det resultere i at det ikke er samsvar mellom individ og miljø, og atferdsvansker oppstår.

4.1.1 Hvordan atferdsvansker oppstår i eksistensialismen og individperspektivet

I eksistensialismen og individperspektivet oppstår atferdsvansker i subjektet (Kvilhaug, 1998 og Sartre, 1993). I tilnærmingene blir synet innenfra subjektet og ut mot verden (Kvilhaug, 1998). Fra verdens synspunkt blir individet objektivisert, og det subjektive, de personlige trekk tas ikke i betraktning for hvem barnet er (Nordahl, 2010). Miljøet eksisterer før barnet, stiller krav og har sine gitte forventninger ut i fra hva som er akseptabelt i det ”ferdigkonstruerte” miljøet. Det ligger forventninger til barnet, og det kan med utgangspunkt i forventningene sies at det er forutbestemt for hvem det utvikles til å bli (Aasen m. fl., 2002 og Sartre, 1993).

Begge tilnærmingene har en smal normaliseringsoppfatning (Buber, 1992 og Kvilhaug, 1998). Hvis barnet er utenfor hva som er akseptabelt, eller blir ansett som det ”normale” og ”akseptable” i miljøet, blir barnet lett stemplet og stigmatisert. Det kan resultere i at barnet får tildelt en rolle, som legger forutbestemmelser for barnet i det gitte miljø. Barnet tar på seg rollen ut i fra hvordan miljøet har stemplet. Barnet kan bli stemplet som ”den slemme” ut i fra miljøets reaksjoner på barnets personlighet og egenskaper, og på bakgrunn av stemplingen tror barnet at det er slik det forventes å være. Barnet blir da ”den slemme”. Å forlate rollen er ikke mulig for et barn alene, og dermed tar barnet et ubevisst valg og spiller videre i sin rolle som et barn med atferdsvansker. Det kan bli stemplet som en ADHD`er, fordi det ikke går inn i barnets subjekt, dets personlighetstrekk og grunnlaget for de intensjoner og rasjonelle valg barnet tar (Schmuck og Schmuck, 1983 i Nordahl m. fl., 2005). I tilnærmingene beskrives det at individet alltid har valgmuligheter som bygger videre på selvutvikling. Hvordan kan et barn ta rasjonelle, intensjonelle valg når det er blitt tildelt en rolle og en personlighet som tar dårlige valg? Det er ikke mulig for et barn alene. Dette forklares i væren (Nordahl m. fl., 2005, Nordahl, 2010 og Røkenes og Hanssen, 2002).

I væren er det subjektets opplevelse som står sentralt. Hvordan barnet forstår opplevelsene, vises gjennom de valgene og handlingene barnet gjør (Røkenes og Hanssen, 2002). Barnet får reaksjoner på sine valg og handlinger, som speiles tilbake til barnet. Miljøet forteller igjen hvem barnet er (Nordahl m. fl., 2005 og Nordahl, 2010). I individperspektivet beskrives sammenhengen mellom de egenskapene barnet har med atferden og handlingene som gjøres.

Egenskapene barnet har, har blitt tilegnet gjennom de erfaringer barnet har gjort seg i verden (Buber, 1992 og Nordahl m. fl., 2005). Hvis de erfaringer barnet har gjort seg i miljøet er negativitet om barnets selv, speiles det videre i den atferd barnet utviser, og for hvem barnet forventes å være utenfra, og for hvem det selv tror det er (Drugli, 2008).

Det subjektive fokus stagnerer opp mot det objektive fokus miljøet har på barnet. De to ulike verdenene har ikke forutsetninger for å forstå hverandre, og det resulterer i negativ atferd gjennom barnets rasjonelle valg og handlinger. Viktigheten av hvordan Buber (1992) definerer å se *den Andre* som et *du*, kan virke løftende. Det omhandler å forsøke å forstå *den Andres* valg og handlinger gjennom atferd, ut i fra de perspektiver barnet handler ut i fra. Her vil verdenene som møtes akseptere hverandres ulikhet (Buber, 1992).

I eksistensialismen og i individperspektivet oppstår atferdsvansker i subjektet (Sartre, 1993). På grunnlag av at miljøet eksisterte før barnet, omhandler det her at det må tilpasse seg de krav, forventninger og forutsetninger miljøet setter. Barnet står ansvarlig for egen utvikling (Røkenes og Hanssen, 2002). Hvis barnet ikke mestrer kravene, forventningene og forutsetningene miljøet stiller, utvikles barnet i feil retning av det som er innenfor det ”akseptable”, den normalitetsoppfatningen miljøet har satt (Bronfenbrenner, 1979, Klefbeck og Ogden, 2003, Henggeler, Melton og Smith, 1992 i Nordahl m. fl., 2005). Ansvar for utvikling ligger i det subjektive barnet, og derfor kan det forstås som at det er barnets ansvar for hvordan det utvikles, og ikke miljøet fordi det eksisterte før barnet (Røkenes og Hanssen, 2002).

4.2 Fenomenologien og aktørperspektivet – hvordan forstår jeg verden

Bevissthet og livsverden

Ut i fra fenomenologisk tenkning konstrueres atferdsvansker ved at barnet er en deltakende og medvirkende aktør i miljøet. Læring skjer gjennom opplevelser og erfaringer barnet tilegner igjennom sin bevissthet, dets livsverden (Merleau-Ponty, 1994). Hvordan barnet handler, og hvilke atferd som vises, er alltid festet til en meningskontekst, og må forstås ut i fra konteksten (Nordahl m. fl., 2005 og Røkenes og Hanssen, 2002). Et barn som blir født inn i et godt, beskyttende miljø med gode forutsetninger, vil danne en trygg og forutsigbar livsverden basert på trygge erfaringer. Et barn som er født i et mindre godt, risikofylt miljø med mindre

gode forutsetninger, vil danne en utrygg og lite forutsigbar livsverden på grunnlag av negative erfaringer. Alle erfaringer barnet gjør seg, vil påvirke hverandre (Drugli, 2008, Nordahl, 2006 og Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Som eksempel i en intersubjektiv situasjon der et barn har fått negative reaksjoner fra en voksen i form av ord som ”du hører aldri!”. Den verden barnet møter, er en verden som kan føles som at den er ute etter barnet. Får barnet lignende reaksjoner på sitt subjekt i andre situasjoner og miljøer, har allerede barnet fått høre at det ikke er godt nok. Ved å få bekreftet det på nytt, forsterker det barnets negative inntrykk av seg selv. På bakgrunn av miljøets syn på barnet, er det slik barnet ser seg selv, samt barnets sannhetsverdi av miljøet. De reaksjoner som oppstår, påvirker dermed hverandre (Bunkholdt, 1998).

Livsverden barnet har tilegnet seg vil være primær, fordi den alltid vil ligge til grunn for læring og hvordan barnet reflekterer over situasjoner og handlinger. Barnets livsverden vil alltid legge forutsetninger for barnets forståelse av opplevelsene, for hvordan de ser de ulike situasjonene det kommer over, og for hvordan det erfarer (Johansson, 2001). På grunnlag av livsverden, må handlinger og atferd forstås ut i fra individets perspektiver og forutsetninger (Gergen og Gergen, 2005). Ved å forsøke å se subjektet uavhengig av omgivelsene, kan man nærme seg barnets livsverden, men det vil aldri være mulig å forstå den totalt (Johansson, 2001 og Thornquist, 2003).

Ut i fra bevissthet og livsverden oppstår atferdsvansker som resultat av konteksten mellom aktøren og miljøets livsverdener (Merleau-Ponty, 1994, Schibbye, 2002 og Schutz, 1972). Deltakernes erfaringsgrunnlag legger forutsetninger for hvordan subjektene ser sin verden. Når verdenene er ulike, grunnet deltakernes forutsetninger for moral og etikk, vil den andres atferd oppleves som umoralsk og lite etisk (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972).

Intersubjektivitet

Barnets livsverden er intersubjektiv fordi den deles i relasjoner med andre mennesker gjennom hvem man er og hvordan man handler. Intersubjektivitet er et viktig fenomen for hvordan atferdsvansker konstrueres, fordi den dannes på grunnlag av erfaringer gjort i det intersubjektive møtet (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). Ovenfor beskrev jeg at det ikke er mulig å forstå den andres livsverden eller bevissthet totalt. Allikevel møtes barn og voksne intersubjektivt. Det er to ulike verdener møtes med ulike forutsetninger for moral og etikk

basert på personlighet, kultur, historie, bakgrunner og opplevelser. Relasjoner påvirkes av hvem man er og hvordan man handler (Røkenes og Hanssen, 2002). Voksne gir reaksjoner på barnets handlinger, noe den voksne mener ikke er etisk riktig. Barnet har tatt et rasjonelt valg som virket riktig for barnet. Den andre har ikke mulighet til å forstå barnets valg for handlingen totalt, fordi det ikke har totalt tilgang til barnets livsverden eller konteksten for hvorfor handlingen var rasjonell. Den voksne er ikke enig i valget, og barnet handler ikke moralsk og etiske ut i fra den voksnes livsverden, og viser en atferd som ikke er godtatt i miljøet (Nordahl, 2002, Sandbæk, 2002 og Ericsson, 2003 i Nordahl m. fl., 2005 og Thornquist, 2003).

Schutz og Merleau-Ponty om det sosiale kroppslige subjekt

Schutz og Merleau-Ponty var opptatt av kroppslige erfaringer og det som gir mening i den sosiale verden, og bygget videre på Husserls teori om at det ikke bare var bevisstheten som dannet individets livsverden (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972).

Schutz sosialitet, intersubjektivitet og kropp

Schutz mente at måten individet tilegner seg sosialiseringgrunnlaget og det fellesskapet individet tilegner seg i, ligger i møtet med andre. Individ blir kjent med hverandres verdener gjennom common-sense, og det er gjennom relasjoner at barnet utvikler bevisstheten om seg selv og verden. Individet tilegner seg sosialitet og erfaringer ubevisst, da det dannes på grunnlag av den sosiokulturelle konteksten. Konteksten og miljøet eksisterte før individet, og på grunnlag av miljøets eksistens ansvarliggjøres ikke individet for egen utvikling (Schutz, 1972). Atferdsvansker konstrueres etter Schutz (1972) sin tenkning gjennom sosialiseringgrunnlaget i det miljøet barnet tilegner seg i. Hvilke miljø og miljøets deltakeres common-sense og sosiale grunnlag, danner barnets sosiale forståelse. Det miljø, den kontekst og de mennesker barnet omgås, er påvirkningsfaktorer for barnets utvikling. Hvis sosialiseringgrunnlaget barnet har tilegnet seg ikke er innenfor normen, vil ikke barn og miljøet har grunnlag for å forstå hverandre, og atferdsvansker oppstår som resultat av lite godt samsvar (Drugli, 2008, Nordahl m. fl., 2005, Nordahl, 2010 og Schibbye, 2002).

