

Masteroppgave

Læreres opplevelser av møtet med utfordrende elevatferd

-En kvalitativ studie med fokus på utfordringer og dilemmaer

Av Thea Ulset



Master i pedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Høgskolen i Innlandet
Januar 2020



Høgskolen
i Innlandet

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA ☒ NEI ☐

Forord

Etter noen intense år som masterstudent, nærmer det seg nå slutten på studenttilværelsen i denne omgang. Jeg er takknemlig for å ha hatt muligheten til å være student igjen, men nå føles det veldig godt å snart være ferdig! I den anledning er det flere jeg ønsker å takke:

...min veileder, Jorid Avdem, for god veiledning og raske tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg er veldig takknemlig for samarbeidet!

...Astrid og Arve for verdifull gjennomlesing og korrekturlesing gjennom hele studieforløpet.

... mine informanter som tok seg tid til å stille opp i denne studien. Hadde det ikke vært for dere, så hadde ikke denne oppgaven blitt til.

... mamma & pappa, for støtte på alle mulige måter og mere til!

Sammendrag

Problemstillingen i denne studien er *hvordan lærere opplever møtet med utfordrende elevatferd i skolen*. Problemstillingen er utdypet med forskningsspørsmål som går nærmere inn på hva lærere opplever er krevende når de står i møtet med utfordrende elevatferd, hvordan de opplever egen kompetanse knyttet til utfordrende elevatferd og hva de opplever at det er fokus på i skolen i dag.

Formålet med studien er å løfte og få fram hvilke dilemmaer lærere opplever i møtet med utfordrende elevatferd, med utgangspunkt i deres personlige tanker og opplevelser.

Utfordrende elevatferd fører til mange utfordringer i arbeidet som lærer, og uro i klasserommet er en hovedårsak til at mange lærere slutter i løpet av de første fire årene etter endt utdanning. Det finnes i dag relativt lite forskning som fokuserer på disse utfordringene, og det er studiens formål å bidra til økt innsikt på dette området.

For å belyse studiens problemstilling er det benyttet kvalitativt dybdeintervju som metode, med utgangspunkt i en hermeneutisk og fenomenologisk forankring. Det er gjennomført fem intervjuer med strategisk utvalgte lærere, som betyr at de har egenskaper som er strategiske for denne studien, fra fire forskjellige kommuner og fem forskjellige skoler. I hovedsak er datamaterialet analysert induktivt, i den betydning at det i stor grad er datamaterialet som har ledet til valg av teori. Funnene er drøftet i lys av tidligere forskning og teori som anses som interessant og aktuell for problemstillingen.

Det er tydelige funn i denne studien, som er kommet fram på tvers av kommuner og skoler. Funnene har vist en åpenbar mangel på felles skolekultur blant alle skolene som er representert. Ingen av skolene har en felles måte å møte utfordrende elevatferd på, og heller ingen plan for hvordan utfordrende elevatferd skal forebygges. Det er lite samarbeid innad i skolene, noe som vitner om tydelig individuelt orienterte skoler. Ut fra de funn som er gjort, ser det ut til at dette i stor grad kan settes i sammenheng med fraværende og/eller lite tilgjengelig ledelse i skolene. Informantene beskriver en opptatt skoleledelse som er pålagt alt for mange administrative oppgaver fra kommune og etat, noe som fører til at de ikke har tid til å være i eget skolemiljø eller å jobbe med skoleutvikling. Funn i denne studien viser at den

informanten som er mest fornøyd med arbeidsforholdene jobber på en skole med en svært godt bemannet ledelse, der noen alltid er tilgjengelig hvis noe oppstår, noe som viser hvor avgjørende det er å føle seg sett i arbeidsmiljøet.

I tillegg til en lite tilgjengelig ledelse, opplever informantene også relasjonelle dilemmaer i forhold til kollegaer og eksterne instanser som PPT og BUP. De føler de ofte står alene i sine utfordringer, noe som fører til at de ikke får gjort den jobben de ønsker, hverken i forhold til å følge opp krevende elevsituasjoner eller det å gjennomføre undervisning. Flere av informantene opplever at kollegaer trekker seg unna når det oppstår vanskelige situasjoner, og at de ikke har noen å drøfte sine avgjørelser med. De opplever også at det tar lang tid å få hjelp fra PPT og BUP når de etterspør dette, og at når de først får hjelp så får de ikke den hjelpen de trenger. Det er et tydelig ønske om å få ekspertisen inn i klasserommet, og ikke på møterommet. Flere av lærerne sier dette fører til at de er frustrerte og oppgitte, og at de tidvis også føler seg mislykket i jobben sin.

Informantene opplever at de har for lite kompetanse til å møte utfordrende elevatferd på best mulig måte, og flere ytrer et ønske om å få en oppskrift eller en oversikt over hva de kan gjøre når det oppstår krevende situasjoner. Flere ønsker seg også tid på timeplanen som kan brukes til å jobbe med relasjonelt arbeid. Dette vitner om at det er behov for å øke lærernes kompetanse i hvordan de kan jobbe med relasjoner inn i den vanlige undervisningen, og ikke se på dette som noe som er separat fra undervisningen. Informantene er svært tydelige på at det er et sterkt faglig press i dagens skole, og de føler at relasjonelt arbeid er lite prioritert i skolehverdagen. Samtidig er de klar over at hvis elevene ikke trives i sine relasjoner, så vil de heller ikke prestere faglig. Dette gjør at informantene kjenner på stadig å være i et krysspress mellom krav fra kommune, etat og skoleledelse på den ene siden, og elevenes behov på den andre siden. Det oppleves tidvis svært utfordrende å være relasjonsorientert lærer i en prestasjonsorientert skole.

Stikkord:

Relasjoner, utfordrende atferd, skolekultur, kompetanse, ledelse, skolepolitikk

Innhold

Forord

Sammendrag

1. INNLEDNING.....	9
1.1 Overordnet tema og bakgrunn	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Avklaring av sentrale begreper	11
1.4 Avgrensninger	12
1.5 Struktur	13
2. KUNNSKAPSSTATUS	15
3. TEORETISK RAMMEVERK.....	19
3.1 Styringsdokumenter.....	19
3.1.1 Lovverk	19
3.1.2 Kunnskapsløftet 06 og Lærerløftet.....	20
3.1.3 Målstyring og Nasjonale prøver	21
3.2 Inkluderende skole.....	22
3.2.1 Inkludering	22
3.2.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats.....	23
3.2.3 Betydningen av et godt læringsmiljø	24
3.2.4 God skoleledelse	25
3.3 Utfordrende elevatferd.....	26
3.3.1 Hvordan forstå utfordrende elevatferd?	26
3.3.2 Perspektiver på utfordrende elevatferd og skolen som institusjon.....	28

3.3.3	Sosial kompetanse: En motvekt til utfordrende elevatferd	30
3.4	Relasjoner	30
3.4.1	Relasjonskompetanse	30
3.4.2	Relasjonen lærer-elev	31
3.4.3	Relasjoner i team og kollektiv kultur	33
3.5	Kompetanse på forebygging	34
4.	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	37
4.1	Hermeneutikken	37
4.2	Konstruktivistisk vitenskapssyn	39
4.3	Fenomenologi	40
5.	METODE	42
5.1	Kvalitativ metode	42
5.1.1	Eksplorerende problemstilling og dybdeintervju	42
5.1.2	Metodevalg	43
5.2	Intervju	45
5.2.1	Valg av intervjuform	45
5.2.2	Godkjenning av studie	47
5.2.3	Utvalg og rekruttering	47
5.2.4	Intervjuguide	48
5.2.5	Gjennomføring av intervjuene	48
5.3	Transkribering og analyse	50
5.3.1	Transkribering	50
5.3.2	Trinn i analyse av kvalitative data	50
5.4	Mitt forarbeid	51
5.5	Metodekritikk og etiske vurderinger	52
5.5.1	Reliabilitet og validitet	52

5.5.2	Endringer i studiens tema	54
5.5.3	Etiske vurderinger	54
6.	EMPIRISK ANALYSE	58
6.1.	Hva opplever lærere som krevende i møtet med utfordrende elevatferd?.....	58
6.1.1	Lærernes relasjonelle dilemmaer	58
6.1.2	Lærernes dilemmaer i møtet med skolen som institusjon	61
6.1.3	Oppsummering	63
6.2	Hvordan opplever lærere egen kompetanse knyttet til utfordrende elevatferd?.....	63
6.2.1	Lærernes relasjonelle dilemmaer	63
6.2.2	Forebyggende kompetanse: et institusjonelt dilemma	66
6.2.3	Oppsummering	68
6.3	Hva opplever lærere at det er fokus på i skolen?.....	69
6.3.1	Oppsummering	71
7.	DRØFTING	72
7.1	Manglende relasjoner	73
7.2	Mangel på felles skolekultur.....	79
7.3	Manglende kompetanse	84
7.4	Prestasjonsorientert skolepolitikk og relasjonsorienterte lærere	88
8.	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	95
	Litteraturliste	100
	Vedlegg 1 Invitasjon til intervju.....	106
	Vedlegg 2 Samtykkeerklæring	108
	Vedlegg 3 Intervjuguide.....	109

1. INNLEDNING

1.1 Overordnet tema og bakgrunn

Det overordnede temaet for denne studien er hva lærere på mellomtrinnet opplever krevende i møtet med utfordrende elevatferd. Bakgrunnen for valg av tema er en tidligere oppgave i dette utdanningsforløpet, der jeg valgte å fordype meg i begrepet og temaet *atferdsproblemer*.

Underveis i arbeidet med oppgaven oppdaget jeg at det er mye forskning som har fokus på hvordan elever har det i skolehverdagen, men jeg fant lite forskning som hadde fokus på hvilke utfordringer læreren kjenner på i møtet med utfordrende elevatferd. Den forskningen jeg fant sa at lærerne opplever at det kan være svært krevende å jobbe med utfordrende elevatferd, men lite forskning gikk dypere inn på *hva* det er som oppleves krevende. Dette bekreftes av Holland (2013, s.146), som viser til at det finnes få studier som har fokus på hvordan lærere opplever det å jobbe med utfordrende elevatferd. Også Dahl (2016, s.173) påpeker at det per i dag finnes relativt lite forskning som sier noe om lærerrollen i den norske skolen, der det tas eksplisitt utgangspunkt i lærerens opplevelser av egen rolle, og det som er knyttet til sentrale dimensjoner ved dagens lærerrolle.

Drugli (2013, s.15, 43), påpeker at lærere ofte opplever store utfordringer i skolehverdagen i forhold til elever som viser utfordrende atferd, og at de føler en begrenset kompetanse til å takle denne typen vansker. Hun understreker at de fleste elever som viser symptomer på atferdsproblemer, ikke får hjelp, fordi hverken de læreren eller foreldre vet hvordan de skal vurdere elevens funksjon og atferd. Videre viser Drugli (2012, s.79) til at elever med psykiske vansker ofte krever noe mer fra lærerens side for at det skal bli en god relasjon, samtidig som disse elevenes behov og væremåte beskrives som ekstra utfordrende av lærere. Hun viser til at lærerne ikke alltid har nok kunnskap om psykiske vansker for å kunne forstå hvilket behov elevene har. Hanne Holland (2013, s.141) påpeker at det er en tendens til at elever med atferdsproblemer får mindre faglig og sosial støtte, er dårlig likt av lærerne, får mindre positiv tilbakemelding og langt mer negativ tilbakemelding i forhold til andre elever.

Mitt fokus i denne studien ble derfor læreren, og et ønske om å få tak i deres personlige tanker og opplevelser i møtet med det de opplever som utfordrende elevatferd. Dette er et

kunnskapshull jeg mener det er viktig å fylle, for å ta vare på og beholde det som er skolens viktigste ressurs i tillegg til elevene; læreren. Det å jobbe med relasjoner og forebygging krever overskudd og pågangsmot, men overskudd og pågangsmot er ikke nok i seg selv, det krever også kompetanse. Uten den riktige kompetansen kan oppgavene bli vanskelige, og i ytterste konsekvens uoverkommelige for læreren. I denne studien ønsket jeg derfor å finne ut om lærerne føler at de har den kompetansen som kreves for å stå støtt i utfordringene de møter med elever som viser utfordrende atferd.

I tillegg til dette er det min forforståelse at det ligger store utfordringer for lærerne i det at skolen skal være både inkluderende og resultatorientert. Jeg ønsket gjennom arbeidet med denne studien å få en dypere innsikt i hvordan lærerne opplever det å jobbe med inkludering av elever som viser utfordrende atferd, samtidig som det forventes at alle elever skal levere såkalt gode faglige resultater. Som Bru, Idsøe & Øverland (2016, s.15-16) viser til er læreryrket et av samfunnets viktigste yrker, og kjernekomponenten i utdanningssystemet. Fordi elevene tilbringer store deler av oppveksten i skolen, er læreren er også en viktig voksen i deres liv. Skole og utdanning dreier seg derfor om hele mennesker, og er ikke avgrenset til kun å gjelde faglig læring. Nå er det ny læreplan på gang, og da er det viktig å sette fokus på hva det er skolen driver med, og i samfunnsdebatten er det nå fokus på hva som skjer i skolen.

Hovedformålet med denne studien har vært å få tak i lærernes personlige opplevelser av hva som er krevende i møtet med utfordrende elevatferd, både i forhold til de relasjonene læreren er en del av i skolehverdagen og i forhold til skolen som institusjon. Fordi det finnes relativt lite forskning fra før på dette temaet, ønsker jeg med denne studien å være med på å bidra til å sette søkelyset på læreren i møtet med utfordrende elevatferd. Jeg ønsker å bidra med et nytt innblikk fra lærerens side, med ærlig uttalelser og personlige opplevelser. Jeg mener det er behov for en større innsikt i hvordan lærere opplever arbeidshverdagen, der møtet med utfordrende elevatferd er en del av det daglige arbeidet for de fleste lærere. Dette for å beholde den fantastiske og uunnværlige ressursen læreren er i skoleverket og i det norske samfunnet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere møtet med utfordrende elevatferd i skolen?

I denne studien vil som nevnt fokus være lærernes personlige tanker og opplevelser i møtet med elever som viser utfordrende atferd. Med *møtet* mener jeg her møtet med atferden, og ikke individet. For å kunne belyse min problemstilling på en god og grundig måte har jeg valgt å benytte meg av følgende tre forskningsspørsmål som fanger opp de viktigste forholdene jeg knytter til problemstillingen. På grunn av at mitt perspektiv endret seg utover i arbeidet med studien, har også forskningsspørsmålene endret seg i forhold til det som står i intervjuguiden (se Vedlegg 3).

- 1) *Hva opplever lærere som krevende i møtet med utfordrende elevatferd?*
- 2) *Hvordan opplever lærere egen kompetanse knyttet til utfordrende elevatferd?*
- 3) *Hva opplever lærere at det er fokus på i skolen?*

Jeg vil forfølge min problemstilling gjennom å bruke kvalitativt intervju som metode, med tilhørende litteraturstudier.

1.3 Avklaring av sentrale begreper

Utfordrende atferd

Jeg har i denne studien valgt å bruke begrepet *utfordrende atferd*, der litteraturen ofte benytter begrep som *problematferd*, *atferdsvansker*, *negativ atferd* og lignende (Ogden, 2009, s.44, Damsgaard, 2013, s.59, Drugli, 2013, s.171, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s.9 & Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009, s.15)

Forebyggende kompetanse

Forebyggende kompetanse er et tema i studien, og under dette plasseres tema som klasseledelse, arbeid med relasjoner og sosial kompetanse og kollektiv skolekultur.

1.4 Avgrensninger

Informanter

Informanter til studien er avgrenset til å gjelde lærere som jobber på mellomtrinnet (5.-7-trinn). Assistenten er derfor ikke representert, selv om jeg er klar over at de ofte jobber mye med, og tett på, elever som viser utfordrende atferd, og på den måten kunne bidra med god og viktig informasjon. Bakgrunnen for dette valget er at jeg ønsket informanter med samme utdanningsbakgrunn, og et fokus på de som står som ansvarlige for elevene og at de får den oppfølgingen de har krav på.

Lærere fra mellomtrinnet er valgt med den begrunnelse at det var nødvendig å foreta begrensninger på grunn av studiens omfang. I tillegg ønsket jeg informanter som jobbet med samme elevgruppe, for å ha et visst sammenligningsgrunnlag til analysen. Elevgruppen 5.-7.trinn er ikke trinn som nylig har hatt store overganger i skolehverdagen som for eksempel overgang barnehage-skole, barneskole-ungdomsskole eller ungdomsskole-videregående, og befinner seg i en relativt stabil situasjon i skolemiljøet.

Skoleledelsen er ikke representert som informanter i denne studien også på grunn av studiens begrensede omfang. I og med at alle informantene kommer inn på temaet ledelse i sine intervjuer er jeg klar over at det kunne gitt en ekstra dimensjon på studien at også ledelsen hadde fått komme med motsvar i forhold til hvordan lærerne opplever å bli møtt og ivaretatt av ledelsen ved sin skole. Valget om å utelate ansatte i ledelsen som informanter begrunnes også med at det er studiens formål å belyse lærernes tanker og opplevelser.

Jeg har valgt å utelate relasjonen skole-hjem som tema i denne studien. Temaet ble heller ikke tatt opp av mine informanter da de fikk mulighet til å si om det var noe utenom mine spørsmål de ønsket å kommentere eller utdype. Et par informanter opplyste at de føler på at det har blitt mer foreldremakt i skolen i dag enn tidligere. Jeg er klar over at et godt skole-hjem-samarbeid er svært viktig, og kan være av avgjørende betydning for å få tatt godt vare på elever som har utfordringer i skolesammenheng.