Merleau-Ponty om kropp og intersubjektivitet

Gjennom Merleau-Pontys tenkning er det mulig å hevde at atferdsvansker oppstår i interaksjon med konteksten gjennom kroppen. Hadde det ikke vært for kroppen, ville ikke

barnet vært tenkende eller meningsskapende, fordi kroppen legger grunnlaget for de erfaringer og erkjennelser barnet tilegner seg. Barnet som kroppslig subjekt er i et miljø eller samfunn før barnet selv kan beskrive miljøet det er en del av. Når det ikke er grunnlag for å beskrive miljøet, ligger heller ikke muligheten for refleksjon. Barnet blir derfor en del av miljøet og samfunnet, i en interaksjon med konteksten. Atferdsvansker konstrueres i konteksten imellom barn og miljø, og kroppen legger grunnlaget for hvordan barnets verden blir. Gjennom persepsjon tilegner barnet en forståelse av andre, og omvendt. Hvordan barnet persiperer gir barnet en forståelse av mennesker. Menneskene som er omkring barnet, vil samtidig persipere og få en forståelse av barnet. Ved at barnet persiperer, dannes flere kollektive erfaringer av dets miljø. Barnet erfarer sitt miljø med utgangspunkt i livsverden. Hvordan barnet tolker og organiserer sin sanseinformasjon, er relevant for hvordan barnet fremstiller objekter og sannhet, sin opplevelse. Hvordan barnet persiperer, resulterer i hvordan barnet opplever objektet, og dermed deres reaksjoner. I motsatt tenkning viser dette til hvordan miljøet persiperer barnet, og hvordan det tolker barnet (Merleau-Ponty, 1994 og Nordahl, 2010). Det er flere subjekter som erfarer samme miljø, og det åpnes opp for en intersubjektiv, felles verden. Mellom kroppslige subjekter konstrueres relasjoner, de erkjenner hverandre og danner erfaringer ved hverandres subjekter (Thornquist, 2003). De deltakende kroppslige subjektene livsverden vil alltid ligge til grunn for hvordan subjektene erkjenner den andre, og omvendt. Subjektene livsverden dominerer for hvordan de deltakende subjektene erfarer og erkjenner den andre (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). I en relasjon vil derfor en sirkeltenkning legges til grunn for hvordan relasjonen utvikles, subjektene utvikling, samt for hvordan de deltakende subjekter erkjenner hverandre (Gergen og Gergen, 2005, Nordahl m. fl., 2005 og Schibbye, 2002).

En slik relasjon om den levde kropp, legger fokus på at barnet er en aktør i interaksjon med konteksten. Atferdsvansker i en slik tenkning konstrueres i samhandling med andre, gjennom den intersubjektive verden. Hvordan deltakerne i relasjonen erfarer og erkjenner hverandre, legger et grunnlag for videre utvikling av relasjonen dem imellom, deltakeres utvikling for hvem det blir, og hvilke oppfatning subjektet får av seg selv (Merleau-Ponty, 1994, Nordahl m. fl., 2005 og Schutz, 1972).

Som Merleau-Ponty (1994) skriver består universet av flere verdener, og at verdenene ikke vil vise seg hvis det ikke hadde vært for at de gjemte seg bak andre. Når et subjekt besker et

objekt, er subjektet i objektet, og derfra inntas videre informasjon med utgangspunkt i objektet. Det syn subjektet har på objektet kan endres, fordi subjektet alltid speiler andre objekter, også omtalt som horisonter. Fortidshorisonnten barnet har vil alltid ligge til grunn for hvordan barnet erfarer og opplever sitt miljø. Nåtidshorisonnten vil alltid være påvirket av fortidshorisonnten, fordi den er forutbestemt. Fremtidshorisonnten vil være farget av fortid gjennom nåtid, og erfaringer barnet gjør vil være forutbestemt. De erfaringer på godt og vondt barnet har tilegnet seg i sin fortid vil alltid ligge til grunn for hvilke forutsetninger det har for å møte situasjonen. Erfaringene vil ligge til grunn for hvordan barnet opplever og erfarer, samt hva som grunner barnets sannheter og virkelighetsoppfatninger. Barnets fremtid vil være påvirket av tidligere erfaringer og opplevelser i nuet, fordi den vil legge forutbestemmelser for hvordan barnet kommer til å oppleve med utgangspunkt i dets erfaringsgrunnlag. Barnets livsverden og horisonter vil alltid ligger til grunn for hvordan barnet forstår miljøet og for hvordan miljøet forstår barnet. Barnet er fortsatt en aktør i et miljø, har sine forutsetninger for hvordan det møter barnet, og omvendt. Når barnets erkjennelse og forutsetninger ikke samsvarer miljøets, kan atferdsvansker oppstå.

Horisonter bygges som tidligere beskrevet videre inn i opplevelsesstrukturer. Strukturene dannes på grunnlag av opplevelser og erfaringer som danner barnets subjektive fortolkning av verden. Tidligere opplevde erfaringer vil ligge til grunn når barnet tolker sitt miljø og handler i det. I relasjonen har opplevelsesstrukturen mye å si for barnets selvbilde. Å møte barnets positive opplevelser på en god måte, forsterker barnets selvbilde. Motsatt, ved å møte barnet negativt, dannes et negativt selvbilde. Opplevelsesstrukturer dannes i relasjoner, og omhandler den andres reaksjon som påvirkningsfaktor for selvets oppfattelse av seg selv (Røkenes og Hanssen, 2002).

Aktørperspektivet

I aktørperspektivet fokuseres det på individet som medvirkende og deltakende aktør i miljøet. Barnet er aktør i en kontekst, et miljø, hvor begge parter ansvarliggjøres for barnets utvikling og dermed barnets atferd. Individet blir en rasjonell og intensjonell aktør i subjektive beslutninger og handlinger. Fordi barnet er aktør i eget liv, har det alltid intensjoner med de handlinger som utføres, og den atferd som vises. Atferdsvansker konstrueres ved at barnet og miljøet ikke forstår hverandre til grunn, og det er ikke samsvar mellom individ og kontekst (Nordahl m. fl., 2005 og Nordahl, 2010).

Barnet har alltid en virkelighetsoppfatning av situasjonen på grunnlag av dets forutsetninger og erfaringsgrunnlag. De handlinger barnet utfører, blir valgt ut i fra om den er gjennomføringsbar og om den er intensjonell for ønsket barnet har i situasjonen. Har barnet de rette forutsetningene for å forstå situasjonen slik de menneskene omkring barnet anser som etisk og moralsk, samsvarer barn og miljø, og det vil ikke oppstå atferdsvansker. Hvis barnets subjektive forståelse ikke samsvarer med miljøets etiske og moralske krav, oppstår atferdsvansker (Nordahl m. fl., 2005).

Ved å ta utgangspunkt i barnets erfaringer kan det benyttes konstruktivt gjennom læring. Å forsøke å forstå barnets handlinger, er viktig. I følge fenomenologisk tenkning om den andres livsverden, er det ikke mulig å forstå den andre totalt (Merleau-Ponty, 1994). Det lar seg ikke gjøres å gå inn i dybden av barnets erfaringer. Å ha innblikk i og forståelse for hva erfaringene innebærer, kan danne et grunnlag for hvorfor barnet mente at atferden var intensjonell i handlingen, og derfor redusere atferden, eller fjerne den (Nordahl, 2010).

4.2.1 Hvordan atferdsvansker oppstår i fenomenologien og aktørperspektivet

I fenomenologien og aktørperspektivet er barnet en deltakende aktør i miljøet, og medvirkende i likhet med miljøets påvirkning for egen utvikling (Merleau-Ponty, 1994, Nordahl m. fl., 2005 og Schutz, 1972). Barnet og miljøet er i en kontekst hvor begge parter påvirker hverandre, og derfor skal barnet skal forsøkes å forstås ut i fra dets livsverden (Eide m. fl., 2003 og Merleau-Ponty, 1994).

Hvordan barnet erfarer, legger grunnlaget for hvordan og hva barnet lærer, og skaper derfra barnets livsverden. Ut i fra livsverden ser og opplever barnet verden. Det er dets sannhet for hva barnet mener er intensjonelt og rasjonelt. Med fokus i barnets livsverden er atferden det utviser alltid festet i en meningskontekst, og dets handling skal derfor forstås ut i fra konteksten den utspilles i. Det er gjennom den levde kroppen at barnet erfarer og erkjenner. Barnet persiperer og danner en forståelse av verden, og omvendt. Det er flere deltakende i miljøet, og flere verdener møtes og danner en intersubjektiv felles verden (Merleau-Ponty, 1994, Nordahl m. fl., 2005 og Schutz, 1972).

Merleau-Ponty (1994) og Schutz (1972) intersubjektivitet omhandler at det aldri vil være mulig å forstå den andre totalt, fordi det ikke lar seg gjøres å besøke den andres livsverden basert på common-sense. I det intersubjektive møtet møtes flere verdener, og deltakerne skaper en felles intersubjektiv verden basert på deltakernes livsverden.

Atferdsvansker konstrueres i samhandling med miljøet basert på deltakernes livsverden og deres common-sense tenkning, dets sannhet og virkelighetsoppfatninger (Schutz, 1972). Når deltakernes livsverdener har for lang avstand fra hverandres virkelighetsoppfatning, finnes det ikke grunnlag for å sette seg inn i den andres perspektiver og livsverden (Merleau-Ponty, 1994). Det resulterer i at det ikke lar seg gjøres å forstå den andres rasjonelle valg og intensjoner. Den andre har bygget sin virkelighetsoppfatning ut i fra andre horisonter, og deres felles verden vil bli liten. Det vil ikke gis forståelse for den andres valg og handlinger, og derfor konstrueres atferdsvansker (Merleau-Ponty, 1994 og Nordahl m. fl, 2005). Med andre ord, definert som det relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken (Sollesnes, 2004).

I fenomenologien og aktørperspektivet konstrueres atferdsvansker mellom barnet og det miljøet barnet er deltakende i. I konteksten mellom barnet og miljøet påvirker barnet miljøet, og omvendt. Ut i fra erfaringer dannes barnets livsverden og sannhet, og det blir viktig å bygge gode erfaringer sammen med barnet i de ulike miljøene barnet er deltakende i (Merleau-Ponty, 1994, Nordahl m. fl., 2005 og Schutz, 1972). Barnet og miljøet blir begge like ansvarlige for barnets utvikling, barnets livsverden, og dermed dets atferd (Merleau-Ponty, 1994, Nordahl, 2010 og Schutz, 1972).

4.3 Sosialkonstruksjonismen og det kontekstuelle perspektiv – hvordan forstås jeg i verden

Individet som sosialt konstruert

Gjennom en sosialkonstruksjonistisk tilnærming fokuseres det på at subjektet dannes i relasjoner (Nordahl m. fl., 2005 og Røkenes og Hanssen, 2002). Atferd blir forstått ut i fra barnet som deltakende i sosiale relasjoner. De relasjoner barnet har vært deltakende i, legger bestemmelser og forutsetninger for hvilke opplevelser og erfaringer barnet gjør seg (Nordahl m. fl., 2005). Erfaringer danner barnets virkelighetsoppfatning av verden, og det er på

bakgrunn av hva barnet mener har sannhetsverdi at det handler rasjonelt (Froestad og Solvang, 2000 og Gergen og Gergen, 2005). I bakgrunnen for hva barnet oppfatter som sannhetsverdi ligger dets historiske og kulturelle kontekst, og det er med utgangspunkt i kontekstene at barnet konstruerer dets kategorier og tolkninger, samt sin virkelighet av verden (Røkenes og Hanssen, 2002). Kontekstene er viktig for konstruksjonen og dannelsen av hvem barnet er og hvem det utvikles til å bli. Ut i fra de ulike erfaringer det har gjort seg tidligere i oppveksten, vil grunnlaget legges for barnets sannhetsverdi, og for hva barnet mener er etisk og moralsk riktig (Nordahl m. fl., 2005). Omsorgspersonene er rollemodellene barna har for hva som er akseptabelt å være og gjøre, og de erfaringer barnet erfarer vil ligge til grunn for videre handlinger barnet gjør, fordi det har lært at det er akseptabelt. Den atferd omsorgspersonene viser ovenfor barnet, vil speiles av barnet, da det også danner dets virkelighetsoppfatning, og sannhet (Drugli, 2008).

Relasjoner farger vår subjektive opplevelse av verden, og derfor er relasjoner svært avgjørende for indentitetsutviklingen ved barnet. Det er gjennom relasjon og kommunikasjon at det åpnes for andre synsvinkler, og også å møte verden på. Ved å åpne opp for kommunikasjon med flere verdener, åpnes det samtidig opp for flere måter å forstå verden på. Voksne er rollemodeller, påvirkningsfaktorer og innvirkende på barns utvikling, og avgjørende for hvordan de farger barnets subjektive opplevelse miljøet. En mindre god relasjon kan derfor konstruere atferdsvansker (Gergen og Gergen, 2005 og Schibbye, 2002).

Gode relasjoner gir mening, og det er igjennom de sosiale konstruksjonene at subjektene virkelighet skapes, og derfor fokus på hvordan det konstruerer. De handlinger og den atferd som vises forstås ut i fra de sosiale relasjonene og den fellesskapte verden for hvordan subjektet er tenkende (Gergen og Gergen, 2005). Det finnes ingen objektiv forståelse av verden, fordi den forstås forskjellig. En felles forståelse kan oppnås gjennom samhandling. Det vil være vanskelig å sette seg inn i barnets perspektiver for å forstå hvorfor de handler som de gjør. Ved å sette seg inn i barnets oppvekst, perspektiver og hvilke forutbestemmelser som ligger til grunn for barnets forståelse av verden, kan den voksne nærme seg en forståelse av valgene barnet mener er rasjonelt (Bunkholdt, 1998, Gergen og Gergen, 2005, Nordahl m. fl., 2005 og Nordahl, 2010).

For-forståelse

For-forståelsen barnet har, ligger til grunn for hvordan barnets virkelighetsoppfatning dannes. Ut i fra de erfaringer, kulturer, normer og verdier påvirker for-forståelsen. For-forståelsen vil alltid ligge til grunn for hvordan barnet oppfatter verden, og svært avgjørende for barnets utvikling. Atferdsvansker konstrueres ved at de erfaringer barnet har gjort seg, ligger til grunn for dets virkelighetsoppfatning. Den virkelighetsoppfatning barnet har, legger bestemmelser for hvordan barnet ser verden, og for hvordan det handler ut i fra dem (Røkenes og Hanssen, 2002). For-forståelsen er også viktig for hvordan barnet oppfatter seg selv. Hvis barnets for-forståelse er bygget opp på positive, gode erfaringer, er sannsynligheten for at barnet får et godt syn på seg selv, stor. Motsatt, hvis barnets for-forståelse er bygget på negative erfaringer om seg selv som menneske, vil barnet utvikle et dårlig selvbilde, samt feiltolkninger av hvordan situasjoner burde håndteres. Konteksten rundt barnet blir svært avgjørende for hvilke erfaringer barnet tilegner seg, for så hvordan erfaringene bygger oppunder for-forståelsen, samt videre utvikling (Andersen, 2002, Drugli, 2008 og Røkenes og Hanssen, 2002).

Ved å tenke nytt, og kommunisere om det som vanligvis tas for gitt, kan nye løsninger oppstå. Problemer blir da omtalt som utfordringer, noe som ikke stopper opp for det mennesket konstruerer. Gjennom kommunikasjon kan mennesker skape en ny verden hvor det negative omgjøres til positivt (Drugli, 2008, Gergen og Gergen, 2005 og Nordahl m. fl., 2005).

Det kontekstuelle perspektiv

I det kontekstuelle perspektivet blir individet konstruert gjennom ulike påvirkningsfaktorer i den sosiale konteksten. Barnet blir et produkt av de ulike erfaringer det gjør seg i sin kulturelle og personlige historie, samt den sosiale konteksten (Tinneland og Tveitereid, 2011). På grunnlag av erfaringene, konstruerer barnet sin verden, hvor relasjoner er det mest merkverdige for dannelsen av selvet. På bakgrunn av relasjonene danner subjektet sin erfaringsverden. Atferdsvansker blir konstruert i den sosiale konteksten. Med utgangspunkt i de erfaringer barnet gjør i relasjoner, konstrueres barnets subjektive verden (Shotter, 1993 i Nordahl m. fl., 2005, Nordahl, 2010).

Det vil alltid være mellommenneskelige handlingsmønstre i grupper som i familien, barnehagen og skolen. Innenfor gruppene skapes uformelle rollestrukturer, og barna tilegner seg roller. Stemplende rolleforventninger kan bli så fastsatte, at barnets forsøk på endring blir

usynlig. I gruppesammenheng vil atferdsvansker konstrueres hvis ikke barnet tilegner seg den uformelle rollestrukturen. Jo større avstand det er fra det som anses som akseptable rollestrukturer, desto større avvik blir barnet fra gruppens norm. Barn som skiller seg ut i fra gruppen, blir ofte stemplet og stigmatisert, og atferdsvansker kan oppstå som et resultat av rollestemplingen (Shotter, 1993 i Nordahl m. fl., 2005). Å reflektere over hvorfor mennesker skaper sosiale konstruksjoner er viktig i det kontekstuelle perspektivet. Å være bevisst over prosesser og kjennetegn ved disse, er sentralt for ikke å utvikle atferdsvansker.

Konstruksjoner av mennesker kan være skapt ut i fra subjektive virkelighetsoppfatninger, noe det er viktig å være bevisst over i forhold til hvordan atferdsvansker konstrueres (Shotter, 1993 i Nordahl m. fl., 2005 og Nordahl, 2010).

4.3.1 Hvordan atferdsvansker oppstår i sosialkonstruksjonismen og det kontekstuelle perspektiv

I sosialkonstruksjonismen og i det kontekstuelle perspektivet er fokuset at individet blir konstruert av ulike påvirkningsfaktorer i den verden det er en del av (Røkenes og Hanssen, 2002). På grunnlag av erfaringer gjort i relasjoner, skapes barnets subjektive verden (Froestad og Solvang, 2000 og Gergen og Gergen, 2005). Det fokuseres på relasjoner som den største påvirkningsfaktoren for barnets identitetsutvikling. Relasjonene farger barnets subjektive opplevelse av verden. Det kommuniseres igjennom relasjoner, noe som kan åpne opp for nye måter å tenke på. For barnet vil det gi mening å være deltakende i gode relasjoner (Nordahl m. fl., 2005).

Med utgangspunkt i relasjonene tilegner barnet sin virkelighetsoppfatning og sannhet (Gergen og Gergen, 2005 og Røkenes og Hanssen, 2002). Videre utgjør barnets virkelighetsoppfattelse hvem barnet utvikles til å bli. De erfaringer barnet gjør seg i konteksten, danner sannhet, og ut i fra barnets sannhet, handler det rasjonelt, og i den rasjonelle handling vises atferd (Nordahl m. fl., 2005).

For-forståelsen er dannet ut i fra barnets erfaringer gjennom kultur, samt de opparbeidede normer og verdier som er en del av barnets miljø (Røkenes og Hanssen, 2002). Forforståelsen vil alltid prege barnets valg, handlinger og atferd. I relasjoner med barn blir det viktig å gi barnet gode forutsetninger for at det skal grunne en god forforståelse. Den for-

forståelse barnet har, vil være avgjørende for hvilke selvoppfatning barnet får (Andersen, 2002, Drugli, 2008 og Røkenes og Hanssen, 2002).