Utelatt tematikk

Hovedfokuset i studien er hvordan lærerne opplever skolehverdagen, og jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på tiltak som kan gjøres i forhold til elever som viser utfordrende atferd, atferdsregulerende eller forebyggende programmer og statistikker på hva som er vist å ha effekt eller ikke på utfordrende elevatferd.

Det finnes ulike grader av utfordrende atferd, der noen elever har moderate vansker med kringling, uoppmerksomhet, sinne og lignende, mens andre elever har diagnoser som for eksempel atferdsforstyrrelse og/eller ADHD (Drugli, 2012, s.82). I denne studien vil jeg bruke begrepet *utfordrende atferd/utfordrende elevatferd* uavhengig av hvilken type og/eller gradering av atferd det dreier seg om. Informantene har ikke kommet inn på gradering av atferd, eller fokusert på enkelte elever i sine svar, men uttalt seg på et mer generelt grunnlag om utfordrende elevatferd. I hvilket omfang lærerne opplever utfordrende elevatferd er heller ikke tema i studien, men jeg er klar over at omfanget har betydning for hvordan lærerne opplever sin arbeidshverdag.

Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på hvilken praksis de ulike skolene har for gjennomføring av undervisning av elever som viser utfordrende atferd, om elevene har segregerte tilbud eller om de deltar i ordinær undervisning. Ingen av informantene tok opp dette som tema i intervjuene, men slik jeg har tolket deres svar i intervjuene deltar alle i den ordinære undervisningen.

Internasjonal forskning

Forskning fra USA og andre deler av Europa er representert i mindre grad på grunn av at rammene for skole og undervisning er i stor grad forskjellig fra Norge og andre nordiske land.

1.5 Struktur

I kapittel 2 *Kunnskapsstatus* vil jeg redegjøre for noe av den forskningen som er rettet mot denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Temaer i kapittelet er hvordan utfordrende elevatferd påvirker lærernes arbeidshverdag, hva som er viktig i relasjonen

mellom lærer og elev, hvordan lærerens kompetanse er avgjørende for hvordan elever med utfordrende atferd blir møtt i skolen og hvordan lærernes kompetanse også er avgjørende for hvordan lærerne opplever å mestre jobben.

I kapittel 3 *Teoretisk rammeverk* presenteres studiens teoretiske rammeverk, der formålet er å plassere problemstillingen i en bredere faglig sammenheng. Jeg vil her kort vise til hvilke styringsdokumenter skolen retter seg etter, og hvordan norsk skole har latt seg påvirke av globalisering og internasjonale tester. Jeg vil deretter redegjøre for viktige elementer i den inkluderende skolen, for deretter å vise til hvordan utfordrende elevatferd kan forstås og forklares. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av temaene relasjoner og kompetanse.

I kapittel 4 *Vitenskapsteoretisk ståsted* & kapittel 5 *Metode* vil jeg redegjøre for studiens metodiske tilnærming, med presentasjon av mitt vitenskapsteoretiske ståsted og metodevalg. Jeg vil argumentere for valg av kvalitativ metode og dybdeintervju. Jeg vil videre redegjøre for arbeidet med studien helt fra valg av tema til avsluttende analyse av funn, inkludert en presentasjon av informantene og hvordan jeg har gått fram for å finne relevant litteratur.

I kapittel 6 *Empirisk analyse* presenter jeg en analyse av mine viktigste funn, sortert etter forskningsspørsmålene. Jeg har valgt å ha med sitater fra mine informanter, fordi jeg mener de har så gode kommentarer og betraktninger som fortjener å bli skildret akkurat som de ble sagt uten å bli omarbeidet av meg. Jeg har også valgt å dele funnene inn i relasjonsperspektiv og institusjonsperspektiv. Hvert delkapittel avsluttes med en kort oppsummering av de viktigste funnene.

Funn fra intervjuene vil drøftes opp mot relevant teori i kapittel 7 *Drøfting*. Kapittelet er delt inn i sentrale dilemmaer fra mine funn. Avslutningsvis presenterer jeg en oppsummering i kapittel 8 *Oppsummering og avslutning*. Jeg kommenterer her mine funn ut fra problemstilling og forskningsspørsmålene, og jeg vil presentere noen avsluttende refleksjoner og tanker om veien videre ut fra mine funn.

2. KUNNSKAPSSTATUS

Jeg vil i dette kapittelet kort vise til forskning som peker på kunnskapsstatusen til lærerrollen, relasjoner, kompetanse og utfordrende elevatferd i den norske skolen. Det finnes en god del forskning som sier at utfordrende elevatferd påvirker lærernes arbeidsdag, men mindre om hva det er som oppleves utfordrende.

Utfordrende elevatferd påvirker arbeidshverdagen

I et tiårsperspektiv mellom 2003 og 2013 viser forskning (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2005, s.21-22 & Drugli, 2013, s.15) foretatt blant norske lærere de samme resultatene: de opplever store utfordringer i forhold til utfordrende elevatferd, og at det er behov for en kompetanseheving. I et typisk norsk klasserom finnes det elever på alle nivåer, og det er en politisk målsetting i Norge at elever skal gå på samme skole uavhengig av foreldres inntekter, hvilket faglig nivå de har eller andre forhold, dette i motsetning til i mange andre land (Kjærnsli & Jensen, 2018). Duesund & Ødegård (2018) viser i sitt forskningsprosjekt til at utfordrende elevatferd har blitt en del av hverdagen for de fleste lærere i dag, og at uro i klasserommet er en av hovedårsakene til at mange lærere velger å slutte i yrket sitt i løpet av de fire første årene etter fullført utdanning. Studier viser at det er svært vanlig at lærere opplever elever som viser mye utfordrende atferd i stor grad er en medvirkende årsak til at jobben oppleves vanskelig (Drugli, Clifford & Larsson, 2008, s.284-285), og at de fleste lærere har mye fokus på elever som viser utfordrende atferd, og at de bruker mye tid og energi på å tilpasse skoledagen ut fra behovene hos disse elevene. Dette fører igjen til dårlig samvittighet, fordi det går utover hvordan de andre elevene i klassen følges opp. Det er også vanlig at lærere opplever en skolehverdag der de enten er på etterskudd i forhold til den utfordrende elevatferden, eller at de konstant «våker over» disse elevene for å hindre at de gjør noe galt/forhindrer uheldige episoder.

Dette bekreftes også i nyere studier utført av Skaalvik & Skaalvik (2012, s.160-161), der resultatene viser at det er tre gjennomgående belastningsfaktorer som påvirker arbeidshverdagen negativt for nesten samtlige informanter: kravet om tilpasning, problematiske relasjonelle forhold og tidspresset i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2017c, s.80) konkluderer med at norske lærere har høy grad av stress og utmattelse, men at de likevel har

en sterk motivasjon for å bidra til en positiv utvikling hos sine elever. Den sterkeste faktoren for stress er stor arbeidsmengde og følelsen av tidspress, deretter kommer utfordringer med disiplin og umotiverte elever som en viktig faktor. Skaalvik og Skaalvik stiller spørsmål ved om lærerutdanningen i Norge har stort nok fokus på hva studentene trenger av kompetanse på å motivere elever, og mener de uten den kompetansen vil komme til kort i møtet med elevene.

Samtidig er det studier som viser andre resultater. Som eksempel er LISA (Linking Instruction and Student Achievement) en stor videostudie fra norske klasserom, som skal undersøke sammenhengen mellom hvordan undervisning struktureres og hvilke elevprestasjoner en kan vise til i matematikk og lesing på ungdomstrinnet (Klette, 2019). Studien viser så langt at elever på ungdomstrinnet har respekt for lærerne sine, at timene preges av ro og orden og at undervisningstiden utnyttes på en god måte i forhold til faglige aktiviteter (Forskning.no, 2018). Den siste PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) fra 2018 viser det samme som LISA-undersøkelsen, der konklusjonen blant annet er at elever på ungdomstrinnet opplever mer ro i norsktimene (Jensen et al., 2019, Sammendrag & Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s.183).

Relasjonen lærer-elev

En studie gjennomført av Danish Clearinghouse, konkluderte med at lærerens evne til å etablere en sosial relasjon til den enkelte elev er den delen av lærerens kompetanse som betyr mest for elevens læring, sammen med ferdigheter i klasseledelse og faglig kompetanse (Nordenbro, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008, s.7). Studien var en gjennomgang av ti år med pedagogisk forskning, som inkluderte 70 ulike studier, og der konklusjonen også var at det er viktig med en lærerutdanning som fokuserer på disse tre faktorene for at læreren skal kunne bidra til elevers læring på en vellykket måte (s.69-70). Studien viste også at de lærere som viser en særlig interesse for de elevene som strever i skolen, på ulike måter, influerer til økt læring hos denne elevgruppen

Spurkeland & Lysebo (2016, s.10) påpeker at flere norske studier dokumenterer at cirka 45 % av nyutdannede lærere slutter i løpet av de fem første årene i arbeidslivet. De samme studiene viser også til at lærerens opplevelse av om de klarer å skape gode relasjoner til elevene, er en av de sterkeste faktorene til at de blir værende i skoleverket. Nordahl (2010, s.136-137)

påpeker også gode relasjoner som vesentlig for en godt fungerende skole, og viser til at det er en sterk sammenheng mellom elev-lærer-relasjonen og hvordan eleven opplever lærerens undervisning. Han understreker at en god relasjon mellom lærer og elev fører til at elevene er mer fornøyde med undervisningen, og at det blir mindre utfordrende elevatferd i skolen.

Læreren i relasjon til det eksterne hjelpeapparatet og kollegaer

Informantene i Skaalvik & Skaalviks undersøkelser opplyser at det oppleves svært krevende å stå alene ovenfor et hjelpeapparat som ikke fungerer som det skal, og de er svært misfornøyde med hvordan kontakten er med hjelpeapparatet, herunder PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), logopeder, institusjoner og barnevern (2012, s.158-159). De opplever at det tar svært lang tid før en søknad blir behandlet, og at den hjelpen de får tilbud om ikke er til særlig hjelp. De opplever også at forslag til tiltak ofte ikke tar hensyn til at eleven skal fungere i et fellesskap, og at det sjelden rettes oppmerksomhet mot elevens læringsmiljø. Skaalvik & Skaalvik mener at dersom hjelpeapparatet planlegger tiltak inn i den ordinære undervisningen, vil det også gagne de andre elevene i klassen og i tillegg gi en kompetanseheving hos læreren.

OECD har i tillegg til PISA-undersøkelsene laget en undersøkelse (TALIS) for å skape et bilde av hvordan det arbeides i den norske skolen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s.184-187). Undersøkelsen ble innført med den begrunnelse at en mente det var grunn til å stille spørsmål ved kvaliteten på undervisning siden mange elever skårer dårlig på de internasjonale testene. Undersøkelsen har ikke som mål å si noe om elevenes læringsutbytte, og har heller ingen objektive mål på kvalitet på undervisning eller på lærernes dyktighet. Resultatene viser at norske lærere samarbeider mer enn lærere i andre land, men at dette kollegasamarbeidet i stor grad dreier seg om koordinering, praktisk tilrettelegging og arbeidsdeling, og bare en moderat grad av det som blir betegnet som profesjonelt samarbeid.

Lærers kompetanse

Houts, Caspi, Pianta, Arsenault & Moffit (2010, s.1808-1809) fant i sine studier at det er viktig å forsøke å redusere elevers utfordrende atferd så tidlig som mulig for å kunne skape optimale læringsbetingelser. De understreker at lærere derfor bør ha god kompetanse i å forebygge og redusere elevers utfordrende atferd for at det skal kunne skapes gode læringsmuligheter for hele klassen. Grimsæth & Irgan (2016b, s.42-43) påpeker at skolen, sett

i et livsløpsperspektiv, er den viktigste sosiale institusjonen for elever med samspill- og atferdsvansker i forhold til om de integreres eller marginaliseres i samfunnslivet. De viser også til at grunnskolen er den viktigste institusjonen som kan endre disse utfordringene, og at lærerne som jobber med disse elevene må ha den nødvendige pedagogiske kompetansen for å lykkes i dette arbeidet. De understreker at det er svært viktig at lærere har en inngående teoretisk kunnskap i forhold til disse vanskene, slik at de både får en bedre handlingskompetanse og bedre evne til å bruke skjønn i situasjoner som oppstår.

Dahl (2016, s.194) viser til at informantene i en undersøkelse om lærerrollen påpeker at den delen av lærerutdanningen som er knyttet opp mot skolefag er tilfredsstillende, men at mange av de relasjonelle og pedagogiske aspektene ikke får nok plass i lærerutdanningen. Flere av informantene uttrykte også en bekymring for at det er økt vektlegging av fag i dagens lærerutdanning. Dahl (2016, s.173) påpeker videre at det per i dag finnes relativt lite forskning som sier noe om lærerrollen i den norske skolen, der det tas eksplisitt utgangspunkt i lærerens opplevelser av egen rolle, og det som er knyttet til sentrale dimensjoner ved dagens lærerrolle.

Skaalvik & Skaalvik (2012, s.129) fant i sine studier at lærere har konstant dårlig samvittighet for at de ikke får gitt elever en god nok tilpasset undervisning. De fleste av informantene opplyser at de føler på at kravet om tilpasset undervisning er en utfordring som fører med seg store belastninger, og at de går med konstant dårlig samvittighet for at de ikke får gjort det de burde. Informantene fremhevet at det oppleves svært belastende å skulle gi tilpasset undervisning til elever med store utfordringer, når de selv ikke har kompetanse på området.

3. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som er knyttet til studiens tema og problemstilling. Lærerrollen, kompetanse og ledelse er gjennomgående tema i hele kapitlet. I kapitlets første del vil jeg presentere hvilke styringsdokumenter den norske skolen retter seg etter, herunder målsettingen, hovedprinsipper og hvordan styringen av den norske skolen er påvirket av internasjonale impulser og globalisering. Jeg vil også kort vise til hvordan grunnskoleutdanningen og lærerutdanningen er organisert i Norge, med et lite blikk på statistikk for lærerkompetansen i grunnskolen i dag.

I kapitlets andre del vil jeg redegjøre for temaene inkludering, tilpasset opplæring, tidlig innsats, betydningen av et godt læremiljø og hva som kjennetegner god skoleledelse. Deretter vil jeg i kapitlets tredje del ta for meg temaet utfordrende elevatferd; hvordan utfordrende elevatferd kan forstås, og årsaker til at utfordrende elevatferd er en del av skolehverdagen.

I kapitlets fjerde del er det læreren og relasjoner som presenteres, der jeg først vil redegjøre for viktigheten av relasjoner i skolen, lærerens relasjonskompetanse og klasseledelse. Deretter vil jeg presentere hvordan arbeid i team har innvirkning på lærerens arbeidshverdag, og hvordan skolens ledelse er med på å påvirke om teamarbeid fungerer i skolehverdagen.

I kapitlets femte del er temaet forebygging, både sett i forhold til preventive tiltak gjennom bruk av programmer og kompetanse på klasseledelse.

3.1 Styringsdokumenter

3.1.1 Lovverk

Andenæs & Møller (2016, s.15) viser til at det er lange tradisjoner i Norge for en juridisk styring av utdanning, og det er et svært omfattende regelverk som i dag regulerer skoleverket. Det er en klar forventning fra myndighetene om at ansatte i skoleverket skal kjenne til og forstå reguleringene i skoleverket, et regelverk som er både komplisert og uoversiktlig.

Sentrale paragrafer i Opplæringslova

Opplæringslova (1998) beskriver formålet med opplæringen i den norske skolen under § 1-1, der det blant annet står at opplæringa i den norske skolen skal åpne dørene mot verden og mot framtida, og sørge for at elevene får både en kulturell og historisk forankring og innsikt. Det understrekes videre i §2-1 at skolen skal være en skole for alle elever, og at alle barn i Norge har plikt og rett til en offentlig grunnskoleopplæring. Tilpasning er et sentralt ord både i lovverket og i læreplan, noe som står i §1-3 som sier at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*. I tillegg er det hjemlet i §9 A-2 at alle elever har rett til å være i et trygt og godt skolemiljø som skal fremme trivsel, læring og helse.

3.1.2 Kunnskapsløftet 06 og Lærerløftet

Det er i denne studien det eksisterende læreplanverket som har vært benyttet, og det nye læreplanverket er derfor ikke tema. Den siste store reformen i norsk utdanningspolitikk er Kunnskapsløftet 06 (K06) for grunnskolen og videregående utdanning. Målsettingen for K06 er at alle skal få samme mulighet til å utvikle sine evner, uavhengig av hvilken etnisk eller sosial bakgrunn de har og kommer fra (Utdannings- og forskningsdepartementet, s.a., s.2-3). I 2017 kom en fornyelse og revisjon av K06, der hovedprinsippene fra K06 følger med, men der målet var å skape en større sammenheng mellom læreplanens ulike deler (Thuen, 2017, s.210-219). Den nye læreplanen synes å ha plassert seg mellom ideologiene detaljstyring og frihet: den gir tydeligere føringer overfor lærere og skolen, men ikke så detaljert at det begrenser lærerens valg i forhold til aktuelt innhold og tilpasning av opplæring. I tillegg markerer den et skifte, der målet for undervisningen går fra bredde til dybde som mål for læring. Hovedtanken fra K06 er fortsatt den samme med fokus på faglige prestasjoner og kunnskapstesting.