I sosialkonstruksjonismen og i det kontekstuelle perspektiv konstrueres atferdsvansker som et resultat av konteksten. Hovedfokuset i perspektivene vil bli at barnets miljø er ansvarlige for barnets utvikling (Shotter, 1993 i Nordahl m. fl., 2005, Nordahl, 2010 og Tinnesand og Tveitereid, 2011). Familie, barnehage og skole er viktige miljøer innenfor et barns liv, som er avgjørende for hvilke relasjoner barnet blir deltakende i. Gode relasjoner utvikler barn innenfor normen, mens mindre gode relasjoner utvikler barn utenfor det normativ, og konstruerer derfor atferdsvansker. Miljøet blir ansvarliggjort for hvordan barnet utvikles og endres, og dermed også for hvordan barnet utvikler sin forståelse for akseptabel atferd (Drugli, 2008, Nordahl, 2006, Schibbye, 2002 og Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

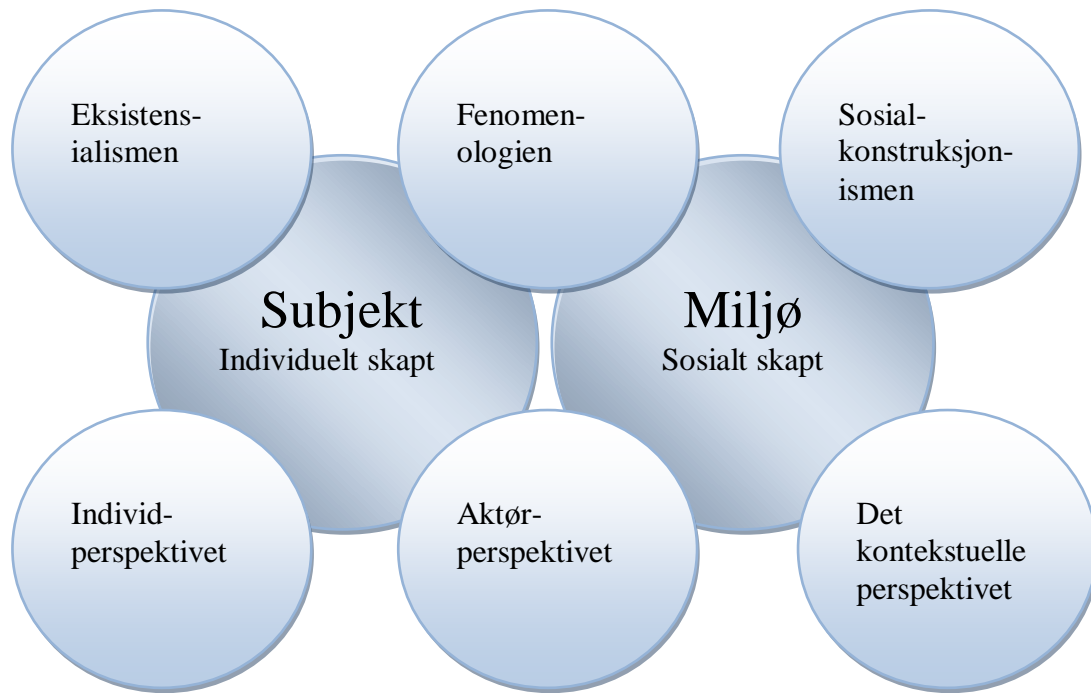
4.4 Oppsummering av kapitlet

Som en oppsummering av hvordan de ulike tilnærmingene og perspektivene konstruerer atferdsvansker skal jeg kort beskrive det hovedanliggende i hva jeg har kommet frem til. I eksistensialismen og i individperspektivet konstrueres atferdsvansker i subjektet. Subjektet fremstilles som et individ som kommer inn i en eksisterende verden. Strever barnet med å tilpasse seg miljøets moral og etikk, er det barnets feiltagelse, og dets ansvar for at atferdsvansker oppstår. I fenomenologien og aktørperspektivet konstrueres atferdsvansker i den konteksten som er mellom barnet og miljøet, da de påvirker hverandre gjensidig. Barnet og miljøet blir her likeverdig ansvarliggjort for barnets utvikling, og dermed atferd. I sosialkonstruksjonismen og i det kontekstuelle perspektiv konstrueres atferdsvansker som et resultat av den konteksten barnet er en del av. Miljøet blir ansvarlig for barnets utvikling, samt atferden som vises som et resultat av denne.

I figur 4.1 har jeg laget en oversikt over hvordan atferdsvansker kan forstås i eksistensialismen, fenomenologien, sosialkonstruksjonismen, individperspektivet, aktørperspektivet og i det kontekstuelle perspektiv. Figuren viser til likhetstrekk ved at i eksistensialismen og i individperspektiver skapes atferdsvansker i subjektet. I fenomenologien og i aktørperspektivet oppstår atferdsvansker i konteksten mellom subjekt og miljø. I

sosialkonstruksjonismen og i det kontekstuelle perspektiv skapes atferdsvansker ved subjektet i miljøets kontekst.

Figur 4.1: Oversikt over hvordan atferdsvansker kan forstås i forhold til sentrale teorier



5. Den dialektiske relasjonsmodellen

I kapitlet skal jeg først presentere innholdet i dialektisk relasjonsteori. Det vil bli belyst hvordan man burde møte *den Andre* for å fremme positiv utvikling. Hvordan relasjoner påvirker selvet, samt faren ved den voksnes definisjonsmakt. Igjenom kapitlet vil den dialektiske relasjonsmodellen belyses med fellestrekk fra eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen. I kapittel 4 presenterte jeg hvordan teoriene kunne relateres til atferdsvansker. Den dialektiske relasjonsmodellen går nærmere inn i praksisfeltet, og gjennom modellen eksemplifiseres det hvordan teoriene underbygger modellen. Den dialektiske relasjonsmodellen er relevant i denne sammenhengen fordi den vises som et dialektisk eksempel for hvordan atferdsvansker kan reduseres med utgangspunkt i relasjoner.

Eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen bygger i ulik grad opp ulike syn på subjektet i en kontekst, i miljøet. Den dialektiske relasjonsmodellen viser til hvordan barnets selvtillit, utvikling, og dermed atferdsvansker kan reduseres, fjernes eller oppstå på grunnlag av styrken i relasjonene.

5.1 Dialektikk og fellestrekk med teoriene

Dialektikk og eksistensialisme har tilsvarende forutsetninger om at mennesket ikke er ”ferdig” da det fødes, at det er uforutsigbart og i stadig endring. Individet er selvrefleksivt ved at det forholder seg til seg selv, er sitt eget objekt og samtidig kan observere og betrakte seg selv. Det kan med andre ord ikke forstås utenfor den sammenheng det befinner seg i (Buber, 1992 og Schibbye, 2002).

Å drøfte dialektikk er nødvendig for å få en forståelse av den dialektiske relasjonstanken, at dens grunnfokus ligger på muligheter ved selvet i relasjonen, og hvordan det kan utvikles eller feilutvikles i relasjoner. I likhet med eksistensialismen har den som formål å forøke å få forståelse av selvet i relasjonen. Et menneske må forstås ut i fra konteksten, fordi individets væremåte påvirkes av hvordan *den Andre* responderer i kommunikasjonen (Gergen og Gergen, 2005 og Schibbye, 2002). Mennesket kan ikke observeres objektivt. *Den Andre* må observeres i et gjensidig samspill, og kan ikke ses som separate deltagende objekter.

Dialektikken omhandler *både-og* for å kunne forstå et individ i en relasjon (Schibbye, 2002). I

eksistensialistisk, fenomenologisk og sosialkonstruksjonistisk tenkning, observeres ikke individet objektivt. Gjennom de opplevelser og erfaringer subjektet har gjort seg, dannes dets verden. På bakgrunn av individets verden, handler mennesket. Det må forstås ut i fra den konteksten det er en del av (Buber, 1992, Gergen og Gergen, 2005, Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). I eksistensialismen omtales konteksten som eksistensen, fordi den går forut for essensen, altså hvem barnet blir (Schibbye, 2002). Væren-i-verden kan også omtales som kontekst da den inneholder det som allerede eksisterte som en del av en fells verden (Thornquist, 2003). I fenomenologisk tenkning omhandler konteksten som intersubjektivitet, fordi det er i det intersubjektive møtet at erfaringer i verden viser seg i et felles møte med andre (Røkenes og Hanssen, 2002 og Thornquist, 2003). I sosialkonstruksjonismen blir konteksten det som skjer i relasjoner (Gergen og Gergen, 2005).

5.2 Både-og – subjekt og objekt i relasjonen

Den dialektiske relasjonsforståelsen fokuserer relasjoner der mennesket ikke tenker *enten-eller*, men *både-og*. Dette fordi individet fungerer som subjekt og objekt i en gjensidig prosess med *den Andre*. I prosessen skapes deltakernes forutsetninger, de viser til hverandre, på bakgrunn av menneskets ulikhet. Det ligger en dialektikk mellom de indre prosessene i selvet, samtidig som det er prosesser i selvets samspill med *den Andre*. Det selvet gjør mot seg selv vil bli oppfattet bevisst eller ubevisst av *den Andre*, og omvendt. Det selvet gjør mot *den Andre* i relasjonen, vil reflekteres tilbake til selvet, og videre være en bestemmende faktor for videre utvikling av relasjonen og barnets selv (Schibbye, 2002). Buber (1992) beskriver ulike måter å møte *den Andre* i relasjoner gjennom *jeg-du* eller *jeg-det* møtet. Schibbye (2002) skriver om flersidige relasjoner, og gjennom Buber (1992) vises perspektiver på møtet ved at man henvender seg til *den Andre* som subjekt i *jeg-du* møtet, eller i et *jeg-det* møtet. I *jeg-du* møtet er det et subjektivt fokus, mens i et *jeg-det* møte, objektiviseres *den Andre*, og deltakerne beveger seg kun på overflaten av hverandres verdener. I fenomenologien beskrives det intersubjektive møtet som at deltakerne i en relasjon alltid har sin subjektive erfaring. På bakgrunn av erfaringsverden er det kun en liten del av opplevelsesfeltet som deles (Røkenes og Hanssen, 2002). I sosialkonstruksjonistisk tenkning beskrives det hvordan deltakerne forholder seg til hverandre i relasjoner, avhenger av de sosiale relasjoner deltakerne har tatt del i, for det er igjennom relasjonene at subjektene finner sin virkelighet (Gergen og Gergen, 2005).

Individet i dialektikken kan være objekt eller subjekt i relasjonen, noe som bestemmes ut i fra om individet er den som overfører, eller den som blir overført til. Individet kan derfor være subjekt eller objekt i de gjensidige prosesser. Det finnes en sammenheng mellom det subjektive og det objektive i relasjonen, fordi partene i relasjonen viser til hverandre, deler noe og danner en helhet. Begge deltakerne er opplevende subjekter, men kan allikevel oppleve seg selv som objekt, eller oppleve *den Andre* som subjekt og objekt i situasjonen (Schibbye, 2002). Å være objekt eller subjekt i relasjonen kan vises igjennom som tidligere nevnt i fenomenologisk tenkning i et *jeg-du* møte, eller i et *jeg-det* møte (Buber, 1992). I fenomenologien vises det igjennom intersubjektivitet. Med utgangspunkt i deltakernes livsverden, og avstanden mellom deres livsverdener, avhenger av hvor nære deltakerne kan komme i hverandres verdener. I det intersubjektive møtet deles psykologiske opplevelser, men det vil aldri være mulig å forstå *den Andres* livsverden totalt (Merleau-Ponty, 1994, Røkenes og Hanssen, 2002, Schutz, 1972 og Thornquist, 2003). Ut i fra hvilken grad av subjekt eller objekt deltakerne er i relasjonen, er indrestyrt av deres innhold i livsverden (Thornquist, 2003). I sosialkonstruksjonismen ligger for-forståelsen til grunn for hvordan individet erfarer verden, dermed også andre individer (Gergen og Gergen, 2005). Et eksempel kan være at en som pedagogisk leder i en situasjon med et barn opplever seg selv som senter for den subjektive opplevelsen, men kan allikevel se utenfra og inn på situasjonen og betrakte seg selv objektivt. Den voksne kan oppleve seg selv som urettferdig i handling i møtet med konflikten mellom seg selv og barnet, men på konstruktiv måte se at konflikten kunne vært løst bedre.

5.3 Relasjonens påvirkning av selvet

Et nyfødt barn er innstilt på samspill. De følelsesuttrykkene barnet viser, gir reaksjoner fra moren, og motsatt vil morens væremåte utløse reaksjoner fra barnet. En slik følelsesmessig interaksjon styrker relasjonen. Ingen interaksjon er like, og barnet erfarer ulikheter i morens væremåte. Hvordan moren stimulerer og påvirker interaksjonen, og videre relasjon til barnet, har betydning for barnets utviklingsmuligheter. De handler ut i fra hverandres følelsesuttrykk, og kjernen i samspillet blir gjensidighet. Den innstillingen moren har på samspillet vil avgjøre og legge rammene for videre samspill og utvikling. I relasjoner med andre erfarer barnet seg selv, og oppdager seg selv gjennom *den Andres* bevissthet (Schibbye, 2002). Dette kan også

forklares eksistensialistisk ved at eksistensen går forut for essensen. Barnet blir den det er på grunnlag av det eksisterende miljøet, og danner sitt subjektive essens på grunnlag av denne. Miljøet eksisterte før barnet, i en væren-i-verden, og individet utvikler sin livsverden på grunnlag av denne (Sartre, 1993). I fenomenologien tar mennesket intersubjektiviteten forgitt, uten å reflektere over den (Thornquist, 2003). Sosialkonstruksjonistisk sett er kommer barnet til et miljø hvor det skal innrette seg etter miljøets krav og forventninger for at atferdsvansker ikke skal utvikles (Nordahl m.fl., 2005 og Ogden, 2000).

En hovedtanke i dialektikken er at individet og relasjonene må forstås i den konteksten det er i. I det rasjonelle selvet er det viktig at selvet blir forstått ut i fra de relasjonelle prosesser; det som skjer innover i selvet, og det som skjer utover i relasjonen. Med indre relasjonelle prosesser menes det om de indre dialoger som individet har med seg selv. De ytre relasjonelle prosesser omhandler dialoger med andre, der deltakerne står i et dialektisk forhold (Schibbye, 2002). Med utgangspunkt i deltakernes common-sense, dannes grunnlaget for tolkninger og handlinger individet gjør seg. Deltakerne har gjennom sin common-sense, på bakgrunn av relasjoner, dannet sin sannhet, som primært vil ligge til grunn for all læring og kunnskap (Johansson, 2001 og Schutz, 1972). De handlinger og den atferd individet viser, må forstås ut i fra dets perspektiver og forutsetninger (Gergen og Gergen, 2005). Å forsøke å se bak omgivelsene rundt barnet, kan åpne opp for å få et nærmere innblikk i dets livsverden (Johansson, 2001 og Thornquist, 2003).

Hvilke syn den voksne har på barnet, kan være svært avgjørende for barnets utviklingsmuligheter. Det er flere faktorer som påvirker utviklingen hos barnet, men kvaliteten på relasjonen er viktigst. Kvaliteten på kommunikasjonen, og den voksnes formidlingsmåte, avgjør i hvilken grad av erfaring og læring fellesskapet kan utgjøre hos barnet (Drugli, 2008). Hvilke syn den voksne har på barnet, ligger til grunn for dens erfaringsverden. Hva som ligger til grunn for de erfaringer som danner et menneskes sannhet, kan sees i Merleau-Pontys (1994) horisonter som viser til hvordan et menneske beskuer et objekt ut i fra andre erfaringer gjort av objekter. Fortidshorizonten vil alltid ligge til grunn for videre erfaringer individet gjør seg. Røkenes og Hanssen (2002) viser til for-forståelse som i sosialkonstruksjonistisk tenkning omhandler grunnlaget for hvordan mennesket danner virkelighet. Relasjonen mellom voksen og barn omfatter fysisk og emosjonell omsorg. Den emosjonelle omsorgen fra den voksne påvirker kvaliteten på relasjonen i størst grad. Det er

den repeterte fysiske og emosjonelle omsorgen, som ligger til grunn for forventninger barnet har til omsorgspersonens atferd. Med utgangspunkt i dette skaper barnet indre modeller for videre evne til samspill. Gjennom gjentatte, stadige erfaringer barnet gjør seg, danner barnet sitt selvbilde, hvilke verdi det har, samt hvilke forventninger det har til omsorgspersonene (Drugli, 2008). Det er de erfaringer barnet gjør seg som danner dets virkelighet (Buber, 1992). Barnets selvbilde dannes på grunnlaget av erfaringer gjort i relasjoner. Konteksten rundt barnet, konstruerer barnet. Konteksten er svært avgjørende i forhold til dannelse av eget selvbilde (Gergen og Gergen, 2005).

5.3.1 Det relasjonelle selvet

Hensikten i den dialektiske relasjonsmodellen er å utvikle en modell for hvordan man kan forstå selvet i *den Andre* som en levd relasjon. Levd relasjon er det selvet som sammen skaper en identitetsfølelse. Identitetsfølelsen skapes gjennom relasjoner, og dermed hva mennesket gjør og opplever, danner selvet. Selvet forstås som et nettverk av relasjoner i et gjensidig avhengighetsforhold. I dobbelt forstand *er* selvet. Det er innenfor egne grenser, samtidig som det er mellom det avgrensede selv og de andre som er utenfor det. Selvet er relasjonen mellom selvets *jeg* og *meg-side* (Bae og Waastad, 1992). Bae og Waastad (1992:16) forklarer Meads begreper om *jeg-et* og *meg-et*:

Jeg-et ses som den organiserende, reflekterende, velgende siden, som gir kraft og forandringspotensialet til selvet. *Meg-siden* forstås som selvets innholdsside, og utgjør resultatet av alle tidlige påvirkninger og relasjonserfaringer. *Meg-delen* av selvet skaper stabilitet og identitet over tid. Det knyttes mye selvaktelse til *meg-siden*, og det bidrar til at vi forsvarer den når den blir truet (Bae og Waastad, 1992:16).

Jeg-siden og *meg-siden* er to motstridende behov ved selvet. *Jeg-sidens* fokus blir den selvstendige identiteten, mens *meg-sidens* fokus blir det å være i relasjon med andre. Hvordan selvet blir dannet, kan ses som et resultat av forsoninger og blandinger av de nevnte behovene. Ut i fra forståelsen av det relasjonelle selvet blir også differensiering og avgrensning elementære prosesser i utviklingen av selvet, både da det gjelder den nevnte *jeg/meg* relasjonen, samt relasjonen mellom selvet og *den Andre*. På hvilke måte individet avgrensner sider av seg selv, vil individet allikevel få forhold til sidene. Motsatt i den grad individet er uavgrenset, vil det samtidig være ureflektert, og dermed ikke ha noe forhold til

sidene. De ulike omsorgspersoner barnet møter, vil også ha sider de stiller seg ureflekterte til. Ureflektiviteten gjenspeiles i barnets utvikling, og vil gjøre det vanskelig for barnet å være reflekterte til de samme sidene ved seg selv (Bae og Waastad, 1992). Atferd som holder igjen betydningsfulle opplevelser i en relasjon, som er viktige for barnets tilknytning til omsorgspersonen, defineres i Schibbye (2002) som *overlevelsesrettede væremåter*.

Psykologisk sett er disse verdifulle for subjektet, fordi det var slik atferd de lærte. Det vil derfor være vanskelig for barnet å gi slipp på den innarbeidede atferden, selv om det på senere stadier i livet viser seg at atferden ikke lenger er intensjonal. Selvdestruktive samt interaksjonsmønstre, kan dermed begripes som sammenhenger med væremåter og atferd med tidligere overlevelsesverdi. Ved å forsøke å forstå selvet som en åpen relasjon som inkluderer andre, forutses det som en løsning for å se både selv- og relasjonsutvikling som påvirkninger av hverandre (Schibbye, 2002). Jeg relaterer den innarbeidede atferden til livsverden.

Livsverden er konteksten rundt barnet, hvor det kollektive og det individuelle danner en helhet. Alle erfaringer barnet gjør seg, danner dets livsverden (Johansson, 2001). Med utgangspunkt i relasjoner dannes individet, og finner sin sannhet. På bakgrunn av sannheten, handler individet (Gergen og Gergen, 2005). Livsverden ligger også i bakgrunnen for hvordan mennesket forholder seg til seg selv, og hvordan det er handlende i relasjoner med andre, fordi mennesket handler ut i fra sin virkelighet. Bae og Waastad (1992) viser til sammenhengen mellom det intrapsykiske og det intrapersonlige forstås gjennom *dobbeltrefleksjonsprinsippet*. Med det menes om den metoden mennesket forholder seg til seg selv på, vil speiles videre i relasjoner med andre. Omvendt er det slik at det individet gjør mot andre mennesker, speiles og legger bestemmelser for individets forhold til seg selv.