Samtidig ble det innført endringer for lærerutdanningen gjennom strategiprogrammet Lærerløftet. Det ble bestemt at lærerutdanningen skal være et 5-årig masterstudium, og at profesjonsidentiteten skal knyttes sterkere opp mot ferdigheter og kompetanse i undervisningsfagene (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s.48). Kunnskapsdepartementet viser til at kontaktlærerrollen ses på som særlig viktig, og at utdanningen GLU 1-7 skal vektlegge dette. Kunnskapsdepartementet viser samtidig til at kandidatene skal være i stand til

å iverksette tidlig innsats, og sikre elevenes utvikling av fagkompetanse og grunnleggende ferdigheter. Det er to studieforløp en kan velge mellom for å bli grunnskolelærer i Norge i dag: grunnskolelærer 1.-7. trinn og grunnskolelærer 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er hjemlet i Opplæringslova §10-2 (1998) at den som er ansatt i den norske skolen for å undervise, må ha kompetanse i de fagene som hun eller han skal undervise i (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2019, s.10).

En kartlegging fra 2018 om lærerkompetansen i den norske grunnskolen, viser at mange grunnskolelærere har kompetanse i de fagene de underviser i, men at det varierer fra fag til fag hvor stor andel som fyller kravene til fagkompetanse (SSB, 2019, s.4). Det er en høyere andel lærere på ungdomstrinnet enn på småskole- og mellomtrinnet som har kompetanse i de fagene de underviser i, og det er per i dag cirka 20% av de ansatte i grunnskolen som har *ingen pedagogisk utdanning eller annen pedagogisk utdanning* (SSB, 2019, s.22).

3.1.3 Målstyring og Nasjonale prøver

Det er staten som fastsetter de grunnverdiene skolens virke skal tuftes på gjennom rammeplan, læreplan og lovverk, og de overordnede prinsippene for den norske skolen i dag er likeverd, inkludering og tilpasning (Groven, 2013, s.35-41). Den rettslige reguleringen av utdanning i Norge er de nasjonale myndigheters ansvar, med grunnlag i norsk lovgivning. Likevel påvirkes norsk skole og utdanning av internasjonale beslutninger som tas i organisasjoner som EU og OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), og i økende grad har disse internasjonale impulsene påvirket lovgivningen. Også i Norge har konkurranse, globalisering og koblingen mellom økonomisk vekst og utdanning blitt en sentral del av den utdanningspolitiske agendaen, og dagens læreplaner og norske utdanningspolitiske dokumenter beskriver hvordan kvaliteten må heves i norske utdanningsinstitusjoner for at vi skal kunne konkurrere internasjonalt og delta i kunnskapssamfunnet (Tolo, 2017, s.24-25).

Med bakgrunn i skiftende regjeringer, har Norge fulgt et mellomspor mellom solidaritetssamfunn og konkurransesamfunn, noe som også har vist seg i lovverket (Groven, 2013, s.36). Ved innføringen av K06 var det et ønske om en grunnleggende endring etter

mønster av New Public Management (NPM), en modell som har fokus på målstyring og resultatansvar, og der ledelsens ansvar vektlegges sterkt (Thuen, 2017, s.205). Bakgrunnen for denne innføringen var «dårlige» resultater i internasjonale skoleundersøkelser, særlig med utgangspunkt i OECDs PISA-undersøkelser (Programme for International Student Assessment (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s.183 & Sjøberg, 2019a)). De første PISA-resultatene ble offentliggjort i 2001 (Dahl, 2016, s.68-69). Resultatene ble framstilt som middelmådige, og det skapte store diskusjoner rundt den norske skolen og daværende læreplan. Store deler av innholdet i diskusjonen var sentrert rundt at det var lagt for mye vekt på ikke-faglig innhold i den norske skolen, og at det hadde vært for lite fokus på kunnskap. Som en følge av resultatene, ble det innført nasjonale prøver i lesing, matematikk og engelsk som i dag gjennomføres på årlig basis for 5., 7. og 9.trinn (Sjøberg, 2019b). Intensjonen med de nasjonale prøvene er å få en bedre oversikt over elevenes nivå og variasjon i ferdigheter, samtidig som de skal være med på å danne grunnlag for underveisvurdering av elevene, både for skolen og for lærerne.

3.2 Inkluderende skole

3.2.1 Inkludering

Den norske skolen er i dag en tiårig grunnskole som er obligatorisk og gratis for alle barn mellom 6 og 16 år (Thune, Reisegg & Askheim, 2019). Grunnskolen deles inn i barnetrinnet (1.-7. trinn) og ungdomstrinnet (8.-10.trinn), og opplæringen er basert på læreplanen som ble innført gjennom Kunnskapsløftet for grunnskole og videregående opplæring. Grunnskolen bygger på enhetsskoleprinsippet, der alle skal være i et samordnet skolesystem med en tilpasset og likeverdig opplæring, og der alle elever skal ta del i et felles verdi-, kunnskaps- og kulturgrunnlag. Det er fastslått i FNs Barnekonvensjon, artikkel 28 og 29, at alle har rett til utdanning, og at utdanningssystemet skal være inkluderende (Barneombudet, u.å.a & u.å.b). Fra 1980-tallet ble integreringsbegrepet i den norske skolen erstattet med inkludering, og begrepet dukket opp i den norske læreplanen for grunnskolen i 1997 (Bachmann & Haug, 2006, s.87). Siden innføring av skolereformene i siste halvdel av 1990-årene, har den

inkluderende skolen vært et grunnleggende prinsipp i norsk utdanning, og inkluderingsbegrepet kobles sammen med begrep som likeverd, fellesskole og tilpasset opplæring.

Bjørnsrud (2014, s.11-12) viser til at en vellykket inkludering avhenger av at det benyttes arbeidsmåter som er tilpasset elevene, og at de får delta i et godt læringsmiljø. I den inkluderende skolen er det sentralt at det tas hensyn til fellesskapet, og at den enkelte finner sin tilpassede balanse (Bjørnsrud, 2014, s.35). Målet er at alle skal ta likeverdig del i fellesskapets læring kulturelt, faglig og sosialt, med utgangspunkt i sine forutsetninger. Det store mangfoldet av elever som hører til den inkluderende skolen, krever en pedagogisk tilrettelegging der skolen som organisasjon både må stille krav til den enkelte elev, men også tilpasse seg den. Uthus (2017b, s.130) viser til at det overordnede og ideelle målet for skolens virksomhet, er at alle elever innenfor et inkluderende læringsfellesskap skal få utnyttet sitt potensial for læring og utvikling.

3.2.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Overland (2015) understreker at det er tilpasset opplæring som skal ivareta prinsippet om den inkluderende skolen, og Opplæringslova §1-3 (1998) presiserer kravet om at skolen skal sikre tilpasset opplæring for alle elever. I tillegg til differensiering av oppgaver og undervisning, handler tilpasset opplæring om et tilrettelagt arbeidsmiljø, hjelpemidler og tilpasning ved motivasjonsproblemer (Møller & Karseth, 2016, s.13). I sammenheng med tilpasset opplæring står også prinsippet om tidlig innsats, og i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.41-42) påpekes det at tidlig innsats er avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring. I skolen innebærer tidlig innsats at det iverksettes tiltak for elever med en gang behovet melder seg, og det understrekes at tidlig innsats skal ligge til grunn for skolens arbeide på alle områder.

I tillegg til tidlig innsats på det faglige området, skal skolen også være i stand til å iverksette tidlig innsats for elever som opplever emosjonelle, personlige eller sosiale vansker i opplæringen. Dette gjennom å gi elever sosialpedagogisk rådgivning, og ved å ha gode rutiner for samarbeid med hjelpeapparatet som er utenfor skolen. Kunnskapsdepartementet (2017, s.42-43) viser til at det er avgjørende at tiltak settes inn så tidlig som mulig på grunn av at

forskjeller i læring forsterkes og blir større utover i opplæringsforløpet. I forhold til valg av tiltak, er det vist at tiltak som retter seg mot emosjonelle og sosiale ferdigheter har større effekt enn tiltak som kun er rettet mot skolefaglige ferdigheter.

3.2.3 Betydningen av et godt læringsmiljø

Bergkastet, Duesund & Skyseth Westvig (2015, s.11) viser til at en forutsetning, og en rettighet, for god læring er et godt læringsmiljø. I et godt læringsmiljø skal alle aktørene føle seg trygge og inkludert i fellesskapet, og det er et miljø der alle får muligheten til å utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv, innenfor de sosiale rammene som skolen tilbyr, både faglig og sosialt. Det er vist at det gjerne er en sammenheng mellom gode skolerresultater, og elever som opplever et godt læringsmiljø på skolen. Læringsmiljøet ved en skole påvirkes både av lærerens relasjon til hele klassen og til den enkelte elev, noe som igjen skaper grunnlaget for hvordan den enkelte elev lærer og utvikler seg i den inkluderende skolen (Bjørnsrud, 2014, s.44).

Bergkastet et al. (2015, s.78) viser til at et læringsmiljø skapes, vedlikeholdes og opprettholdes i det daglige møte mellom lærer og elev, men understreker at skoleledelsen har en avgjørende rolle i dette arbeidet, fordi det krever en ledelse som jobber kontinuerlig med kollektiv profesjonsutvikling (Bergkastet et al., 2015, s.102-104). Bergkastet et al. understreker at det er av vesentlig betydning at ledelsen evner å administrere og lede arbeidet, foretar nødvendige prioriteringer i forhold til ressursbruk, organiserer og planlegger i tillegg til at den er aktiv og støttende. Skolelederen må være til stede og hjelpe lærerne i deres læring for å bedre elevenes faglige og sosiale læringsresultater, og rektor må finne tiltak som motiverer, ansvarliggjør og profesjonaliserer læreren i tillegg til fokus på elevresultater. Det er også av betydning at skoleledelsen har en anerkjennende tilnærming til sine ansatte, på samme måte som læreren har det til sine elever. Ifølge Meld. St. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) skal rektor være oppsøkende i klasserom og andre steder der skolearbeid utføres i praksis, i tillegg til at det skal settes av tid til å være i dialog med de som utfører kjernearbeidet i skolen.

Skolens orientering

Groven (2013, s.151-153) viser til at i kollektivt orienterte skoler jobber ledelsen utviklingsorientert, orienterer seg mot pedagogikken, har en systematisk vurdering av hvordan lærerne jobber og er en skole der de ansatte føler seg sett og verdsatte. Individuelt orienterte skoler kan ha en ledelse som er tydelig eller utydelig, og virksomheten preges av privatpraktiserende lærere, som igjen fører til at skolen får liten grad av fellestenkning om sentrale verdier i skolen. I tillegg vil skolen også ha en orientering som er læringsorientert eller prestasjonsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s.53). Med en læringsorientert målstruktur som utgangspunkt defineres suksess som utvikling, individuell måloppnåelse og fremgang, og der tanken er at vi ikke kan forlange mer av elevene enn at de gjør sitt beste. Det er mening og forståelse som står i sentrum, og elevene skal gis realistiske utfordringer. Dette i motsetning til en prestasjonsorientert målstruktur der suksess blir sett på som å gjøre det bedre enn andre eller at en når en forhåndsbestemt standard, der synliggjøring av resultater og konkurranse står sentralt. Elevene jobber med det samme stoffet og mot felles mål, der kriteriet på suksess er å bli den beste eller blant de beste.

3.2.4 God skoleledelse

Lillejord, Manger & Nordahl (2013, s.176) påpeker at både skoleledere og lærere vet at det er mye som er viktig i skolen, men at det kan være vanskelig å velge hva som skal prioriteres. Når lederen skal bidra til bedre resultater, er det sentralt å få organisasjonen til å ha fokus på det som er viktig, og dette er særlig utfordrende i skolen, der det i dag er både mange og til dels motstridende mål. En skoleleder må ha fokus på langsiktige mål som å gi elevene gode verdier, og samtidig på kortsiktige mål som for eksempel resultatforbedring på nasjonale prøver. Skolelederen kan ikke velge bort et mål foran et annet, slik at jakten på resultater eventuelt ødelegger for elevenes lærelyst og tro på egne evner. Det viktigste en god leder kan gjøre, er å bygge et godt arbeidsmiljø (Ledernytt, 2018), og hvis skolen skal lykkes i å bli god for alle som er i skolemiljøet, er skolelederens rolle og innsats avgjørende (God Skole, u.å.). God skoleledelse innebærer blant annet å lage en god plattform for skolen, der de systemene som opprettes skal hjelpe de ansatte til å gjøre en god nok jobb. I tillegg må skoleledelsen være i forkant, slik at uønskede og negative forhold ikke utvikler seg, og det er også

nødvendig å utvikle gode strategier for oppfølging og vedlikehold, slik at en sikrer langsiktighet i forhold til arbeidet som blir utført.

3.3 Utfordrende elevatferd

3.3.1 Hvordan forstå utfordrende elevatferd?

Ogden (2012, s.18) definerer utfordrende elevatferd i skolen som:

«... elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.»

En annen definisjon finner vi hos Sollesnes (2018, s.35):

«Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med.»

Opp gjennom historien har synet på barn og unge endret seg, og skolen har med sin undervisningsvirksomhet vært med på å lage rammer for, og å sette krav til, elevers atferd (Sollesnes, 2018, s.49). Det har blitt brukt ulike begrep for den atferden skolen har hatt lav toleranse for, for eksempel problematferd, tilpasningsvansker og atferdsvansker. Begrepet atferdsvansker ble benyttet i spesialskolenes tid, og er fortsatt mye brukt i både pedagogisk debatt og i skolesammenheng (Damsgaard, 2003, s.57). Dette er en betegnelse som ikke sier noe om årsak eller virkning, men som setter fokus på selve atferden, og som tradisjonelt sett har vært benyttet om utagerende atferd. Det er ikke uvanlig at utfordrende atferd omtales som en egenskap hos eleven, selv om det finnes kunnskapsmessig støtte for å hevde at utfordrende atferd er et resultat av den samhandlingen som foregår mellom eleven og læreren som en viktig voksen (Johnsen, 2013).

Atferds- og samspillsvansker er begrep som ofte brukes om hverandre, og viser til utfordringer i samhandling med andre mennesker (Grimsæth & Irgan, 2016a). En konsekvens

av å ikke tilegne seg den nødvendige handlingskompetansen, kan være at elever blir sosialt marginaliserte. Det kan innebære at de får vansker med å få venner, vansker med å ta imot instruksjon og beskjeder fra lærere, vil oppleve å bli utestengt av medelever i lek og vansker med å samarbeide med andre elever. Denne opplevelsen av å ikke lykkes sosialt kan i sin tur føre til en negativ identitetsutvikling. Ifølge Sollesnes (2018, s.35) oppstår utfordrende elevatferd i en situasjon som kan være både uforutsigbar og uoversiktlig, og hvordan læreren griper inn i situasjonen vil være avgjørende for utfallet. Det læreren gjør, eller ikke gjør, vil være av betydning for det læringsutbyttet eleven sitter igjen med etter situasjonen. Sollesnes poengterer at utfordrende atferd er et signal fra eleven om at det er noe enten i den gitte situasjonen, eller på andre arenaer i livet, som hun eller han ikke takler.

Det er flere variabler som forklarer utfordrende elevatferd, og de meste vanlige er ifølge Nordahl, Mausethagen & Kostøl (2009, s.20):

- Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse
- Dårlig klasseledelse og lite struktur i undervisningen
- Lite engasjerende undervisning
- Dårlig klassemiljø i form av negative relasjoner mellom elever i klassen/gruppa
- Dårlige relasjoner mellom elev og lærer
- Lite oppmuntring av elevers atferd og arbeidsinnsats
- Mangel på skoleomfattende planer eller policy
- Segregerende opplæringstilbud

En nyere undersøkelse gjennomført av Skaalvik & Skaalvik i 2016 (2017c, s.79), viser at det er flere rapporteringer om disiplinproblemer i grunnskolen enn i videregående, og det antas at en sviktende motivasjon i skolearbeidet for elever i grunnskolealder fører til utagerende og forstyrrende atferd, i motsetning til i videregående der elevene reagerer med å melde seg ut både fysisk og psykisk.

3.3.2 Perspektiver på utfordrende elevatferd og skolen som institusjon

Hvilket teoretisk ståsted den profesjonelle har, kan ha betydning for hvordan atferden årsakforklares (Sollesnes, 2018, s.36). Ifølge Damsgaard (2003, s.43) er det mange ulike teorier med fokus på utfordrende elevatferd, der noen teorier vektlegger forholdet som knytter seg til eleven som individ, mens andre ser på den utvekslingen som finner sted mellom eleven og miljøet. Damsgaard (2003, s.87) påpeker at det ofte er individorienterte teorier som har stått i fokus, en tradisjon som fortsatt preger mange skoler i dag. Dette støttes av Johnsen (2013), som vist til i kapittel 3.3.1 *Hvordan forstå utfordrende elevatferd?*, som påpeker at det ikke er uvanlig at utfordrende elevatferd omtales som en egenskap hos eleven, men påpeker videre at det eksisterer kunnskapsmessig støtte for å hevde at utfordrende elevatferd er et resultat av den samhandlingen som foregår mellom eleven og læreren, som er den viktige voksne. Også Sollesnes (2018, s.52) påpeker dette, og viser til at utfordrende elevatferd tradisjonelt sett blitt forklart enten som uheldige miljøpåvirkninger eller som egenskaper som er i eleven, men at det i den senere tid har blitt mer vanlig å se begge disse innfallsportene i sammenheng med hverandre for å forstå utfordrende elevatferd på en bedre måte.

Jeg har lite fokus på individperspektivet i denne studien, da jeg har valgt å sette læreren i sentrum, og ikke eleven. Samtidig mener jeg det gir en viktig innfallsvinkel, da det som nevnt tradisjonelt har vært, og fortsatt er, mye individfokus i møtet med utfordrende elevatferd, og har derfor valgt å ha med et blikk på det. Videre vil jeg presentere noen perspektiver som ligger til grunn for forståelsen av utfordrende elevatferd, og som er ofte brukt i dag. Jeg har også valgt å ha med et blikk på institusjonsperspektivet, fordi skolekulturen er av avgjørende betydning for hvordan en ser på utfordrende elevatferd og jobber med dette innad i skolen.

Individperspektivet

Damsgaard (2003, s.58-59) viser til at det individorienterte synet på utfordrende elevatferd kan ses i begreper som brukes for å beskrive elever med utfordrende atferd. I forhold til å forklare atferdsmessige og læringsmessige problemer i skolen har individperspektivet lenge vært det mest brukte, noe for eksempel utredningsarbeidet i PPT er et eksempel på. I individperspektivet forklares i hovedsak utfordrende elevatferd som mangler eller svakheter hos eleven, og atferden forstås som en egenskap hos eleven (Overland, 2006, s.24-25).

Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005, s.63) understreker at det er nødvendig å se forbindelsen mellom egenskaper og atferd hos eleven ved bruk av individperspektivet.

Mestringsperspektivet

I dette perspektivet kobles utfordrende elevatferd opp mot at barn ikke mestrer de utfordringene de møter i skole, hjem og nærmiljø (Overland, 2006, s.27). Ifølge Nordahl et al. (2005, s.66-67) benytter mestringsperspektivet seg av flere teorier om hva som kan øke et individs mestring og motivasjon, og er dermed ikke et enhetlig perspektiv. Utgangspunktet for perspektivet er elevens interesser, og hvilke forutsetninger hun eller han har for å mestre situasjonene hun eller han møter, og at eleven ikke skal stilles overfor krav hun eller han ikke har forutsetninger for å mestre.

Det relasjonelle pedagogiske perspektivet

Sollesnes (2018, s.18) viser til at det i det relasjonelle perspektivet er et bærende prinsipp for læring at eleven inkluderes som en aktiv aktør i læringsarbeidet, og blir en likeverdig part i læringsprosessen. Læreren må tilsvarende lære av eleven hva som er viktig for hun eller han, hva som er de sterke og svake sidene, hvordan eleven tar initiativ i samspillet og hvordan eleven reagerer på forskjellige utspill (Sollesnes, 2018, s.67). Sollesnes viser til at på kort sikt skal relasjonelt arbeid bidra til samarbeid, på lang sikt til bedre trivsel og økt produktivitet.

Institusjonsperspektivet

Skolekultur er et begrep som kan være vanskelig å begripe og ta tak i (Læringsmiljøsenderet, 2013b) . Den består av relativt abstrakte fenomener som læreres normer, virkelighetsoppfatninger og verdier. I det daglige vises bare overflateaspektene i kulturen, det som kommer til uttrykk gjennom skolens myter, symboler, språk, ritualer, talemåter og språk eller sjargong i personalet. Skolekulturen er ikke et formelt skriftlig regelsystem, men den kultur som er implisitt og regulerer, styrer og begrenser organisasjonens arbeidsforhold for lærere, elever og skoleledere. Hvordan den enkelte utfører lærergjerningen i det kollektive arbeidsfellesskapet på skolen er påvirket av kulturen, og det er ledelsen som er den viktigste kulturskaperen i skolen.

3.3.3 Sosial kompetanse: En motvekt til utfordrende elevatferd

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016c) er sosial kompetanse det sett av holdninger, kunnskaper og ferdigheter vi trenger for å kunne mestre ulike sosiale miljøer. Sosial kompetanse kan danne en motvekt til utfordrende elevatferd, men er ingen garanti for at utfordrende elevatferd ikke vil oppstå (Sollesnes, 2018, s.45-47). Hvordan den vestlige verden forstår sosial kompetanse er kulturelt betinget, og det finnes derfor ikke en fasit for hva dette innebærer. Sollesnes påpeker at det er i samspill med andre at den sosiale kompetansen læres og utøves, og at den som har utfordringer med å tilegne seg denne type kompetanse, vil oppleve utfordringer i mange sammenhenger. Ifølge Størksen (Læringsmiljøsenderet, 2013a) er selve kjernen i sosial kompetanse at det er en balanse mellom omtanke for andre, og ivaretagelse av seg selv, noe som gjør at sosial kompetanse er et svært komplekst begrep.

3.4 Relasjoner

3.4.1 Relasjonskompetanse

Spurkeland (2012, s.42) understreker at bærebjelken i alle relasjoner er tillit, og at evnen til å bygge tillit derfor er en sentral del av relasjonskompetansen. For at tillit skal etableres i en relasjon må de to individene i relasjonen bevise gjensidig tillit ved handlinger som gjentas over tid. Dette understrekes også av Sollesnes (2018, s.48) som viser til at tillit og forståelse er bærebjelken i relasjonen mellom den læreren og eleven. I forskningen til Dahl (2016, s.177) kom det fram at lærerne selv regner relasjonskompetanse som en av de mest sentrale ferdighetene en lærer bør mestre. Juul & Jensen (2002, s.128-130) definerer profesjonell relasjonskompetanse som hvordan lærerne evner å «se» den enkelte eleven på dens egne premisser, og samtidig regulere sin egen atferd etter det uten å legge fra seg lederskapet. Når læreren samtidig evner å være autentisk i kontakten med eleven utviser læreren et pedagogisk håndverk, og dersom læreren lykkes i dette vil det oppstå en mer reell kontakt mellom læreren og eleven, og læreren vil møtes med større respekt og empati av eleven, noe som igjen skaper et godt utgangspunkt for et faglig samspill.

Relasjonen lærer-elev kan aldri bli helt symmetrisk, fordi barn ikke er i stand til å ta ansvar for relasjonskvaliteten de har til voksne. I samspillet mellom lærer og elev er det derfor utelukkende læreren som har ansvar for kvalitet og konsekvenser i samspillet, og det å ta det relasjonelle ansvaret innebærer et systematisk og bevisst arbeid over tid (Juul & Jensen, 2002, s.107 & Bergkastet et al., 2015, s.39). Det kan likevel tilstrebes å ha størst mulig grad av likeverd i relasjonen, der bidrag fra både lærer og elev har like stor verdi, og der elevens innspill kan være et verdifullt element (Sollesnes, 2018, s.75). Det å ta relasjonsansvaret krever en bevissthet til egne holdninger, og en forståelse av at det er et oppdrag å være den ansvarlige voksne i skolen, både i forhold til det relasjonelle ansvaret overfor elever og for det samspillet som foregår mellom elever (Bergkastet et al., 2015, s.39).

Spurkeland & Lysebo (2016, s.7-9) understreker at relasjonskompetanse er spesielt viktig når vårt møte med andre mennesker har karakter av repeterende og daglige mønstre, slik som det er i skolen. Denne type kompetanse er derfor avgjørende for læring, effektivitet, arbeidsmiljø og samarbeid. Å jobbe systematisk med relasjonskompetanse i skolen har derfor flere formål: det øker trivsel for både elever og lærere, det reduserer krenkelser og mobbing mellom elever, det hindrer faglig frafall og resignasjon, det fører til bedre psykisk helse hos elevene, det øker lærerens påvirkning på elevenes læring og det stimulerer læringsmiljøet i klassene og i skolen.

Spurkeland (2011, s.64) påpeker at de samhandlingsbehov som eksisterer i skolen medfører et krav om at lærere er godt utdannet i relasjonskompetanse. I relasjonspedagogikk er det et hovedpoeng at læreren har dyptgående kjennskap til enkelteleven, og at det er en forutsetning for individorientert læring og tilpasset og tilrettelagt undervisning (Spurkeland, 2011, s.69-70). Relasjonskompetanse er med andre ord en forutsetning for gode relasjoner, og både lærere og elever kan trene opp og utvikle denne kompetansen som er med på å skape grunnlaget for livsmestring (Sælebakke, 2018, s.34). God relasjonskompetanse er derfor av avgjørende betydning, både når det gjelder det å utvikle seg som fagperson og for å mestre læreryrket (Sælebakke, 2018, s.65).

3.4.2 Relasjonen lærer-elev

Det er et grunnleggende behov hos alle mennesker å bli verdsatt av de menneskene de er sammen med. Ogden (2012, s.30) viser til at gode relasjoner mellom læreren og klassen, og

mellom elevene, er en forutsetning for kommunikasjon, og dermed også en forutsetning for at undervisning skal fungere. I gode lærer-elev-relasjoner er elevene mer motiverte til å jobbe med skolefaglige aktiviteter og blir mer aktive i klassen, noe som slår sterkest ut hos de elevene som strever i skolen av ulike årsaker (Drugli, 2012, s.15). Innad i skolen er det utallige relasjoner mellom mennesker, både relasjoner som fungerer godt og relasjoner som bryter ned og hindrer blant annet læring (Sollesnes, 2018, s.17). Disse relasjonene påvirker det arbeidet som gjøres i skolen, og de både skaper og hindrer det som er skolens hovedbeskjeftigelse: læring og undervisning, og skolen må derfor ta hensyn til relasjoner som en didaktisk faktor. En pedagogisk relasjon kan sies å være enhver læringssituasjon der minst to personer er involvert, og læringsutbyttet er avhengig av både læringstema og relasjonen som eleven har til pedagogen (Sollesnes, 2018, s.80).

Ifølge Bergkastet et al. (2015, s.41-42) kan det oppleves som en utfordring for læreren å skulle skape en god relasjon med alle elevene, men at det å få det til er av stor betydning. Bergkastet et al. poengterer at eleven alltid har en relasjon til læreren, og det er vesentlig for alle elever å bli møtt av en anerkjennende lærer, slik at de opplever læreren som en alliert. At læreren tar relasjonsansvaret er med på å påvirke elevens opplevelse, og anerkjennelse og respekt er en grunnleggende forutsetning i lærerens profesjonsutfoldelse. En ny rapport fra Folkehelseinstituttet (2019, s.5) viser til at det er en tydelig sammenheng mellom positive og negative relasjoner til læreren i skolen, og skoleferdigheter og psykisk helse. Den samme rapporten viser også at skolens læringsmiljø er av avgjørende betydning for elevenes ferdigheter og psykisk helse.

Spurkeland & Lysebo (2016, s.10-11) påpeker at det å være lærer ikke har noen hensikt eller ikke gir mening hvis vedkommende ikke klarer å skape gode relasjoner med elevene, og at det å gå på skolen har heller ingen hensikt eller gir ingen mening hvis eleven ikke har det bra med den andre i klassen eller læreren. Skaalvik & Skaalvik (2015, s.112) viser til at det i skolen er nødvendig med lærere som har høy pedagogisk og faglig kompetanse, som tør å gå nye veier og som har tro på seg selv. I tillegg trenger skolen lærere med engasjement og overskudd, lærere som opplever at det den jobben de gjør har verdi og lærere som har et handlingsrom til å justere undervisningen når de opplever behov for det.

3.4.3 Relasjoner i team og kollektiv kultur

Spurkeland (2011, s.99) viser til at læreren trenger noen selvvalgte veiledere og rådgivere for å takle utfordringene i skolehverdagen, og understreker at ingen lærer må stå alene i et krevende arbeid. Videre viser Spurkeland til at den største samhandlingsarenaen representeres av skolen som helhet, og at det derfor er viktig å skape et samhandlingsklima der alle er med på å «dra lasset» (2011, s.186-189). Velfungerende relasjoner mellom lærere vil merkes hos elevene ved at deres relasjoner er preget av vennlighet, og de vil oppdage at lærerne er samsnakket og jobber som et team. For lærerne vil velfungerende relasjoner føre til at de som er i teamet får egenutvikling, trivsel og arbeidslyst. For å kunne samhandle bedre må lærerne i et team utvikle sin egen relasjonskompetanse. En velutviklet kollektiv kultur kan bidra til og blant annet redusere konflikter i kollegiet, redusere disiplinproblemer, fremme et støttende miljø og lette samarbeid i lærerteamene (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.208). En vellykket kollektiv kultur krever derfor at det er lov å snakke om vanskelige ting blant lærerne, og at kollegiet støtter hverandre i vanskelige situasjoner. Ledelsen har en viktig rolle også i forhold til denne delen i det å skape en kollektiv kultur, fordi det er de som legger føringene for skolens virksomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.196).

Lærere ved de fleste skoler i dag jobber i team, og gjerne i trinnteam. Som Skaalvik & Skaalvik (2012, s.96) viser til kan et godt teamsamarbeid lette arbeidsbelastningen for lærere, og også bidra til å lette på det tidspresset som mange føler på, og er derfor en begrunnelse for økt teamarbeid i skolen. Et teamarbeid som ikke fungerer etter intensjonen, kan derimot oppleves som en belastning. Rønning & Skogvold (2010, s.121-124) påpeker at teamarbeid i de siste tiårene har blitt en sentral måte å organisere lærersamarbeid på, og dermed blitt et viktig verktøy også i skolens utviklingsarbeid. I avgjørende betydning for å utnytte de positive mulighetene ved teamarbeid, og samtidig unngå teamarbeidets fallgruver, er skoleledelsens tilrettelegging for og oppfølging av teamene. Skal en lykkes med skoleutvikling, må derfor hele kollegiet være enige om hva som skal endres og hvorfor, og hvordan arbeidet med endringen skal gjennomføres.

Mer enn regler for atferd, handler en kollektiv kultur om felles normer og verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.77), og det er derfor viktig at skolen møter elevene med et felles sett av normer og verdier. Det er nødvendig at den enkelte skole drøfter disse holdningene og

verdiene hvis skolen skal kunne utvikle en kollektiv kultur der lærerne også opplever at de jobber i samsvar med egne verdier. Ansvaret for å iverksette og lede denne type drøftinger er et sentralt ledelsesansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.41). I en studie av Skaalvik & Skaalvik (2012, s.160-161) var det tre belastningsfaktorer i skolehverdagen som ble omtalt av nesten alle informantene: kravet om tilpasning, problematiske relasjonelle forhold og tidspresset i skolen. De viser til at reduksjon av tidspress og kravet om tilpasning krever økte ressurser inn i skolen, mens en reduksjon av relasjonelle problemer kan skje ved å skape en kollektiv skolekultur.

3.5 Kompetanse på forebygging

Larsen & Samdal (2012) påpeker at fordi det er lærerne som i hovedsak iverksetter forebyggende tiltak, er det viktig at det skapes motivasjon og tilslutning blant de ansatte for å jobbe med dette. For at ledelsen skal oppnå tilslutning er det viktig at lærerne opplever nytten av tiltakene, og at både elever og foreldre engasjeres gjennom informasjon og at de får komme med innspill. Ved forberedelsen av en implementering er det viktig at ledelsen viser hvordan tiltaket kan møte skolens behov, at de forankrer satsingen i skolens målsettinger og planer og at de motiverer lærerne til å delta i arbeidet. Det er også nødvendig å tildele de ressursene som er nødvendige for å støtte oppunder de målsettingene som er satt. I en implementeringsfase er det viktig at det legges til rette for gjennomføring av tiltaket, og sørge for at lærerne får god oppfølging (Larsen & Samdal, 2012). Det innebærer at det som regel vil være nødvendig med en kompetanseutvikling hos personalet, og at en utvikler en felles forståelse og god samarbeidskultur der tiltaket forankres i praksis. Fortløpende registrering av endringer i atferd har vist seg å bidra til å opprettholde kompetansen og entusiasme for tiltak. Det er ikke uvanlig av satsingen glir ut etter en tid, og det er derfor viktig at det settes av ressurser til kompetanseheving og vedlikehold. Overland (2006, s.265) viser til at lovende tiltak blant annet bygger på mestringsperspektivet (se kapittel 3.3.2 *Perspektiver på utfordrende elevatferd og skolen som institusjon*).

Klasseledelse

Uro og bråk i klasserommet har siden midten av 1990-tallet vært et tema på dagsorden i den norske skolen, og fra rundt år 2000 ble løsningen på dette betraktet som et spørsmål om ledelse. Nordahl, Hemmer & Hansen (2012, s.12-13) viser til at begrepet *klasseledelse* kommer opprinnelig fra USA, og må ses i samsvar med den tradisjonen som kalles *classroom management*. Klasseledelse, slik den forstås i Norden i dag, er en fellesbetegnelse for lærerens nødvendige ledelse av det sosiale fellesskapet i klassen og av undervisningsforløpet. Nordahl et al. (2012, s.13) viser til at læreren gjennom sin klasseledelse skal vise seg som en tydelig voksenperson og samtidig ha et godt forhold til elevene. Læreren skal vise og formidle at det er hun eller han som både har ansvaret for klassen og undervisningen, samtidig som elevene skal anerkjennes og verdsettes. Nordahl et al. påpeker at klasseledelse handler om å skape gode forutsetninger for både sosial og faglig læring i skolen. Det legges føringer for hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan utvikle seg gjennom skolens struktur og innhold (Sollesnes, 2018, s.78). Gjennom god klasseledelse kan rutiner og regler administreres på en ryddig og god måte, og skolehverdagen blir mer strukturert og forutsigbar for elevene. Noen elever vil likevel ha utfordringer med å forholde seg til disse rutinene, og vil prøve ut reglene på nytt og på nytt, og kvaliteten på relasjonen lærer-elev blir avgjørende for utfallet. Spurkeland & Lysebo (2016, s.52) påpeker også at hvordan læreren mestrer klasseledelse, avhenger av kvaliteten på relasjonen til hver enkelt elev og hvordan den totale relasjonelle situasjonen mestres. En klasseledelse med klare regler, positive relasjoner og tydelige forventninger fremmer både sosial og faglig læring, og Nordahl påpeker at kunnskap om og ferdigheter i klasseledelse kan begrunnes i forskningsresultater som viser at dette fører til økt læringsresultat (2010, s.152-153). I tillegg vil lærere som er gode på klasseledelse også kunne oppleve et større overskudd i forhold til faglig engasjement i undervisningen, slik at med god klasseledelse vil både læreren og elevenes oppmerksomhet relateres i sterkere grad til læring og undervisning.