Relasjoner blir vanligvis forstått ut i fra årsak hvor det fokuseres på hva individet gjør mot *den Andre*. I dobbeltrefleksjonsprinsippet forstås det ut i fra hva individet forteller seg selv ved å handle som det gjør, eller omvendt om hva individet forteller andre gjennom hvordan individet er mot seg selv. Et slikt fokus viser at individet har intensjoner gjennom sin kommunikasjon. Selv om kommunikasjonen kan virke uforståelig, er det noe barnet vil oppnå (Bae og Waastad, 1992).

5.4 Den voksnes definisjonsmakt

Makt kan lett bli "usynlig" og dermed vanskelig å oppdage. Maktfenomenet er betinget av relasjonen mellom andre mennesker eller grupper, og hvem som oppleves som overlegen eller underlegen. Det forklarer hvorfor makt lettest kan ses fra en underordnet posisjon (Skogen og Sørli, 1992). Definisjonsmakt viser til at voksne har en kraftig posisjon i forhold til barns selvopplevelse. Reaksjonene barna får av omsorgspersonene, har sterk innflytelse for hvordan de skaper sitt selv gjennom utvikling. Definisjonsmakt omhandler hvordan voksne svarer på barns kommunikasjon i forhold til deres opplevelser og handlinger, og hva de reagerer på. En slik posisjon av makt kan fremme barns selvstendighet, deres tro på seg selv, samt respekten for seg selv og andre. I motsetning kan misbruk av definisjonsmakten føre til det motsatte, at den voksne er med på å fremme barns dårlige selvtillit, dårlig selvbilde, og utviklingen av deres selvstendighet (Bae, 1996).

I relasjonen mellom den voksne og barn er relasjonen svært utsatt og avgjørende. Dette forteller mye om viktigheten av at den voksne må være opplyst om makt og hvordan den kan misbrukes. Et eksempel på en ikke gjensidig, anerkjennende likevekt kan være i en situasjon hvor den voksne misbruker sin definisjonsmakt ovenfor et barn (Bae, 1996). Hvis situasjonen er slik at barnet er kommet opp i en konflikt med et annet barn, har den voksne to valg: Det ene er å misbruke sin makt og sette seg selv i en høyere posisjon, overkjøre barnets følelser, og kun være interessert i å "rive" barna fra hverandre. Den andre varianten balanserer på likevekt er når den voksne forsøker sammen med barna å gå dypere inn i konfliktutløpet. Den voksne kan sammen med barna reflektere etisk over hvordan situasjonen kunne bli løst på en bedre måte. Det er ikke alltid den voksne ser hva som skjer i forkant av konflikter mellom barn, og derfor er det vesentlig å forsøke å sette seg inn i situasjonen sammen, for så å løse konflikten. Barna lærer å håndtere en liknende situasjon.

De erfaringer barnet gjør seg, dets livsverden, vil ligge til grunn for hvordan barnet opplever situasjonen (Thornquist, 2003). På bakgrunn av barnets og den voksnes ulike erfaringsgrunnlag, vil de aldri kunne forstå *den Andres* verden totalt, og heller ikke *den Andres* bakgrunn for deres rasjonelle valg (Buber, 1992, Gergen og Gergen, 2005 og Merleau-Ponty, 1994).

Malmö og Stemshaug (2002) viser til at utviklingsmulighetene til deltakerne i relasjonen ligger i møtet med hverandre. En relasjon kan enten være gjentakende eller utviklende. I gjentakende relasjoner ligger det mindre utviklingsmuligheter fordi den ene deltakeren tar på seg definisjonsmakten. Et eksempel kan være i en situasjon hvor den voksne bruker sin makt ovenfor barnet. Dette gir ikke et godt grunnlag for å videreutvikle relasjonen mellom voksen og barn, hvis ikke barnet får gitt sin stemme. De ulike deltakerne behøver ikke være enige om saken de diskuterer, men dialogen burde bygges opp som en reflekterende, gjensidig dialog. Utviklingsmulighetene som ligger i relasjoner er i de situasjonene hvor det er åpenhet for at begge deltakerne får legge frem sine opplevelser og erfaringer. Gjensidighet og respekt preger relasjonen. For å skape anerkjennelse er det en forutsetning at ingen av partene setter seg i en høyere eller lavere posisjon enn *den Andre* (Bae, 1996). Opplevelsesstrukturer er viktige i barns opplevelser, og dermed en viktig del av erfaringsgrunnlaget. Positive erfaringer forsterker barnets opplevelse av seg selv, og motsatt. Deltakerne i relasjonen former konteksten og påvirker *den Andres* oppfattelse av seg selv (Nordahl m. fl., 2005 og Røkenes og Hanssen, 2002).

Likeverdighet er viktig i relasjoner. Det omhandler respekt for at begge parter har samme rett til subjektive opplevelser. Handlinger skal derfor ikke dømmes da disse blir gjort på grunnlag av *den Andres* opplevelser av verden. Opplevelser og handling er to vidt forskjellige begreper. Som et eksempel kan det være at den voksne forstår opplevelsen av følelsen barnet har da det føler at noe er meningsløst. Den voksne er ikke enig i at det er sannhet utenfor barnets opplevelse, og ser ikke barnets virkelighet. Den voksnes tanker kan være hvordan barnet kan ha slike intensjoner. Ved å forsøke å sette seg inn i barnets erfaringsverden, kan barnets handling bli mer forståelig (Bae, 1996). Handling må forstås ut i fra barnets perspektiver fordi erfaringer kun kan oppleves subjektivt (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). De handlinger som gjøres og den atferd som vises må forstås ut i fra den fellesskapte virkeligheten som er basert på de sosiale relasjoner barnet har vært deltakende i (Gergen og Gergen, 2005). En likeverdig relasjon innebærer respekt til *den Andres* rett til en subjektiv opplevelse av verden. Å respektere er samtidig en aksept av *den Andres* ulikhet. Med respekt for *den Andre* kan framstille følelsen av fellesskap og nærhet i relasjonen (Schibbye, 2002).

5.4.1 Moral og etikk i relasjonen

Moral er de regler for hva som anser som riktig eller galt, mens etikk er refleksjoner over handlingene. De forskjellige etiske grunnsyn kan ha stor betydning i relasjoner og kommunikasjon. Motivene bak handlingene blir vaktlagt i sinnelagsetikken. Sinnelag betyr det samme som vilje, og det å ha et godt sinnelag er med på å gjøre handlinger gode. I tillitsbaserte handlinger har deltakerne en forventning om at *den Andre* handler ut i fra et godt sinnelag (Eide m. fl., 2003 og Røkenes og Hanssen, 2002). Moral og etikk er kulturelt og historisk betinget, og den sosiokulturelle konteksten vil ligge til grunn for hva som er sannhet og virkelighet for individet. Ut ifra sannheten handler individet, og handling bygger på de føringer konteksten har lagt for hva som er akseptabelt (Gergen og Gergen, 2005, Merleau-Ponty, 1994, Schutz, 1972 og Thornquist, 2003). Hver enkelt situasjon er unik og møte med *den Andre* vil også være unike. Avgjørende for situasjonen vil være åpenhet og ansvarlig bevissthet i sine reaksjoner og svar. Mennesket vet ikke hva det kan møte i øyeblikket, og derfor kan det ikke tenkes ut responser og svar på forhånd. Hvordan *jeget* svarer på situasjonene er avgjørende. Et annet menneske retter seg til *meg*, og gjennom tale og handling må *jeg* svare. Ved å gi svar på kravet i hendelsen, blir *jeg* også ansvarlig i relasjonen. Dermed vil det også si at i livet som menneske veksles ofte mellom henvendelser og svar i ansvarlighet (Eide m. fl., 2003). Relasjonens deltakere danner en fellesskap, intersubjektiv verden. Den intersubjektive, delte verden vil legge grunnlaget for videre utvikling, og hvordan relasjonen er, samt utviklingen av relasjonen, vil også utvikle deltakerne (Røkenes og Hanssen, 2002). Andre mennesker eksisterer før et nytt menneske kommer til verden. Gjennom samspill og relasjoner med verden og andre individer, utvikles bevisstheten om seg selv, og verden. Det sosialiseringgrunnlaget og fellesskapet individet tilegner seg, ligger i møtet med *den Andre* (Thornquist, 2003). Mening for individet blir til gjennom sosial samhandling (Gergen og Gergen, 2005).

5.5 Den bevisste voksne

Ved å ha innsikt i relasjoner vil det lettere belyse definisjonsmakt og samtidig forstå arbeidet rundt forutsetningene for at barna møtes med respekt og får muligheten til positiv utvikling (Benjamin i Bae, 1996). Bae (1996) påpeker viktigheten av å være bevisst over

problematikken som kan ligge i relasjoner, og hvordan samspillserfaringer påvirker barnets selvopplevelse og utvikling. Det er i relasjon med betydningsfulle voksne at grunnlaget legges for god holdningsdannelse. Haugstad (1998) beskriver at de forventninger man har til andre mennesker, påvirker *den Andres* atferd. Både holdninger, tanker og atferd påvirkes av hverandre uten selv å være bevisste. I miljøene mennesket er deltakende i, tilpasser det seg ubevisst ut i fra forventningene som stilles. Andres innvirkning på ens egen selvoppfatning er avgjørende. Den atferden *jeget* viser, er et produkt av *den Andres* forståelse av hvem *jeg* er. Helt fra et barn blir født preges det av andres oppfatninger. Positive reaksjoner fra andre styrker selvfølelsen, og barns selvfølelse er derfor avhengig av å være innforstått med mestringsfølelse, og barns selvfølelse er derfor avhengig av å være innforstått med mestringsfølelse, samt tillitt og positive forventninger. Så lenge et menneske føler at det lykkes med det som forventes, har det sterkere personlige ressurser å bruke av. Det er viktig å vise troen på, og tillitt til *den Andres* prestasjoner. Ved å vise *den Andre* gode holdninger, gi positive responser og tillitt, vil det forsterke *den Andres* lyst til bedre innsats. Eide m. fl. (2003) beskriver viktigheten av å forholde seg til en *jeg-du* relasjon fordi partene er anerkjennende for hverandres ulikhet. Relasjoner er et viktig grunnlag for endring, for det er igjennom relasjoner at mennesket farger hverandres verdener, og konstruerer den (Gergen og Gergen, 2005).