Ifølge Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr (2014, s.13-14) må en lærer, i tillegg til å jobbe med relasjoner, også kunne ha den kontroll, struktur og kunne styre den virksomheten som forekommer til enhver tid. Læreren som leder skal være en tydelig og ansvarlig voksenperson, som skaper faste rammer gjennom sine rutiner og gjør undervisningen forutsigbar. Relasjonsbasert klasseledelse krever at læreren viser evne til å etablere arbeidsro,

skape et positivt klima og motivere til arbeidsinnsats. Aasen et al. understreker at det ikke er nok å ha kunnskaper om klasseledelse, men at klasseledelse er noe læreren faktisk gjør. Ledelsen må utøves av læreren, samtidig som den alltid vil foregå i samhandling med elevene, og på bakgrunn av dette er lærerens relasjon til elevene vesentlig for hvordan læreren får til å utøve sin klasseledelse.

4. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted, med utgangspunkt i hermeneutikken og konstruktivisme/sosial-konstruktivisme, og argumentere hvorfor dette er et godt egnet vitenskapsteoretisk utgangspunkt for min studie. Jeg vil deretter gi et innblikk i fenomenologien, og begrunne hvorfor fenomenologien er et godt egnet utgangspunkt for en kvalitativ studie der metodevalget er dybdeintervju.

4.1 Hermeneutikken

Vanligvis omtales hermeneutikken som *fortolkningslære*, og har fått betegnelsen *fortolkende vitenskap* på bakgrunn av at meningsfulle data ikke lar seg beskrive ut fra sosiale og andre mindre allmenne lover (Brottveit, 2018a, s.29). Hermeneutikken søker å fortolke og forstå tilgjengelig datamateriale, og ut fra det skape nye meningssammenhenger ut fra den virkeligheten som studeres (Thornquist, 2018, s.23). Hermeneutikkens oppgave er å redegjøre for hva forståelse er, og er dermed grunnlaget for alle humanvitenskaper (Thomassen, 2015, s.159).

Brottveit (2018a, s.29) viser til at hermeneutikken av i dag er engasjert i de kriteriene som gjør forståelse mulig, og det er sentralt at den sosiale virkeligheten er menneskeskapt, og at dette må fortolkes for å kunne skape mening. Brottveit påpeker at når forskeren velger en erfaringshermeneutisk tilnærming til forskning, er det viktig å være bevisst på å både gjøre kritiske refleksjoner og å redegjøre for de valg hun eller han tar i forskningsprosessen (2018b, s.34). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5. *Metode*. Å velge en erfaringshermeneutisk tilnærming innebærer også å være oppmerksom på at de forventningene vi har, legger føringer for hvordan vi fortolker og forstår omgivelsene vi er en del av, og at denne tolkningsprosessen foregår hele tiden uten at vi nødvendigvis er bevisste på det. I tolkningsarbeidet spiller derfor konteksten en viktig rolle. Jeg har i mitt arbeid vært svært bevisst på at jeg har gått inn i studien med min forforståelse, og har derfor hatt fokus på å være så nøytral som mulig i mitt tolkningsarbeid.

I en hermeneutisk fortolkningsprosess står tre stadier i et gjensidig forhold til hverandre: forståelse, tolkning og anvendelse (Brottveit, 2018b, s.34-35). Med dette som bakgrunn vil et forskningsresultat være de resultatene forskeren kommer fram til gjennom sin forståelse og fortolkning av det som studeres. Disse resultatene vil være den nye innsikten og/eller den nye kunnskapen som forskningen har resultert i, og som igjen kan komme til nytte i en teoretisk eller praktisk sammenheng. I hermeneutiske fortolkninger prioriteres ikke strukturer, tilstander i sosiale system og endringer av disse tilstandene (Johannessen & Olaisen, 2006, s.130). En dypere forståelse av menneskets eksistens, er målet for den hermeneutiske refleksjonen (Thomassen, 2015, s.168).

I hermeneutikken er tanken at det å tolke skaper selve grunnlaget for å kunne se og forstå menneskelige forhold (s.205-206), det er ingenting vi møter helt forutsetningsløst, vi forholder oss fortolkende til alle ting vi støter på. Kvarv (2014, s.84) påpeker at det som regnes som hermeneutikkens styrke er at den er åpen for at det finnes ulike måter å forstå menneskers handlinger og verden på. Forskningsprosessen avhenger av en toveisprosess av fortolkninger, spørsmål og svar som igjen vil føre til nye fortolkninger, spørsmål og svar (Thomassen, 2015, s.171-172). Dette igjen avhenger av at de som deltar i dialogen er åpne for hverandres meningsunivers, og denne type forskning kan derfor ikke basere seg på en allerede bestemt kategorisering av det fenomenet som skal studeres. Jeg har i min studie vært åpen for at mine informanter kunne ha andre meninger og opplevelser enn jeg forventet gjennom min forforståelse og mine fordommer, og at de også kunne komme inn på andre tema enn det som var planlagt i intervjuguiden.

Forståelseshorisont

I hermeneutikken er det ikke et mål å forklare et fenomen, men å komme fram til nye tenkelige forståelser av et fenomen (Brottveit, 2018b, s.35). I arbeidet med å komme fram til disse forståelsene vil forskeren alltid være preget av sin *forståelseshorisont*, det vil si av sine antagelser eller teorier om det som skal studeres. Brottveit viser til at dette betyr igjen at forskeren går inn i forskningsprosjektet med forutsetninger og forventninger, som igjen er det som danner grunnlaget for forskerens forståelseshorisont. Disse forventningene kan være basert på både kunnskap, teori og erfaring, og i tillegg være både kollektive og individuelle. Thomassen (2015, s.87) viser til at begrepet horisont også peker på at det er noe som er en

stadig forandring. Horisonten beveger seg med oss, og forandrer seg ut fra hvor vi står, og hvor vi hviler blikket. Så lenge vi står stille vil horisonten være den samme, men da vil vi heller ikke erfare noe. I alle vitenskapelige studier møter vi noe nytt og fremmed som bryter inn i for forståelsen vår og utfordrer den (Thomassen, 2015, s.171). Det er når vi studerer det ukjente og går i dialog med dette *fremmede*, at kunnskap kan vinnes og nye meninger kan oppstå, og med det skapes endring og korreksjoner i vår forståelse.

Den hermeneutiske spiral

Et sentralt prinsipp i hermeneutikken er at alt meningsfullt må fortolkes med utgangspunkt i en helhet, og at denne tolkningen alltid skjer med utgangspunkt i en bestemt forståelse (Nyeng, 2017, s.319). Metodeprinsippet i hermeneutikken er det sentrale i *den hermeneutiske spiral*; vår kunnskap utvikles i en stigende spiralbevegelse gjennom at vi vekselvis forstår delene ut fra helheten, og helheten ut fra delene. Thomassen (2015, s.91) understreker at dette er en spiral vi aldri kan tre ut av, og at vi med den hermeneutiske sirkel som bakteppe kan se på vår forståelseshorisont som et uttrykk for en prosess som er i kontinuerlig bevegelse mellom deler og helhet. Denne bevegelsen er med på å danne grunnlag for at vi stadig forstår den sosiale virkeligheten på nye måter, og derfor kan vi se på den hermeneutiske sirkelen som en spiral, der tolkningsarbeidet aldri avsluttes, men skjer kontinuerlig (Brottveit, 2018b, s.36).

4.2 Konstruktivistisk vitenskapssyn

Sosial konstruktivisme har i dag en sterk posisjon i både samfunnsfag og helse- og sosialfag (Thomassen, 2015, s.180). Der har sosial språklig interaksjon avgjørende vekt som betingelse for kunnskap, og tanken er at all kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst. Den positivistiske tilnærmingen settes som regel i sammenheng med kvantitativ metode, og den fortolkningsbaserte tilnærmingen i sammenheng med kvalitative metoder (Jacobsen, 2015, s.31). Jeg har med dette som utgangspunkt valgt et konstruktivistisk vitenskapssyn som tilnærming for denne studien.

Jacobsen viser til de grunnleggende forskjellene mellom positivistisk og hermeneutisk tilnærming (Jacobsen, 2015, Tabell 2.1, s.31):

	Positivisme	Fortolkningsbasert
<i>Ontologi</i>	Stabil og objektiv virkelighet Lovmessigheter	Dynamisk og menneskeskapt virkelighet
<i>Epistemologi</i>	Det generelle	Det unike og særegne
	Objektiv virkelighet som kan studeres gjennom objektive metoder og mål	Virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten.
	Nøytrale forskere som beskriver virkeligheten	Forskere som fortolker virkeligheten
	Kunnskap er kumulativ.	Kunnskap er lokal og unik.
<i>Metode</i>	Deduktiv	Induktiv
	Individualistisk	Holistisk
	Avstand	Nærhet
	Tall (kvantitativ)	Ord (kvalitativ)

4.3 Fenomenologi

Sentralt i fenomenologien er hvordan mennesket erfarer verden, og den enkeltes opplevelse er derfor viktig (Del Busso, 2018a, s.46). Fenomenologi betyr *læren om det som viser seg*, og hovedinteressen for denne vitenskapsteoretiske retninger er fenomener, og hvordan de gjennom et førstepersonsperspektiv fremtrer for oss (Kvarv, 2014, s.87). Nyeng (2012, s.35-36) viser til at i hovedsak gjør fenomenologisk forskning bruk av kvalitative metoder, og at det er særlig fra dybdeintervjuer empirien hentes. Uttrykket fenomenologiske intervjuer brukes også ofte for å understreke at det er heller det beskrivende enn forklarende som vektlegges. Nyeng påpeker at det fenomenologiske synet på vitenskap ikke innebærer et ønske om å gripe inn i eller forandre vitenskapen, men å utdype forståelsen av den (Nyeng, 2017, s.318-319). Innen samfunnsvitenskapen knyttes fenomenologien til en bestemt bruk av kvalitative metoder, og i de fenomenologiske dybdeintervjuene er målet nøyaktige beskrivelser av følelser og opplevelser, men disse skildres ikke ukritisk. Gjennom analyse er målet å avdekke det som tas for gitt, og den fenomenologiske metoden knytter seg gjennom dette til den sosiale konstruktivismens *avsløringsfunksjon*. Thomassen (2015, s.170) viser til at en fenomenologisk tilnærming er et godt utgangspunkt når forskning skal ta utgangspunkt i

praksis og dens egenart, og når en søker å forstå den levde erfaringsverden, noe som er utgangspunktet for min studie.

Fra et fenomenologisk ståsted vil vi alltid legge til noe i det vi observerer, for at det skal kunne ha mening for oss, og at dette er en del av vår umiddelbare opplevelse av våre omgivelser (Thomassen, 2015, s.83-84). Den metodiske tilnærmingen i fenomenologien krever at en studie gjøres mest mulig forutsetningsløs, noe som innebærer å se bort fra de antagelser, forventninger og teorier vi møter erfaringer med til vanlig. Etter at fenomenologien gikk gjennom en hermeneutisk vending, ble det ifølge Thomassen (2015, s.170-171) anerkjent at en beskrivelse av et fenomen aldri vil være helt forutsetningsløs og åpen, og forskerens forståelseshorisont er avgjørende for hva hun eller han legger merke til og legger vekt på. På bakgrunn av dette må også den hermeneutiske innsikten inn i fortolkningen av materialet. Fordommene våre kan ikke settes *i parentes*, men må trekkes inn i forståelsesprosessen. Forskeren er derfor i et direkte samspill med sin forskning, og må gå i *dialog* med forskningsfeltet for å få tilgang til data.

Wallén (1996, s.35) viser til at fenomenologien innebærer empiriske studier av menneskers forestillinger og opplevelser, dette i motsetning til i positivismen der prøving av kunnskap mot den ytre verden er vesentlig. Thomassen (2015, s.176-177) understreker at det ikke bare er hermeneutisk-fenomenologisk forskning som er fullgod vitenskap, andre typer forskning kan også føre til verdifull innsikt og kunnskap om praksis. En praksis må benytte seg av mange ulike typer kunnskap, gjøre dem til sitt og gi dem sin plass i faglig kompetent og moralsk praksis.

5. METODE

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne mine valg av kvalitativ metode og dybdeintervju, og hvordan jeg med utgangspunkt i disse valgene har gått fram i min forskning. Jeg vil i tillegg drøfte utelatte metodevalg, og argumentere for hvorfor jeg mener mitt valg har vært best egnet for min forskning. Jeg vil også komme inn på hvilke endringer som har tilkommet underveis i arbeidet, og kapitlet avsluttes med en vurdering av hvilke etiske utfordringer jeg har møtt underveis i prosessen.

5.1 Kvalitativ metode

Formålet med denne studien var å komme tett på lærernes tanker, erfaringer, holdninger, forventninger, opplevelser og motiver, og da er kvalitative metoder godt egnet (Malterud, 1996, s.30-31). Kvalitative metoder kan gi en økt forståelse om hvorfor mennesker gjør som de gjør, gjennom å spørre etter nyanser, meningen og betydningen av atferd og hendelser. Metoden er godt egnet metode når vi går ut i ukjent terreng der det er satt lite ord på det som foregår, noe som er tilfellet for temaet i denne studien.

5.1.1 Eksplorerende problemstilling og dybdeintervju

Fordi jeg ønsket å fordype meg i et tema jeg visste lite om fra før, valgte jeg en eksplorerende problemstilling. Som Jacobsen (2015, s.64) viser til, vil en eksplorerende problemstilling kreve at det er mulig å fokusere på noen få enheter, og er derfor godt egnet til innsamling av kvalitative data. Valget ble derfor kvalitativt dybdeintervju som metode, da jeg ønsket å få tak i informantenes dypere personlige erfaringer, opplevelser og følelser, og med det også ha muligheten til å fokusere på noen få enheter i forskningen.

Tjora (2017, s.113-114) påpeker at formålet med dybdeintervjuet er å legge til rette for en relativt fri samtale, som sirkler rundt tema som er forhåndsbestemt av forskeren, og det benyttes åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden på tema der de har mye å fortelle. Som metode er dybdeintervjuet basert på et fenomenologisk perspektiv, og er hensiktsmessig der vi ønsker å utforske nyansene i erfaringer og opplevelser. Brottveit

(2018c, s.65-68) påpeker at et kvalitativt forskningsdesign benyttes der målet for forskeren er å gå i dybden på et felt for å forstå den sosiale virkeligheten som vi lever i og med, og denne nye kunnskapen er med på å danne grunnlaget for en ny for forståelse av, eller ny innsikt i, det fenomenet som studeres (for mer om dette, se *Den hermeneutiske spiral*, kapittel 4.1).

5.1.2 Metodevalg

Thagaard (2018, s.16-17) viser til at den store forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder, er at de kvalitative metodene vektlegger betydning og søker å gå i dybden, der de kvantitative metodene fokuserer på antall og utbredelse. Der kvalitativ forskning vil søke å forstå sosiale fenomener gjennom intervju eller observasjoner, vil kvantitativ forskning benytte seg av metoder som innebærer større avstand, som for eksempel spørreundersøkelser. Utvalget til forskningen representerer også et skille mellom metoderetningene, der den kvalitative forskningen søker å få mye informasjon ut fra relativt få enheter mens den kvantitative forskningen ofte omfatter store utvalg som eksempelvis kan vise frekvensen av et sosialt fenomen. Med utgangspunkt i mitt formål med denne studien, mener jeg at kvalitativ metode er det beste metodevalget. Den kvantitative metoden er godt egnet for å finne utbredelse og antall (Thagaard, 2018, s.17), og ville vært godt egnet hvis jeg ønsket å finne ut av hvor mange lærere som opplever utfordrende elevatferd, hvor ofte de opplever det i løpet av en uke og lignende.

Det går ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode i et forskningsprosjekt, og det benyttes i mange tilfeller metodetriangulering. Brottveit (2018c, s.65) viser til at metodetriangulering innebærer at forskeren benytter seg av både kvantitative og kvalitative metoder for å skaffe til veie data, for eksempel ved at det gjennomføres både spørreundersøkelse og dybdeintervju, som vil kunne føre til økt breddekunnskap og dybdekunnskap om det tema det skal forskes på. For eksempel kan en kvalitativ studie legge grunnlaget for en senere kvantitativ studie, og vice versa (Malterud, 1996, s.34). På grunn av størrelse og tidsperspektiv for min studie, var ikke metodetriangulering et aktuelt metodevalg på grunn av økt arbeidsmengde, men jeg er klar over at metodetriangulering kunne gitt meg et større grunnlag å støtte mine funn på. Som Jacobsen (2015, s.174) viser til er fordelene med å

benytte flere metoder for samme prosjekt er at vi får flere vinklinger på de enkelte fenomenene, og med det få et mer helhetlig bilde.

5.1.3 Vurdering av andre kvalitative tilnærminger

Det er flere metodevalg innen kvalitativ forskning, og likt for alle er at informasjon samles inn som ord og ikke tall (Jacobsen, 2015, s.172), og i tillegg søker de som tidligere nevnt nesten alltid å gå i dybden på få enheter. Jeg vil videre kort beskrive ulike metoder i kvalitativ forskning, og begrunne kort hvorfor de ikke ble valgt, samtidig vil jeg kommentere hva jeg mener de kunne bidratt med inn i min studie.

Fokusgruppeintervju

Malterud (1996, s.124-125) viser til at fokusgruppeintervju er en bestemt type gruppesamtale som er godt egnet hvis en ønsker å lære om synspunkter, erfaringer eller holdninger i et miljø der mange samhandler. Fokusgruppeintervjuet krever ofte en mindre ressursinnsats fordi alle informantene samles til intervju samtidig, men vil kunne gi andre funn enn et individuelt intervju fordi konteksten er en annen. Jeg mener at fokusgruppeintervju ville vært et godt metodevalg hvis jeg ønsket å sammenligne uttalelser og opplevelser innad i et kollegium, eller om jeg ønsket å sammenligne ulike kollegium med hverandre. Min forforståelse inn i denne studien var at det ikke nødvendigvis er så mye samarbeid blant lærere, og at mange opplever utfordrende elevatferd som krevende å jobbe med, og at det derfor ville blitt vanskeligere å få tak i personlige tanker om samarbeid hvis informantene kom på gruppeintervju med kolleger fra samme skole eller kommune. Tema som mestring, kompetanse og kollegasamarbeid kan også oppleves svært privat å dele tanker og opplevelser om, og jeg mener at jeg i fokusgruppeintervju ville gått glipp av viktige uttalelser fordi informantene ikke nødvendigvis ville delt like personlige tanker hvis andre hadde vært til stede. Fokusgruppeintervju ble også valgt bort på grunn av at det er stor geografisk spredning på informantene i denne studien, og det ville blitt en svært omfattende oppgave å organisere tid og sted som skulle passet for alle.

Observasjon

Observasjon benyttes ofte i kombinasjon med intervju (Brottveit, 2018d, s.98), og er en godt egnet metode når vi ønsker å se på hva informantene faktisk gjør, og ikke hva de sier at de

gjør, eller når vi ønsker å registrere atferd i en kontekst (Jacobsen, 2015, s.165-166). Jeg ønsket i min forskning å få tak i lærernes tanker og opplevelser, og observasjon av deres praktiske utøvelse var ikke tema. Det var heller ikke nødvendig å gjennomføre observasjon på grunn av eventuelle utfordringer med språklig formulering. Observasjon kunne styrket studien ved at det eventuelt kunne bekreftet eller avkreftet lærernes opplevelser i klasserommet, hvordan de opplever bruk av fellestid eller hvordan de opplever møter med andre instanser.

Dokumentstudie

Brottveit (2018e, s.107-108) viser til at dokumentstudier handler om å identifisere betydningsmønstre og studere mening i tekster, og at det er en kritisk forskningsmetode fordi den vektlegger tekstens underliggende budskap. Jacobsen (2015, s.170) påpeker at dokumentstudie er godt egnet i tilfeller der det ikke er mulig å samle inn primærdata, eller når vi ønsker å få tak i hva noen virkelig har sagt eller gjort. En utfordring å basere en studie på sekundærdata, er spørsmålet om i hvor stor grad vi kan stole på kildene vi benytter oss av. I forhold til min studie mener jeg at denne metoden ikke ville gitt meg det materialet som er nødvendig for å kunne belyse problemstillingen på en god måte, fordi det er for lite relevant litteratur tilgjengelig.

5.2 Intervju

5.2.1 Valg av intervjuform

Jeg har valgt kvalitativt intervju, og det individuelle, åpne intervjuet som utgangspunkt for informasjonsinnhenting til denne studien. I det kvalitative intervjuet deltar både forsker og informanten aktivt, og intervjuet er i mange tilfeller mer preget av å være en samtale enn en utspørring, noe som betyr at både forsker og informant bidrar til den kunnskapsproduksjonen som oppstår (Brottveit, 2018c, s.65-66). Som Jacobsen (2015, s.146-147) viser til, er det åpne individuelle intervjuet godt egnet når det er relativt få enheter som skal studeres, og når vi er interessert i å høre hva den enkelte har å si om et spesielt fenomen, hvilket var tilfellet for min forskning. Det er flere varianter av intervju som kan benyttes til det åpne individuelle

intervjuet, men de viktigste formene er ansikt-til-ansikt, telefon, chat og e-post (Jacobsen, 2015, s.147). I denne studien er intervjuene utført ansikt-til-ansikt med fire av informantene, og skriftlig via e-post med den femte informanten etter informantens eget ønske.

Intervju som gjennomføres ansikt-til-ansikt åpner for en tett og dynamisk kommunikasjon, der svar og spørsmål vil komme relativt tett på hverandre (Jacobsen, 2015, s.147-148). Fordelen er at det finnes tid til å etablere tillit og åpenhet i forhold til informanten, og også at forskeren får mulighet til å observere informantens kroppsspråk og toneleie. Ulempen, som også ble tilfellet i min forskning, er at det kan være vanskelig å få tak i frivillige informanter. Dette kan skyldes at intervju oppleves som tidkrevende, at noen kvier seg for å være i intervjusituasjonen eller andre årsaker. Fordelen med e-post-intervju er at det er mindre tidkrevende for forskeren, i og med at intervjuet kommer ferdig transkribert, i tillegg til at det gir informanten god tid til refleksjon på grunn av tidsaspektet (Jacobsen, 2015, s.148-149). Forskeren vil i et e-post-intervju ikke kunne påvirke informantens svar ut fra kroppsspråk og toneleie, og svarene er derfor mindre påvirket av at informanten har svart som hun eller han tror forskeren ønsker. Ulempen er at det er vanskeligere å etablere tillit, og at det er upersonlig i den forstand at det ikke er et ansikt eller en stemme å forholde seg til. I tillegg kan informasjonen bli mer komprimert, og derfor ikke så nyansert og rik som i et muntlig intervju. Det er for øvrig mange som opplever det som enklere og mer ufarlig å svare på undersøkelser via e-post. Jeg valgte å ta med data fra intervjuet som ble foretatt via e-post fordi denne informanten hadde lang erfaring, og intervjuet hadde fyldige svar. I tillegg fikk jeg erfaring med å analysere funn ut fra et intervju jeg ikke hadde vært deltager i.

Halvstrukturert intervju

Jeg valgte halvstrukturert intervju for å innhente informasjon til studie. Brottveit (2018d, s.92-93) viser til at det halvstrukturerte intervjuet er godt egnet når vi ønsker å studere møter mellom mennesker og det sosiale samspill, fordi det åpner for oppfølgingstemaer og individuell fordypning, noe som var formålet med denne studien. Brottveit viser videre til at det halvstrukturerte intervjuet er godt egnet når vi ønsker å få tak i synspunkter i samtiden, og innhente utdypende kunnskap om holdninger. Oppsettet for et halvstrukturert intervju er faste hovedspørsmål med rom for utdyping og tilleggsspørsmål, og til denne studien ble det benyttet samme intervjuguide til alle informantene (se Vedlegg 3), der samme spørsmål i stor

grad ble stilt i samme rekkefølge. Samtidig var jeg åpen for at informantene kunne bringe oss inn på temaer som ikke var en del av intervjuet, men som likevel kunne vise seg å være relevant for studien. Jeg var også forberedt på at informantene underveis kunne komme inn på spørsmål som var planlagt senere i intervjuet, og at rekkefølgen derfor kunne bli endret. Det var likevel viktig for meg at alle informantene fikk de spørsmålene som var planlagt før intervjuene ble avsluttet, slik at jeg fikk et godt sammenligningsgrunnlag til dataanalysen.

5.2.2 Godkjenning av studie

I forkant av intervjuene sendte jeg søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for vurdering om min studie oppfyller kravene som er satt i forhold til etiske retningslinjer for forskning og til personvern hensyn (Brottveit, 2018d, s.96). Det var i utgangspunktet ikke nødvendig å søke NSD om godkjenning, da studien ikke skulle inneholde personlige kjennetegn eller ha fokus mot enkeltelever og/eller skoler, men jeg valgte å være på den sikre siden, og studien ble godkjent av NSD 20-12-2018.

5.2.3 Utvalg og rekruttering

Studien ble avgrenset til å gjelde lærere på 5.-7.trinn, en avgrensning som ble tatt med utgangspunkt i at studien måtte begrenses, og at disse lærerne jobber med en elevgruppe som ikke nylig har hatt store overganger i skolesystemet (for mer om studiens avgrensninger, se *1.4 Avgrensninger*). Det er et stort antall lærere som jobber på 5.-7. trinn i den norske skolen, og tilgangen på informanter til denne studien var derfor svært god. Jeg valgte å innhente informanter gjennom et strategisk utvalg, som betyr at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min studie (Thagaard, 2018, s.60). Dette betyr at informantene ikke er tilfeldig valgt for å representere en populasjon, men valgt på bakgrunn av at jeg mener de kan uttale seg på en reflektert måte om studiens tema (Tjora, 2017, s.130). Funnene fra min forskning baserer seg på relativt begrenset antall informanter, og vil derfor ikke være generaliserbare for hele populasjonen av lærere på 5.-7-trinn. Jeg ønsker å understreke at det ikke er min intensjon med denne studien å generalisere fra et mindre utvalg til en større populasjon, men å oppdage nye sider og utforske ukjente fenomener.

Innhenting av informanter

Den opprinnelige planen for studien var å intervju fem lærere fra samme kommune, men fra ulike skoler. I utgangspunktet skulle utvalget basere seg på at ledelsen valgte ut den læreren de mente passet best som informant, eventuelt at lærerne meldte seg frivillig på ledelsens henvendelse. Det ble sendt e-post til rektorene ved de utvalgte skolene, der jeg informerte om tema og problemstilling for studien, med vedlagt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se Vedlegg 1 & 2). Det tok lang tid å få tilbakemeldinger, og jeg måtte purre i flere omganger. Til slutt ble det klart at det kun var lærere fra to skoler som var villige til å delta, og flertallet av skolene jeg kontaktet fikk jeg aldri svar fra. Jeg måtte derfor gå utenfor den tiltenkte kommunen for å få nok informanter til studien, og jeg henvendte meg direkte til lærerne i stedet for å gå via ledelsen. Informantene i denne studien kommer derfor fra fire ulike kommuner, og fra fem ulike skoler.

5.2.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg som tidligere nevnt en intervjuguide (se Vedlegg 3), der forskningsspørsmålene ble brukt som utgangspunkt og ble utdypet med tilhørende tilleggsspørsmål. Jeg brukte derfor intervjuguiden som utgangspunkt, men ønsket at intervjuene skulle oppleves som en dialog. Jeg var innstilt på at det ikke var sikkert at jeg kom til å få de svarene jeg trodde, og var åpen for at mine fordommer ikke ville bli bekreftet. Jeg var opptatt av å ikke bli for ivrig når jeg fikk de svarene jeg «var ute etter», da jeg var klar over at det kunne påvirke videre svar fra informantene. Det er foretatt noen endringer i ordlyden både for problemstilling og forskningsspørsmålene i etterkant av intervjuene.

5.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Tjora (2017, s.121-122) påpeker at det er viktig at intervjuene gjennomføres på et sted der informantene føler seg trygge og komfortable, da det er vist at trygghet, nivå av komfort og opplevelsen av og ikke kunne forstyrres kan ha stor betydning i intervjusituasjoner der det skal reflekteres over personlige tema. Informantene som deltok i denne studien, fikk forespørsel i god tid før intervjuene om hvor de ønsket at intervjuene skulle gjennomføres, og intervjuene er foretatt både hjemme hos informant, på arbeidsplass og ute i det offentlige rom.

Det er foretatt lydopptak av alle intervjuene, bortsett fra intervjuet som ble gjennomført via e-post. Jeg valgte å foreta lydopptak for at jeg kunne være mer til stede i samtalen med informantene, og samtidig for å være sikker på at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. Jeg er klar over at bruk av lydopptaker for mange oppleves unaturlig, og plasserte opptakeren på en diskret måte. Jeg informerte om bruken av lydopptak i forkant, og at opptakene vil bli slettet etter sensur. Informantene ble også informert om at opptakene ville bli oppbevart innelåst og utilgjengelig for andre.

5.2.6 Presentasjon av informanter

Jeg vil her kort presentere mine informanter med hvor lenge de har jobbet i skoleverket, utdanning, hvilken rolle de har på den skolen de jobber på, hvor mange som er i ledelsen på skolen de jobber ved og hvilke trinn skolen underviser. Det er stor geografisk avstand mellom alle skolene i denne studien, og jeg jobber ikke på samme sted som noen av mine informanter.

- 1) Mann som har jobbet i skoleverket i 20 år. Utdannet førskolelærer, og jobber som kontaktlærer. Skolens ledelse består av rektor, assisterende rektor, inspektør og utviklingsleder. Skolen er en 1-7 skole.
- 2) Mann som har jobbet i skoleverket i 8 år. Utdannet adjunkt med tillegg, jobber som kontaktlærer og faglærer. Ledelsen på skolen består av en rektor og to inspektører. Skolen er en 1-7 skole.
- 3) Kvinne som har jobbet i skoleverket i 1,5 år. Utdannet grunnskolelærer, og jobber som ressurslærer med kontaktlæreransvar. Ledelsen ved skolen består av rektor, assisterende rektor og tre undervisningsinspektører. Skolen er en 1-7 skole.
- 4) Kvinne som har jobbet i skoleverket i 10 år. Er lærerstudent, har utdanning fra annet land. Jobber som faglærer på en skole med en rektor og en inspektør i ledelsen. Skolen er en 1-10 skole.
- 5) Kvinne som har jobbet i skoleverket i 16 år. Er utdannet allmennlærer, og jobber som faglærer. Ledelsen på skolen består av en rektor og en inspektør. Skolen er en 1-7 skole.

5.3 Transkribering og analyse

5.3.1 Transkribering

Malterud (1996, s.73-74) understreker at det er viktig å huske at transkribering vil gi et indirekte bilde av virkeligheten, fordi den mest nøyaktige transkripsjon aldri vil kunne gi mer enn et avgrenset bilde av det som studeres, i tillegg til at noe mening alltid vil gå tapt i oversettelsesleddene. Dette er særlig aktuelt i de situasjoner der forskeren ikke er til stede under hendelsen, noe jeg er klar over er tilfellet i mitt intervju som ble gjennomført via e-post. Malterud viser videre til at det vil alltid være noe teksttolking i en kvalitativ analyse, og at analyse av transkriberte lydbåndopptak kan utfordre forskeren på å forstå meningen i det som ble sagt. Teksten skal så godt som mulig, og på en lojal måte, ivareta det opprinnelige materialet. Den transkriberte teksten skal også gjøre det mulig å lese mellom linjene, i den forstand at forskeren må huske i hvilke situasjoner historiene ble fortalt, i tillegg til de uttalte ordene. Transkribering skal i størst mulig grad gi en gyldig gjentakelse av det informanten ønsket å meddele, noe jeg har gjort mitt ytterste for å få til.

Etter gjennomføring av intervjuene foretok jeg en fullstendig transkribering av materialet, og benyttet meg ikke av hjelpeprogrammer for dette da jeg mener jeg kunne gått glipp av viktige detaljer som trykk på ord, stemningsleier og følsomhet i uttalelser. Malterud (1996, s.76-77) viser til at det er en fordel at forskeren utfører transkripsjonen selv, for da blir forskeren selv mellomleddet mellom det som blir sagt og den skrevne teksten, og vil da gjenoppleve sine erfaringer fra feltarbeidet og dermed kunne se materialet på nytt. En fullstendig transkribering uten hjelpeprogram øker mulighetene for å oppdage svakheter i datamaterialet. Jeg valgte i tillegg å gå gjennom alle intervjuene med tilhørende transkribering en ekstra gang, for å være sikker på at all informasjon var med.

5.3.2 Trinn i analyse av kvalitative data

Jeg har valgt å analysere mine datamaterialer med hermeneutikken som overordnet kunnskapsideal (Brottveit, 2018f, s.129), og er klar over at min forforståelse har kunnet prege

både intervjuer og funn, men samtidig; uten denne forforståelsen hadde heller ikke denne studien blitt til. Samtidig som jeg har hatt min forforståelse, har jeg fått ny innsikt som har vært med på å skape en ny forforståelse for min forskning.

Den innledende fasen i dataanalysen var selve datainnhenting. Herunder hvordan informantene opplevde og pratet om intervjuets temaer, hvordan informantene fikk nye tanker undervegs i intervjuet og hvordan jeg som intervjuer tolket svarene umiddelbart undervegs i intervjuene (Brottveit, 2018f, s.133-134). Mine fire muntlige intervjuer var samtalepregede, og det var derfor en mulighet for både umiddelbar bekreftelse og avkreftelse for om jeg tolket informantene riktig. I intervjuet som ble foretatt via e-post var dette ikke tilfellet. Fase to var klargjøringsfasen der innsamlede data ble bearbeidet og framstilt. Intervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftlig tekst, og ble som anbefalt renskrevet i sin helhet før jeg foretok en språklig bearbeiding av datamaterialet (Brottveit, 2018f, s.135-136). Intensjonen var å bearbeide datamaterialet og fremstilles det slik det er ment fra informanten, og det er derfor også benyttet sitater i studien. I tredje og siste fase ble dataene fortolket, og det ble skapt en sammenfatning av meningsinnholdet i datamaterialet, før jeg foretok en systematisering av datamaterialet (Brottveit, 2018f, s.136-138). Jeg har valgt å sortere datamaterialet ved å bruke forskningsspørsmålene som rammeverk for analysen.

5.4 Mitt forarbeid

Mitt forarbeid til denne studien har utgangspunkt i en tidligere oppgave jeg har skrevet om utfordrende atferd (se mer om dette i kapittel 1.1 *Overordnet tema og bakgrunn*). Etter at tema og problemstilling var fastsatt, sendte jeg søknad til NSD for å få studien godkjent. Da studien var godkjent, startet prosessen med å rekruttere informanter og finne tidspunkt for når datainnsamlingen skulle begynne. Tiden fram til datainnsamlingen ble brukt til fordypning i aktuell faglitteratur.