Hovedfokus i den dialektiske relasjonsteori vil ikke være enighet, men kommunikasjon som er med på å skape refleksjonsgrunnlag hos begge parter. At begge parter viser empati for *den Andre* der det vises gjensidig respekt for de ulike synspunkter, er et godt grunnlag for gode utviklingsmuligheter videre i relasjonen (Malmo og Stemshaug, 2002).

5.6 Anerkjennelsens dialektikk

Anerkjennelsens dialektikk bygger videre på den dialektiske relasjonsmodellen, og fokuserer på hvordan relasjoner stagnerer eller opprettholdes. Mennesker er avhengige av hverandre for å kunne bli uavhengige og selvstendige. Det er igjennom det andre menneskets bekræftelse og anerkjennelse at individet skaper et forhold til seg selv, og videre utvikle det selvstendige selvet. I voksen/barn-relasjonen er dette svært tydelig med tanke på barnets forhold til den voksne og omvendt (Hegel i Bae og Waastad, 1992). Anerkjennelse er et sentralt og overordnet begrep i dialektisk teori, og defineres som ideen om ”å se igjen”, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Å anerkjenne bringer noe frem i *den Andre*.

Anerkjennelse er gjensidig hvor deltakerne i relasjonen forholder seg til hverandre som subjekter. Den gjensidige anerkjennelsen er betydningsfull for endringen av det fastlåste i relasjonen. Ved å åpne opp det fastlåste vil det åpnes opp for åpenhet i utviklingen (Schibbye, 2002). Anerkjennelse er den rammen som erkjennelsen forekommer i, eller det som viser til erkjennelse som for eksempel tar utgangspunkt i den sammenhengen eller situasjonen finner sted i. Anerkjennelsens dialektikk er symmetrisk fordi anerkjennelsen er imellom deltakerne som i møtet er basert på gjensidighet grunnet på likeverd. Den gjensidige anerkjennelsen og den gjensidige avhengigheten, er begge sider som utgjør at erfaringen utvikler seg som en sosial erfaring bundet opp til de mangfoldige relasjoner mellom individer eller grupper (Løvlie, 1979). I møtet med *den Andre*, vil det alltid være viktig å være bevisst over at det aldri vil være mulig å forstå det andre mennesket totalt (Buber, 1992, Gergen og Gergen, 2005, Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). Mennesker er forskjellige på grunnlag av opplevelser og erfaringer i relasjoner (Gergen og Gergen, 2005). Selv om det ikke lar seg gjøres å forstå *den Andre* totalt, er det mulig å besøke *den Andres* verden. Ved å forsøke å sette seg inn i *den Andres* perspektiver og forståelser, kan man få innblikk i hvordan *den Andre* opplever verden, og dermed anerkjenne det som gjør *den Andre* ulik fra en selv (Merleau-Ponty, 1994). Å sette seg inn i *den Andres* perspektiver vil gi grunnlag for å forstå dets handling. Barnets oppvekst, og barnets forutbestemmelser som ligger til grunn for dets forståelse av verden, kan gi muligheten for å forstå barnets rasjonelle valg (Bunkholdt, 1998, Gergen og Gergen, 2005, Nordahl m. fl., 2005 og Nordahl, 2010). For å anerkjenne må den som skal anerkjenne ha forståelse for seg selv, samt et forhold til egne opplevelser og erfaringer. De som anerkjenner skal ikke la egen erfaring påvirke den anerkjennende situasjonen med *den Andre*. Som anerkjennende må en være åpen og lyttende samtidig gjøre forsøk på å gå inn i *den Andres* opplevelsesverden. Selv om anerkjennelse er noe mennesket ønsker, kan det allikevel være vanskelig å ta i mot. I en anerkjennende relasjon kommer man nærme sin egen opplevelsesverden noe som kan bety at man bli påminnet vonde erfaringer og følelser. En slik nærhet i relasjonen kan sette i gang forsvarsmekanismer hos den som blir forsøkt anerkjent, og den som forsøker å anerkjenne kan bli møtes med motstand. Det er viktig at den som anerkjenner er klar over at i den holdning ved det anerkjennende så ligger det også respekt for *den Andres* historie om seg selv, og deres rett til å forsvare denne. Anerkjennelse kan minne om smertefulle opplevelser, men kan samtidig gi mulighet for opplevelser bestående av kjærlighet (Bae og Waastad, 1992).

For å kunne anerkjenne *den Andre* må den som skal anerkjenne være bevisst over og samtidig være tilstede i sin egen subjektivitet. Individet må forstå sin egen subjektivitet for å kunne få en forståelse av *den Andres* subjektive verden (Schibbye, 2002). En omsorgspersons oppgave vil her være å forsøke å sette seg inn i *den Andres* verden for så å hjelpe *den Andre* å forstå sin verden. I en relasjon er det viktig å forsøke å forstå barnets verden, for så å få en nærmere forståelse av hvilke erfaringsgrunnlag barnets tanker har sitt utgangspunkt fra, dernest hvordan deres handlinger kommer frem på grunnlag av barnets erfaringer.

5.7 Subjekt-subjekt eller subjekt -objekt –*den Andres* verden

Eksistens og essens er viktige begreper innenfor eksistensialismen og innenfor den dialektiske relasjonsteorien. Eksistens omhandler som tidligere nevnt, opplevelse (subjekt-subjekt-synet), men essens beskrives om innhold (subjekt-objekt-synet). Begrepene blir tydeliggjort gjennom subjekt-subjekt-syn og subjekt-objekt-syn, og viser til ulike måter å møte *den Andre* på. Subjekt-subjekt-synet kan også formuleres som det intersubjektive syn, og omhandler tre ulike forutsetninger (Schibbye, 2002):

- Den første omhandler individets *opplevelsesverden* som består av følelser, tanker og meninger. Individet tolker sin verden, sine syn og oppfatninger av den. Barnets subjektive opplevelse kan fort bli oversett av den voksne, og barnet mister sin rett til å ha en subjektiv forståelse av seg selv. I et samspill mellom voksen og barn kan den voksne overse barnets indre subjektive opplevelse, og svare: ”Du er sliten”, eller ”Du er ugrei”. Dette er en stor feil i forståelsen av *den Andre*, og derfor er det viktig å ta med *den Andres* selvforståelse i sin egen forståelse. I stede for å sette bestemmelser for hva en tror barnet er, er det mer riktig å stille spørsmål som hvordan barnet forstår seg selv, enten om dets forståelse av ADHD diagnose, eller hvordan det er å leve i en vanskelig familiesituasjon? Fokuset blir ikke på diagnosen, men på opplevelsen av hvordan barnet opplever situasjonen. I et subjekt-objekt-syn flyttes fokuset mot problemet, mens i subjekt-subjekt-synet flyttes fokuset til subjektets opplevelse.
- Den andre forutsetningen omhandler *relasjoner*, at individet ikke kan forstås uavhengig de relasjoner de deler med andre. Som deltakende i en relasjon må man

alltid ta i betraktning de forutsetninger han/hun skaper for *den Andres* opplevelse og handlinger. Klarer man ikke se sin deltakelse til relasjonen, vil det ikke la seg gjøre å se *den Andre*.

- Den tredje forutsetningen skildrer *intersubjektiviteten*. Intersubjektivitet er vesentlig innenfor dialektisk relasjonsforståelse, fordi tanken bak er at barnets selvutvikling blir fremmet ved å dele sine affekter og opplevelser med den voksne. Barnet blir sosialisert i samspill, da det er to subjekter med en felles opplevelse, tross deres ulikhet.

Subjekt-objekt-synet tar for seg mennesket objektivt, og det er lite fokus på individets opplevelse. Under den første forutsetningen for subjekt-subjekt-synet beskrives eksempler på hvordan den voksne burde møte det subjektive barnet, motsatt møter man det objektive barnet ved å fortelle barnet hvordan det er. Det subjektive barnet blir her erstattet med et objektivt syn, og barnets egen opplevelse blir ikke vektlagt (Schibbye, 2002).

Subjekt-subjekt synet omhandler opplevelsesverden, relasjoner og intersubjektivitet (Schibbye, 2002). For å møte barnet subjektivt må den voksne forsøke å forstå barnets opplevelsesverden på grunnlag av dets erfaringsgrunnlag (Buber, 1992, Gergen og Gergen, 2005, Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972). Å fokusere på gode, utviklende relasjoner resulterer i positive utviklingsfremmende relasjoner ved barnet. Relasjoner er avgjørende for sosialiseringgrunnlaget, og dermed hvordan det møter andre og møtes av andre i verden (Gergen og Gergen, 2005 og Schutz, 1972). Intersubjektiviteten er viktig for at barnet skal kunne utvikle seg i det intersubjektive møtet med andre (Merleau-Ponty, 1994 og Schutz, 1972).