Finne teori og kunnskapsgrunnlag

For å finne relevant teori har jeg benyttet meg av høgskolebibliotekets søkemotorer, i tillegg til bibliotekets bøker. Jeg har funnet teori ut fra litteraturlister tilhørende teori jeg har lest, og

brukt nettsider som Google og Google Scholar. Søkeord som er brukt for å finne litteratur er blant annet: relasjonskompetanse/relational competence, klasseledelse/classroom management, atferdsproblemer, utfordrende atferd, arbeidsmiljø i skolen, relasjonsbygging, skoleledelse, utfordrende elever og inkluderende skole.

Gjennomføringsfasen

Tidsplanen for gjennomføring av intervjuer ble forskjøvet med halvannen måned, på grunn av utfordringene med å få tak i nok informanter. Intervjuer og transkribering var ferdig til påske 2019, og tiden etter er brukt til analyse og fremstilling av eget materiale, i tillegg til fordypning i aktuell faglitteratur.

5.5 Metodekritikk og etiske vurderinger

5.5.1 Reliabilitet og validitet

Informasjon om virkeligheten er det som kalles *empiri* i vitenskapen, og en *studie* er en metode som benyttes for å samle empiri (Jacobsen, 2015, s.13-16). Uavhengig av hvilken empiri det dreier seg om, bør den tilfredsstillende kravet om validitet og reliabilitet, noe som betyr at den er gyldig, relevant, pålitelig og troverdig.

Reliabilitet

Thagaard (2018, s.201-202) viser til at *reliabiliteten* til forskningen handler om at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte, og at begrepet refererer til spørsmål om det ville blitt samme resultat hvis en annen forsker hadde utført nøyaktig samme forskningsopplegg. Thagaard stiller videre spørsmål om hvor relevant repliserbarhet er i kvalitativ forskning, noe som også er knyttet opp mot en positivistisk forskningslogikk, der nøytralitet framheves som er forskningsideal. Malterud (1996, s.24) understreker at vitenskapelig kunnskap skal være til å stole på, og at i en kvalitativ forskningsprosess stilles forskeren overfor både menneskelige og tekniske utfordringer når reliabiliteten skal ivaretas.

Kvalitative forskningsmetoder krever at vi håndterer kunnskap på en systematisk og ærlig måte, der leseren gis innsikt i de betingelsene som den nye kunnskapen er utviklet under (Malterud, 1996, s.24-26). Det er viktig at leseren kan skille mellom det som er forskerens teoretiske referanseramme eller forforståelse, og det som er presentasjon av observasjoner basert på empiriske data. Tolkninger og beskrivelser er i mange tilfeller to sider av samme sak, men det er viktig å være tydelig hvor poengene i teksten hører hjemme. Malterud viser til at det med dette som bakgrunn er viktig at forskeren har tenkt over spørsmål som kan representere tilfeldige feil og true reliabiliteten i kunnskapsutviklingen. Det er viktig at forskeren redegjør for sin forforståelse og hypoteser i forskningen, for det gjør det mulig for andre å forstå hvorfor forskeren har kommet fram til sine funn. Jeg mener jeg på en ryddig og god måte har gjort rede for hva som er min forforståelse inn i denne studien og hvordan jeg har gått fram i arbeidet med å skaffe til veie mine funn, og jeg vil i kapittel 5.5.3 *Etiske vurderinger* presentere hva jeg mener har vært viktige etiske utfordringer å ta hensyn til for studiens reliabilitet og validitet. Malterud understreker at det ikke vil være mulig å eliminere tilfeldige feil med 100% i kvalitativ forskning, men at vi kan vurdere betydningen av feil som forskningens design gir risiko for, som igjen vil styrke forskningens nøyaktighet og pålitelighet. Men, i vitenskapelig kunnskap kan ikke reliabilitet stå alene som et kriterium; reliabiliteten er uinteressant dersom validiteten ikke er god.

Validitet

Med validitet menes det at innsamlet empiri gir svar på de spørsmål som er stilt (Jacobsen, 2015, s.17). Gjennom forskningsprosessen er validering et viktig virkemiddel for kritisk refleksjon, og det er gjennom valideringen det stilles spørsmål om kunnskapens gyldighet (Malterud, 1996, s.163-164). Forskeren må stille seg spørsmål om hvordan de valg som hun eller han har tatt, har påvirket resultatene. At forskeren kontinuerlig validerer seg selv og sin forskning, kan bidra til at forskeren lærer av sine erfaringer underveis i forskningsprosessen, utnytter de rettigheter og plikter en fleksibel struktur gir, og at forskningsdesignet modifiseres i takt med dette.

5.5.2 Endringer i studiens tema

På to områder har denne studien fått endringer i tema ut fra opprinnelig plan: Ledelse kom opp som et gjennomgående tema induktivt underveis i intervjuene, og har derfor fått en større del i studien enn det som var planlagt. I tillegg var planen i utgangspunktet å ha fokus på hva lærerne opplever som krevende i forhold til de elevene som viser utfordrende atferd, men etter hvert som studien utviklet seg, ble fokus rettet bort fra elever og mer mot relasjonelle dilemmaer med andre i skolesystemet og strukturering av skolen som institusjon.

5.5.3 Etiske vurderinger

Brottveit (2018d, s.84) viser til at vår forforståelse preger oss, og gjør at vi aldri møter verden forutsetningsløse. Forforståelsen skaper grunnlaget for hvordan vi forstår omgivelsene våre, og påvirker derfor også de valgene som blir tatt i en forskningsprosess. Både for de som er informanter, og for samfunnet, har samfunnsvitenskapelige studier konsekvenser. Jacobsen (2015, s.45) viser til at det derfor er en plikt for forskeren å tenke godt over hvordan forskningen kan påvirke de det forskes på, og hvordan forskningen både kan oppfattes og bli brukt videre. Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder kommer vi ofte nært på menneskers nære og personlige livsfortellinger, og det å ivareta informantene er en viktig del av det å utarbeide og gjennomføre et forskningsprosjekt. Jeg har gjort mitt ytterste for å ivareta mine informanter på en god måte, og vært svært bevisst på at de skal være trygge på at de forblir anonyme og ikke kan gjenkjennes av elever eller kollegaer. Jeg vil videre presentere ulike etiske utfordringer jeg har vært bevisst på i min studie.

Forholdet mellom forsker og informant

Det er i dag tre grunnleggende krav for norsk forskningsetikk knyttet til forholdet mellom forsker og informant: krav på privatliv, krav på å bli korrekt gjengitt og informert samtykke (Jacobsen 2015, s.47-51). Thagaard (2018, s.19) viser til at i kvalitativ forskning, vil forskningsprosessen påvirkes av både forsker og deltager, og forskeren kan påvirke resultatene både bevisst og ubevisst gjennom kroppsspråk, og hvordan hun eller han framlegger seg muntlig. De etiske dilemmaene har en framtrædende plass, fordi det som regel oppstår nær kontakt mellom forsker og deltager, og særlig når metodevalget er intervju (Thagaard, 2018, s.24). Dette er etiske dilemmaer det er spesielt viktig å være klar over i

forhold til datainnsamling, ved presentasjon av ulike analysemåter og forholdet mellom teori og data, og i presentasjon av funn. Del Busso (2018b, s.119) påpeker at det automatisk vil oppstå en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og informant, i og med at forskeren har satt agenda for intervjuet, i tillegg til at data vil tolkes og publiseres ofte uten videre samarbeid med informanten.

Informert samtykke

Tjora (2017, s.175-176) understreker at det i forhold til dybdeintervju og etikk, er sentralt at informanten ikke skal komme til skade hvis følsomme eller ubehagelige tema blir tatt opp. Det er derfor viktig å i forkant informere informantene om at de kan trekke seg fra intervjuet når som helst, også i etterkant. I slike situasjoner er det viktig å vise respekt og opptre tillitsfullt ved å følge informantenes ønsker. Thagaard (2018, s.27) viser til at forskeren på forhånd ikke kan si noe om hvilke innsikter dataen kommer til å gi, og derfor heller ikke kan si noe om hvordan materialet kommer til å tolkes. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig å gi informantene et komplett bilde av hva det vil innebære å delta i studien. Mine informanter fikk i god tid før intervjuene tilsendt samtykkeskjema og informasjon om studien (se Vedlegg 1). Informantene fikk opplyst at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, også i etterkant, men ingen har valgt å gjøre dette.

Privatliv/Anonymisering

Tjora (2017, s.177) understreker at det er viktig med anonymisering der følsomme temaer skal tas opp. Anonymisering var viktig i min forskning fordi informantene var fortrolige og åpnet seg om hvordan de opplever seg selv i arbeidshverdagen med sine styrker og svakheter. Særlig viktig for denne studien har det vært å behandle personopplysninger på en korrekt måte, i og med at temaet handler om noens arbeidsplass, kollegaer og ikke minst elever. Det er ikke opplyst navn i noen av mine dokumenter, og personsensitive opplysninger har ikke vært av relevans for funnene i denne studien. Jeg har valgt å omformulere enkelte sitater slik at de ikke skal kunne settes i sammenheng med den enkelte informant eller arbeidsplass. Jeg har valgt å være åpen for sitatsjekk dersom noen skulle ønsket det, men har ikke mottatt noen henvendelser for dette. Jeg vurderte det også slik at de sitatene jeg har valgt å ta med i min studie ikke er av en slik art at de vil være til skade for informantene, og jeg har gjort mitt ytterste for å framstille mine informanter på en respektabel måte. Sett i forhold til tilgang på

informanter tilhører mine informanter en yrkesgruppe der svært mange har samme utdanning og arbeidsoppgaver, og de er derfor vanskeligere å identifisere enn om de hadde tilhørt en gruppe som var lett identifiserbare gjennom en smal spesialistutdanning (Jacobsen, 2015, s.50).

Intervju og intervjusituasjon

I forhold til intervjuguiden (se Vedlegg 3) var det viktig for meg å utforme spørsmål som var enkle å forstå, ikke virket dømmende eller støtende, men som samtidig kom tett på et tema som kunne være utfordrende å snakke om. Som Thagaard (2018, s.120) viser til er det viktig at informantens integritet bevares i forløpet av intervjuet, og at jeg som forsker ikke skal provosere informantens opplevelse av egen situasjon. Tjora (2017, s.117, 119) viser til at forskeren må være klar over at informanten kan uttale seg på bakgrunn av hvordan eller hva hun eller han tror at intervjueren ønsker å få informasjon om, noe som kan bli forsterket av at intervjueren utviser kroppsspråk eller kommer med muntlige oppmuntringer.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Hvis vi ser på et lærerkollegium på mellomtrinnet, er det ofte et forholdsvis lite og gjennomskiktig miljø. Selv om forskningen ikke går inn på personsensitive opplysninger, kan det være sårbart å fortelle om egne opplevelser og tanker om egen kompetanse. Som Thagaard (2018, s.30) viser til, er det viktig å være klar over at informantene kan føle seg misforstått og/eller feil framstilt når de leser resultatene fra studien, og det er forskerens utfordring å ta vare på informantenes perspektiv, både gjennom analyse og presentasjon av data (2018, s.121) Jeg har valgt å ikke gi informantene mine tilbud om å lese over intervjuene i etterkant, og heller ikke presentert dem for hvordan de framstilles i selve studien. Ved en eventuell forespørsel fra informant med ønske om å lese transkribering eller analyse av funn fra eget intervju, ville jeg vært åpen for dette. På grunn av studiens størrelse og tidsaspekt, ville arbeidet med presentasjon og diskusjon av funn kommet i gang på et potensielt mye senere tidspunkt enn planlagt hvis informantene skulle lese gjennom og komme med tilbakemeldinger på egne intervju og funn. I og med at funnene ikke viser personsensitive opplysninger, og jeg har vært svært nøye med anonymisering, ble dette den beste løsningen for meg og min progresjon i arbeidet.

Problemstilling

Det var viktig for meg å lage en problemstilling der elevene ikke er i fokus, men læreren.

Publisering av forskningsfunn

I størst mulig grad skal funn forsøkes gjengitt på en fullstendig måte. Jacobsen (2015, s.51-52) understreker at all analyse av data vil føre til en reduksjon av både mangfold og detaljer, og at det aldri vil være mulig å gjengi funn i en fullstendig sammenheng. En fullstendig gjengivelse er derfor noe en forsker skal strebe etter, men som aldri kan oppnås til fulle. Data skal derfor brukes fullstendig der vi mener det er viktig for å kunne forstå et resultat, og ikke ta funn ut av en sammenheng for å argumentere for noe informanten ikke har ment opprinnelig. Åpenhet er derfor et absolutt krav til forskningsformidlingen.

6. EMPIRISK ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene i min studie, sortert etter forskningsspørsmålene i intervjuguiden (se Vedlegg 3). I tillegg har jeg valgt å sortere funnene ut fra om de peker på dilemmaer i lærerens relasjoner eller dilemmaer i lærerens møte med skolen som institusjon.

6.1. Hva opplever lærere som krevende i møtet med utfordrende elevatferd?

«Det er krevende da! Jeg blir irritert, går ut og hjem, og «Søren, dritt-time». Føler meg misfornøyd med egen innsats.. Og kanskje kapasitet og kunnskap.. Og muligheten til å gjøre noe med det..» - *Informant*

6.1.1 Lærernes relasjonelle dilemmaer

Relasjonen til kollegaer

Flertallet av informantene opplever at de i liten grad har kollegaer de kan «lufter» det som skjer i arbeidsdagen med, og sier at dette er både på grunn av taushetsplikt og fordi at det ikke alltid er kollegaene de jobber på team med er de som de har best tone med. En annen informant sier at han flere ganger har opplevd at når noen av hans elever har vist utfordrende atferd, så står ikke lengre de ansatte på skolen sammen som et fellesskap for å finne en løsning på utfordringene, men at da er det *han* som må gjøre noe fordi det er *hans* elever. Som han sier: «Da er det ikke VI lengre, og det liker jeg ikke». Han sier også at det ikke er så mange han kan prate med vanskelige situasjoner om, men har tenkt at det kanskje ligger litt i pakka med å være lærer: at en står litt alene i det som skjer.

Flere informanter sier de opplever at kollegaer kan omtale elever som har vist utfordrende atferd i lite heldige ordelag, og det er en enighet blant informantene om at en bør være mer profesjonell i måten en omtaler elever på fordi det kan ha en smitteeffekt. En av informantene uttalte i forhold til dette at «det går an å kalle elever for utfordrende uten å kalle dem

slemme». En annen informant opplever også at elev omtales i lite heldige ordelag, og sier hun har opplevd at kollegaer har kalt elever som viser utfordrende atferd for blant annet «drittunger», og understreker at hun ikke synes det er en god måte å omtale elever på.

Å omtale elever på denne måten ble også satt i sammenheng med profesjonalitet av de informantene som har opplevd dette, og en informantene sa at hun opplever at noen kollegaer er profesjonelle, mens andre ikke får til å koble ut egen frustrasjon for å se hva eleven egentlig har behov for når de viser utfordrende atferd. Samtidig mente informanten at det er viktig at en får muligheten til å få utløp for frustrasjon når noe har skjedd, og sier at hun har stor forståelse for at en kan bli veldig opprørt når noe ubehagelig eller frustrerende har skjedd, og opplever det slik at noen da ikke tenker så mye på hvordan de setter ord på følelsene sine når de står i situasjonen. En av informantene sier hun opplever at tonen på lærerværelset påvirker henne når hun skal ha time med de elevene som er samtaletema, og at hun må jobbe aktivt for å ikke være negativt innstilt når hun skal møte disse elevene i klasserommet i etterkant av slike samtaler.

Relasjon til skoleledelsen

Det er en generell oppfattelse blant informantene at ledelsen har for mye å gjøre i forhold til forpliktelser til kommune og etat, og at de derfor bruker det meste av sin arbeidstid på administrative oppgaver. Informantene sier de ikke føler seg motarbeidet av ledelsen, men at de opplever at ledelsen ikke har tid til å ta seg av utfordringene som oppstår i skolehverdagen også på grunn av at de ikke er så tilgjengelige. Generelt har informantene inntrykk av at ledelsen har lyst til å ta tak i arbeid som retter seg mot utfordrende elevatferd, men at de er pålagt å ha fokus på så mye annet fra kommunen sin side, at det ikke er tid igjen til å jobbe med det.

«Ledelsen er ikke sånn at det motarbeider oss, vi kan gå inn til de for å prate. Men de er jo så opptatt!! Det handler bare om budsjett og rammer. Og ledelsen er jo så underbemannet at det er jo en skam!» -Informant

En av informantene sier han opplever at det er mange frustrerte lærere i skoleverket, og mener at dette skyldes at det er ikke penger til bøker, vikarer, assistenter eller andre ting som får

skolehverdagen til å gå rundt. Han tror samtidig at ledelsen er like frustrerte som lærerne, fordi de blir presset både ovenfra fra etaten og nedenfra fra lærerne, og derfor havner i en skvis som gjør at de ikke får tid til å sette i gang egne prosjekter. Informantene opplever generelt at ledelsen har så mye administrativt arbeid, at selv om de har lyst til å jobbe med og gjøre ting for eller med lærerne, så er det vanskelig å gjennomføre det i praksis. En av informantene sier hun opplever at ledelsens rolle i det å skape en felles kultur i forhold til elevsyn og samarbeid er svært avhengig av hvilken person som sitter i ledelsen.