5.8 Selvutvikling i den anerkjennende relasjonen

Mennesket er avhengig av andre mennesker, noe som forteller om sårbarheten mennesket har i relasjoner. Å bli anerkjent er en god følelse, fordi den bekrefter vår virkelighet, opplevelsesverden, i tillegg til at den danner relasjoner og fellesskap (Bae og Waastad, 1992). Den anerkjennende relasjonen er en betingelse for utviklingen av barnet, fordi anerkjennelsen

gir muligheter for selvhevdelse og selvstendighet, tilknytning og bekreftelse. For å kunne anerkjenne omhandler det å akseptere det som gjør *den Andre* ulik fra en selv, samtidig det en anser som meningsløst eller ulikt fra en selv i *den Andres* perspektiv (Bae og Waastad, 1992). Den oppfatningen en har av seg selv, er på bakgrunn av andres forventninger og oppfatninger, og blir ofte tildelt en rolle. Ut i fra hvilken status mennesket får, vil det påvirke rollen og atferd. Har rollen høyt status blir en samtidig tillagt positive egenskaper, og omvendt vil et menneske med tildelt lav status tillegge negative egenskaper. Den forventning til atferd mennesket skaper ved andre, kan feste seg så godt at den gjør en blind for andre typer positiv atferd. Er endring av egen personlighet ønskelig, kan andres forutinntatte forventninger sette en stopper for utviklingen og endringen. Derfor er det viktig å være bevisst over at det som sies og gjøres med andre mennesker påvirker holdninger og forventninger *den Andre* har til seg selv (Haugstad, 1998). Hva barn lærer avhenger av hvilke holdning de får til det som skal læres og kvaliteten på relasjonen som det formidles igjennom. Det som kjennetegner relasjonen mellom voksne og barn legger til grunn for hva barnet lærer enten om det er objektivt, eller om seg selv (Bae, 1996). Selvutvikling blir beskrevet ved at det er samspill med andre mennesker. Erkjennelse og anerkjennelse er begreper som gir en forklaring på hvordan mennesket skaper hverandres muligheter for utvikling. For å erkjenne er det en forutsetning å ha forståelse for *den Andres* verden. Man må erkjenne *den Andre* før man kan anerkjenne det. Anerkjennelse eksisterer ikke uten erkjennelse, og derfor er forståelse så viktig. For å kunne møte *den Andre* erkjennende handler det om at man ønsker å forstå *den Andre*. Å forsøke å se verden ut i fra *den Andres* perspektiv og samtidig ha empati for *den Andre*. Anerkjennelse og erkjennelse og omvendt forutsetter hverandre. Anerkjennelse beskrives som at man må anerkjenne at mennesker er forskjellige. Man må la *den Andre* få fritt rom til å tenke eller føle på sin måte, ha sine subjektive erfaringer og sine synspunkter uten selv å ha behov for å se sannhet i disse ut i fra sitt eget syn. Å ha respekt for de følelser og holdninger. Anerkjennelse omhandler dermed ikke enighet med *den Andre*, og det er ikke enigheten som legger grunnlaget for god refleksjon. Å ha respekt for de forskjelligheter som inngår i relasjoner er svært avgjørende for kvaliteten av relasjonen. Gjennom gjensidig respekt og forståelse, samt de ulike forutsetningene mennesket har i relasjonen, skjer utviklingen i samspillet. Etter å ha mottatt og akseptert hverandres ulikhet kan mennesket støtte hverandre i gjensidigheten. Å akseptere det ulike vil gi rom for selvutvikling. Gjennom anerkjennelse i et samspill, vil skape grobunn for mulighet til å reflektere over seg selv (Malmo og Stemshaug, 2002). Det intersubjektive møtet, og relasjoner vil legge et godt

grunnlag for anerkjennelse, og et godt grunnlag for positiv utvikling og vekst ved barnet. Å ha innsikt i relasjoner som fenomen, for å vite hvordan møte med *den Andre* kan være utviklingsfremmende er viktig i arbeid med barn. Igjennom epistemologiske teorier, samt den dialektiske relasjonsmodellen, forteller viktigheten av gode relasjoner for positiv utvikling.

6. Konklusjon

Problemstillingen for avhandlingen har vært som følger:

Hvordan kan eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen bidra til en forståelse av barn med atferdsvansker?

Ved å belyse eksistensialismen, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen, har jeg funnet en forståelse for hvordan atferdsvansker skapes. Det er ulike synspunkter ut i fra epistemologiene om atferdsvansker er et sosialt eller individuelt skapt fenomen, og teoriene viser til ulike perspektiver på hvordan:

Gjennom en eksistensialistisk tilnærming forstås atferdsvansker som individuelt skapt i subjektet. Fokuset blir fra subjektet og ut mot verden, og derfor blir subjektet fra verdens synspunkt, objektivisert. Miljøet eksisterte før barnet, og det ligger krav, forventninger og gitte forutsetninger for hva som er akseptabel atferd i miljøet. Sett fra en smal normaliseringsoppfatning vil et barn som ikke opprettholder miljøets krav, forventninger og forutsetninger kategoriseres som abnormal. De handlinger som gjøres og den atferd som vises, er uakseptable i miljøet, og barnet kan bli stemplet og stigmatisert. Barnet blir tildelt en rolle fra miljøet ut i fra miljøets reaksjoner på barnets personlighet og egenskaper. Det subjektive fokus viser til at barnet ansvarliggjøres for egen utvikling, og miljøet tar ikke ansvarlighet eller del i subjektets utvikling fordi det eksisterte før barnet. Gjennom en fenomenologisk retning forstås atferdsvansker som individuelt og sosialt skapt i konteksten mellom barnet og det miljøet og konteksten barnet er deltakende i. Konteksten som er imellom barnet og miljøet påvirker hverandre i en intersubjektiv relasjon. Barnets erfaringer som gjøres i miljøet, konstruerer barnets livsverden og sannhet, som det handler rasjonelt fra. Å bygge opp gode erfaringer i miljøet vil være avgjørende for barnets utvikling. Barnet og miljøet er begge ansvarlige for barnets utvikling, samt derfor også for barnets atferd. Gjennom den sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen kan atferdsvansker forstås som sosialt skapt, et resultat av konteksten i miljøet. Miljøet vil derfor være ansvarlig for barnets utvikling. Gjennom gode relasjoner utvikles normative personligheter og egenskaper, og barnet vil være innenfor normalitetsoppfatningen. Er relasjonene negativt påvirkende, vil konteksten utvikle barn som er utenfor det som miljøet omhandler som det ”normale”, og atferdsvansker oppstår.

På grunnlag av miljøets ansvarliggjørende for barnets utvikling og endring, er det samtidig ansvarlig for barnets forståelse av egen atferd.

For å gå i dybden av utfordringene, og for å redusere eller fjerne atferdsvanskene, tror jeg at det er viktig å ha fokus på alle teoriene. Det er viktig å ha et eksistensialistisk, subjektivt fokus for å ha forståelse for barnets forutsetninger og egenskaper, for å kunne møte barnet ut i fra deres perspektiver og forutsetninger. Gjennom et fenomenologisk aktørfokus vil man ha det subjektive fokus, samt påvirkningen fra konteksten i miljøet og få en forståelse av hvordan atferd oppstår i konteksten. Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet er relevant for å fokusere på påvirkende forhold i konteksten rundt barnet, for så å arbeide med å tilpasse barnet i miljøet. Gjennom alle tilnærmingene vil det ikke være mulig å forstå det andre menneske totalt, men å besøke den andres livsverden, vil være en mulighet. Å gå i dybden av barnets erfarings- og livsverden, samt reflektere over barnets forutsetninger og perspektiver, vil det gi rom for å få en forståelse av hvordan atferdsvanskene kan ha blitt konstruert og henger sammen. I innsikten i hvordan atferdsvansken er konstruert, vil det belyses hvilke risikofaktorer som kan ha vært utløsende for utviklingen av vansken. Å være inneforstått med risikofaktorene, åpner samtidig opp for hvilke mulige løsninger som må til for å beskytte, redusere, eller i beste fall fjerne vansken.

Den dialektiske relasjonsmodellen er et dialektisk eksempel på hvordan utviklingen av atferdsvansker kan oppstå og reduseres i relasjoner. Den viser til hvordan relasjonen kan styrkes, og dermed *den Andres* syn på seg selv, samt selvtillit og dermed videre utvikling. I forhold til forståelse av atferdsvansker blir den dialektiske relasjonsmodellen et eksempel på hvordan relasjonen kan styrkes, og samtidig styrke barnet som også er deltakende i relasjonen. Ved å styrke barnets selvbilde, og samtidig ha en forståelse for dets perspektiver og verden, vil det kunne gi innsikt for hvilke grunnlag barnet handlet rasjonelt fra. Å ha forståelse og innsikt for atferden, vil åpne opp for å se endringspotensiale med utgangspunkt i barnets forutsetninger. Å se mulighetene for endring vil åpne opp for et mer positivt ladet syn på barnet, legge til grunn for gode relasjoner, samt miljøets og barnets utvikling.



7. Litteraturliste

Aasen, P., Nordtug, S. K. E., og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Andersen, T. (2002). *Et samarbeid, av noen kalt psykoterapi. Uttrykksfulle bånd og meningsfulle uttrykk. I Det kliniske intervjuet*. Michael Helge Rønnestad og Anna von der Lippe

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum

Bae, B. og Weestad, J. E. (Ed.). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget

Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelens upopulære skrifter

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A. Sævareid, H. I. og Aasland, D. G. (2003). *Fordi vi er mennesker – en bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Drugli, M. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Froestad, J., og Solvang, P. (2000). *Forskningen om funksjonshemning; Konstruksjon og narrasjon, profesjon og stat*. I Froestad, J., Solvang, P. og Söder, M. (Ed.). *Funksjonshemning, politikk og samfunn* (s. 17-32). Oslo: Gyldendal Akademisk

Gergen, K. J og Gergen, M. (2005). *Sosial konstruksjon – ind i samtalen*. København: Dansk psykologisk Forlag

Haugen, R. (Ed). (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Haugstad, O. (1998). *Hverdagspsykologi*. Birkeland: Konsulentforlaget

Johansson, E. (2001). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum

Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Damm AS

Kvilhaug, G. (Ed) (1998). *AD/HD – et verktøy for kartlegging av barn og ungdom*. Oslo: Novus forlag

Lillejord, S. (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning: en analyse av aktørperspektiver*. Dr. philos-grad ved det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen

Løvlie, L. (1979). *Dialektikk og pedagogikk. Arbeidsmanuskript*. Lillehammer: Opplands distriktshøgskole

Malmo, B. og Stemshaug, M. (2002). *Samhandling – veien til kompetanse. Perspektiver på foreldresamarbeid i barnehage og skole*. Otta: N. W. Damm og Søn

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag a/s

Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal akademisk

Nordahl, Thomas (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA, Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

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

Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (2000). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Osnes, J. (Ed). (2003). *Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Tangen: Læringssenteret

Overland, T. (2009). *Skolen og de utfordrende elever – om forebygging og reduktion af problematferd*. Frederikshavn: Dafolo

Røkenes, O. H og Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget

Sartre, J.P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme*. Spydeberg: Cappelen's upopulære skrifter

Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget

Schutz, A. (1972). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann

Skogen, K. og Sørli, M. A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Sollesnes, T. (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen, Bergen

Somby, H. (2009). *Stille og snille? En kvantitativ analyse av skolesituasjonen til elever med innagerende atferd*. Masteroppgave i tilpasset opplæring, Høgskolen i Hedemark, Hamar

Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. 15-1405 Veileder

St.meld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Tinnesand, T. og Tveitereid, K. (2011). *Ja, visst gjør det vondt! LP-modellen i videregående skole – erfaringer og refleksjoner*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Hentet fra <http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/1100/1/Ja-visst-gjor-det-vondt.pdf>

.