Den er kun én av informantene som føler at det alltid er noen der i ledelsen som kan hjelpe henne når hun trenger støtte eller hjelp. Denne informanten jobber på en skole der det er mange ansatte i ledelsen, blant annet flere inspektører som deler på ansvaret med oppfølging, de deltar på møter hvis ønskelig og har ukentlige møter med de ansatte som de er ansvarlige ledere for. Likevel opplever også denne informanten at ledelsen har det svært hektisk på grunn av et press på faglige resultater utenfra. Den samme informanten viste samtidig til at det er stor variasjon fra skole til skole i kommunen hun jobber i, i forhold til det å bli ivaretatt av ledelsen. Hun jobbet tidligere på naboskolen der forholdene var helt annerledes, og der hun opplevde en ledelse som ikke støttet henne eller tok ting på alvor. Hun viste også til en situasjon der hun ble skadd av en elev, og at da hun gikk til ledelsen for å varsle om at noe måtte gjøres, så fikk hun til svar at elevene opplevde det vanskelig å følge regler, og at de derfor måtte slippe å forholde seg til det.

«På den forrige skolen jeg jobba, så grudde jeg meg til jobb.. Og jeg grudde meg til å møte elevene. For da visste jeg at det bare.. Kamp liksom. Ta deg sammen!» -

Informant

Å være faglærer versus kontaktlærer

Det er kun en av informantene i denne studien som ikke har en del av sitt ansettelsesforhold som faglærer. Et funn som kom fram i studien i forhold til dette, uten at det var en del av intervjuguiden, er at informantene opplever det betydelig mer utfordrende å være faglærere enn kontaktlærere, både i forhold til det å skape gode relasjoner med elevene og at de opplever et økt omfang av utfordrende elevatferd i disse timene. Dette mener de blant annet skyldes at de ikke har tid og muligheter til å jobbe med relasjoner på samme måte som i

klassen de er kontaktlærer for, og at elevene derfor også utfordrer i mye større grad. Informanten som kun er faglærer har tidligere vært kontaktlærer, og opplever at det er stor forskjell på det å være kontaktlærer og det å være faglærer i forhold til omfanget av utfordrende elevatferd. Hun mener dette henger sammen med at hun ikke har tid til å ta tak i ting eller skape gode relasjoner når hun er innom bare noen timer i uka, og at hun heller ikke har kapasitet til å få til den gode relasjonen med de over 50 ulike elevene hun er innom hver dag. Hun opplever også at hun som faglærer ikke har mulighet til å bli med på aktivitetsdager og slike arrangementer fordi hun da har andre klasser å undervise, og at hun da går glipp av fine muligheter til å bli kjent med elevene på andre arenaer enn inne i klasserommet. Hun opplever også at hun som faglærer bare blir satt inn i nye klasser, og ikke får noe informasjon om klassen eller enkeltelever i forkant: «Du må være oppsøkende hvis du skal få vite noe, og spørre ganske mye.»

6.1.2 Lærernes dilemmaer i møtet med skolen som institusjon

Tid

«Jeg føler ofte at jeg står litt alene.. BUP og PPT er heller ikke så tilgjengelige alltid, og det kan ta laaaaang tid før du får hjelp. Jeg føler meg innimellom litt mislykka i forhold til å skulle hjelpe de elevene som trenger den type hjelp, for jeg føler at jeg ikke får det til..» - Informant

Det kommer fram i analysen av studiens funn at informantene opplever tid som en utfordring, både i forhold til å ta tak i situasjoner som oppstår, i forhold til at det tar lang tid å få hjelp utenfor skolesystemet ved behov for det og i forhold til det å ha tid til å skape gode relasjoner. Informantene føler at dagen er så full av gjøremål at de ikke alltid har muligheten til å få tatt godt nok tak i det som skjer når det skjer, noe som medfører at utfordringene hopper seg opp og derfor også vokser i omfang. En av informantene sier han føler han vet hva han bør gjøre i situasjoner der elever viser utfordrende atferd, men at han ikke ser når han skal komme i posisjon til det, og at dette oppleves som vanskelig i arbeidshverdagen. Flere av informantene påpeker at det tar tid å bygge gode relasjoner, og en av informanter påpeker at det kan ta flere år å bygge opp et godt nok tillitsforhold til noen elever.

Å måtte velge mellom elever

Det at enkelte elever tar mye fokus fra både andre elever og undervisning er noe flere informanter opplyser som svært utfordrende. De føler de må «velge» hvem av elevene som skal få oppmerksomhet når de står i situasjoner med utfordrende elevatferd; eleven som utagerer eller resten av klassen som også har krav på både undervisning og det å bli sett. En av informantene opplever det vanskelig når han har en elev som stormer ut av klasserommet, og må velge mellom å la eleven bli borte uten tilsyn, eller om han skal forlate klasserommet og ikke ha tilsyn på alle de andre elevene. Han sier at det blir jo feil uansett hva han velger å gjøre, for han har jo ikke lov til at noen elever skal være uten tilsyn, og føler derfor at dette er et tilbakevendende og vanskelig dilemma. Å ha følelsen av å havne i skvis mellom utagerende elever og resten av klassen kommenteres også av en annen informant, som føler på å være i en klemme mellom retten til tilpasset opplæring til en elev kontra retten til opplæring til alle de andre elevene i klassen.

«Man er på vakt hele tiden, og bare venter på at noe skal skje. Og du vet du må kontrollere situasjonen alene. Det er veldig slitsomt, og man klarer ikke helt å konsentrere seg om de andre elevene» - *Informant*

Informantene som deltok i denne studien har stort sett ansvaret for rundt 30 elever samtidig, og i stor grad får de ikke hjelp av assistenter i undervisningen. En av informantene som har assistent med i en del timer, opplever det å ha assistent som tidvis utfordrende på grunn av at assistenten som regel er ufaglært. På skolen der han jobber finnes det ikke tid til å veilede assistentene, det er stor gjennomtrekk av assistenter i tillegg til at det aldri blir satt inn vikar for en syk assistent. Denne informanten opplever derfor at bruk av assistent fungerer mest som en brannslukker, fordi det ikke er en lærer som jobber systematisk på en måte som de elevene de jobber mot har behov for, og at assistenten som regel ikke har den nødvendige kompetansen det kreves når en skal jobbe med elever som trenger ekstra oppfølging. Andre informanter opplever på sin side det å ikke ha assistent som utfordrende, fordi det ikke er noen å spille på når det oppstår situasjoner, og da havner i det å måtte «velge» hvilke elever som skal få fokus og oppmerksomhet.

6.1.3 Oppsummering

Funn fra denne studien viser at informantene ofte sitter med en følelse av at de ikke har tid til å ta tak i situasjoner som oppstår, og som sitatene viser føler seg tidvis også mislykket i den forstand at de ikke mestrer jobben sin. Flertallet av informantene føler at de ofte står alene i de utfordringene de møter, fordi de ikke har kollegaer å drøfte utfordringene sine med, i tillegg til at de opplever både fraværende ledelse og at instanser som BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og PPT oppleves tidvis utilgjengelige. Informantene er i stor grad alene i klasserommet med elevene, og opplever at det er vanskelig å skulle velge hvilke elever de skal ha fokus på når elever viser utfordrende atferd, og at de uansett velger feil i den forstand at noen ikke får oppfylt sitt krav til undervisning. De føler derfor at de ofte også står alene i valgene de må ta, og konsekvensene det måtte få. Funnene viser at ingen av informantene i denne studien legger skyld på elever som viser utfordrende atferd; at de burde vite bedre, skjerpe seg og lignende. Det viser seg at frustrasjonen informantene har i forhold til utfordrende elevatferd, er rettet mot de begrensede rammene de har som lærere i forhold til tid og ressurser.

6.2 Hvordan opplever lærere egen kompetanse knyttet til utfordrende elevatferd?

«Jeg skulle helst ha sett en positiv endring, litt bedre vilkår for barn som strever i skolen. For det har jeg ikke sett, på 20 år. Og det er mange år uten den rette kompetansen inn i skolen» - *Informant*

6.2.1 Lærernes relasjonelle dilemmaer

«Vi merker jo at de elevene som utagerer og er vanskelige, har veldig behov for relasjon. Når man har gode relasjoner med elevene, så er alt mye lettere. Man trenger ikke å jobbe så hardt, de vet hvor de har deg, og du vet hvor du har dem» - *Informant*

På spørsmålet om hva informantene legger i begrepet relasjonskompetanse, svarte flere at det er et begrep de synes det er vanskelig å skulle svare på når de ikke har forberedt seg. En felles oppfattelse virker likevel å være at det er deres egen evne til å oppnå gode relasjoner til elevene, og deres evne til å se den enkelte elev. Informanten som er under utdanning, er den som svarer mest utfyllende på spørsmålet, og mener at god relasjonskompetanse er å kunne se elevene der de er og ikke bare tenke en faglig relasjon, og at det er viktig å skape en relasjon der det er gjensidig respekt. Denne informanten er opptatt av at det er læreren som har ansvaret og skal ta ledelsen i relasjonen, og at selv om det er fint med innspill fra elevene så er det alltid er læreren som har hovedansvaret i relasjonen.

I forhold til spørsmålet om de har fått tilbud om kurs eller annen etterutdanning innen relasjonskompetanse, er det kun en informant som har fått tilbud om og gjennomført kurs i dette. En annen informant har tatt på seg oppgaven som studentveileder på sin skole, og sier han har fått noen kunnskapsdrypp gjennom det. De andre informantene opplyser om at deres relasjonskompetanse kommer av egen erfaring, og er tydelige på at de opplever en lærerutdanning med sterkt fokus på det faglige, ferdigheter og undervisning, og lite fokus på relasjonelt arbeid. Utover dette føler informantene at det både er utfordrende og tidkrevende å jobbe med relasjonskompetanse i skolehverdagen, fordi at også dette krever en tid som de ikke føler det er rom for fordi det er et veldig fokus og press på fag i skolen. En informant sier at han opplever at hverdagen er så travel at han ikke har tid til å stoppe opp, og derfor ikke ser hvor han skal få tid til å jobbe med dette.

Relasjonskompetanse har sporadisk vært tema i skolens fellestid for fire av fem informanter, men de føler at det ikke blir satt av tid til noe etterarbeid i etterkant, og at det derfor ikke skjer noen videreutvikling i forhold til dette. Kun en av informantene opplever at skolen med jevne mellomrom har fokus på relasjoner i fellestiden. En av informantene sier det har vært en del fokus på relasjonskompetanse ved hans skole det siste året, og at mange instanser har vært innom for informasjon og kompetanseheving i forhold til elever med utfordrende atferd. Likevel opplever han at han ikke nødvendigvis kommer i posisjon til å bruke det han lærer om, fordi han ikke har tid til å planlegge hvordan han skal implementere dette i arbeidshverdagen sin. En av informantene sier han opplever at mange av kollegaene ønsker å

få til mer kompetansedeling på dette, men at fellestiden på skolen er veldig presset av obligatoriske saker og tema fra etatens side, og at det derfor ikke prioriteres.

«Det er mange elever som har sitt, og da er det viktig å vite hvordan man skal møte de, og hva som er viktig» - *Informant*

Fire av fem informanter sier de skulle ønske at de hadde mer kunnskap på hvordan de skal møte forskjellige atferdsutfordringer hos elevene, og flere uttrykker et ønske om en slags «oppskrift» på hvordan de skal forholde seg til elever med ulike typer utfordrende atferd. Dette for å kunne stå stødigere i situasjoner som oppstår, men også for å kunne planlegge og strukturere dagen på en bedre måte for elever som har behov for ekstra oppfølging. Informantene opplever at mange elever har diagnoser, men at de ikke har nok kunnskap om hva diagnosene innebærer til at de per i dag kan møte dette på best mulig måte. En informant sier han føler at den hjelpen han får som regel er et kort samarbeidsmøte eller en liten rapport, men at han trenger mer hjelp og støtte enn dette, fordi det er så mange utfordringer han møter på og er usikker på hva som er den beste måten å løse de på i mange tilfeller. En annen informant sier hun skulle ønske hun hadde noen verktøy å bruke når hun står alene i klasserommet, og opplever at så mye som tre elever utagerer samtidig, i forhold til hva hun kan gjøre for å unngå at disse situasjonene oppstår. Informantene er tydelige på at de vet at alle elever og alle situasjoner er ulike, og at en oppskrift kan være vanskelige å få til, men at det kunne vært godt å ha noe å støtte seg på eller lese seg opp på for å føle seg tryggere i jobben.

«Jeg har ikke kompetansen til å hjelpe alle, eller til å takle alle situasjonene som skjer samtidig i klasserommet» - *Informant*

Som nevnt i kapittel 6.1.1 *Lærernes relasjonelle dilemmaer*, sier flere av informantene at de opplever det ekstra utfordrende å jobbe i klasser der de kun er faglærere, et tema de kommer tilbake til i denne delen av intervjuet. En av informantene sier at hun skulle ønske hun hadde mer tid til elevene, fordi hun som faglærer kjenner på at det ikke finnes tid til å bli kjent med elevene, og at presset på å gå gjennom hele pensum gjør at hun ikke finner tid til å jobbe med relasjonsbygging. Tre av informantene sier de opplever at turdager skaper de beste rammene

for å bygge relasjoner, og at det å være utenfor klasserommet åpner opp for relasjonsbygging på en annen måte.

Fire av fem informanter i denne studien er svært tydelige på de mener det er for lite tid til å jobbe med relasjoner i skolen. De som har jobbet lenge i skoleverket opplever at det har blitt mindre og mindre tid til den frie leken, og til å jobbe med sosial kompetanse, og er tydelige på at dette oppleves som et savn. Flertallet av informantene føler også på at de må «stjele» tid fra fag hvis de skal jobbe med relasjoner, fordi det ikke er noe tid som er satt av til relasjonsarbeid i skolehverdagen. En informant sier hun ønsker det kunne vært én ledig time på timeplanen i uka som kunne blitt brukt til det læreren kjenner det er behov for å jobbe med, og at denne timen også kan brukes til å jobbe med relasjoner når det er behov for det, og at en da ikke trenger å føle på at en blir hengende etter faglig hvis en bruker en time på noe annet enn fag.

6.2.2 Forebyggende kompetanse: et institusjonelt dilemma

«Jeg tenker jo at det er på forebygging vi svikter. Mest av alt.» - *Informant*

Ingen av informantene som deltar i denne studien jobber på skoler som har planer for forebygging av utfordrende elevatferd, og forebygging er heller ikke et fast tema på fellestid ved noen av skolene. Noen av skolene har forebygging som tema på noen fellestider i løpet av skoleåret, men for informantene oppleves ikke dette som nok til å skulle få satt ting i system, og med det få til et godt og målrettet arbeid. Én av skolene utmerker seg ved å jobbe med forebyggende tiltak som har fokus på friminuttene. De har valgt å ha mange voksne ute, elever blir gitt ansvarsområder i leksituasjoner og det opprettes lekegrupper på tvers av trinn for å inkludere alle i det som skjer utenfor klasserommet. Informanten som jobber ved denne skolen, opplever at dette fungerer svært godt, og er med på å skape et godt miljø.

En av informantene som har hatt forebygging som tema i fellestiden, opplever at det da har vært fokus på læringsmiljø, og ikke hvordan de skal jobbe for å forebygge utfordrende elevatferd i fellesskap som skole. På skolen hvor denne informanten jobber har de et eget

miljøteam, men faglærere og kontaktlærere får ikke tilbud om å være med på kurs som miljøteamet deltar på, og miljøteamet bruker heller ikke å dele informasjon fra kurs de deltar på med de andre ansatte på skolen. Utover dette er det ingen av informantene som opplever at forebyggende innsatser er et satsingsområde i skolen, og det er gjengs opplevelse at det er opp til hvert enkelt trinn hvordan de velger å jobbe forebyggende. Ingen av informantene i denne studien har fått tilbud om kurs eller annen videreutdanning i hvordan en skal jobbe forebyggende med fokus på utfordrende elevatferd og uønskede hendelser i skolen, og det var et klart ønske fra informantene at de ønsker å lære mer om forebyggende tiltak, og at de mener det er behov for det i skolen.

En av informantene mener det er et enormt behov for systematisk forebyggende arbeid i skolen, og at en årsak til at dette ikke skjer er på grunn av at det ikke finnes samarbeidstid mellom kontaktlærere og faglærere, og dermed ingen tid til å lage gode planer for forebygging selv innad på team og trinn. Denne informanten opplever at samarbeid mellom kontaktlærer og faglærere er stort sett basert på tilfeldige møter der en ikke får gjort annet enn å utveksle korte beskjeder, og at dette ikke fungerer i forhold til et godt forebyggende arbeid. En annen informant sier hun opplever det som problematisk at skolen ikke har en felles måte å møte utfordringer på. Hun føler på at skolen ikke står sammen som et team, og at alle gjør som de vil fordi en ikke er enige om hva som er greit å gjøre. Hun opplever også at det ikke er vilje i lærerstaben til å ta tak i dette, og at kollegaer heller ikke har et ønske om å samarbeide fordi de liker å gjøre som de vil selv. En annen informant opplever også at det varierer ut fra hvem hun samarbeider med om det er en målsetting å jobbe forebyggende.

I forhold til hva informantene selv gjør for å jobbe forebyggende, opplyser to av informantene at fokus på klasseledelse er en viktig faktor i forebyggende arbeid. Med klasseledelse mener de at uansett hvilken lærer som starter timen, så er det den samme oppstarten og de samme reglene som gjelder. Informantene har opplevd fokus på klasseledelse til hjelp i arbeidshverdagen, men at det krever mye tid og innsats i en arbeidshverdag som er svært hektisk. En annen informant sier han vet at han burde jobbe med klasseledelse, men at han synes det er kjedelig, både for sin egen del og for elevene, og at han derfor ikke prioriterer arbeid med dette.

En av informantene mener også det er vesentlig at ledelsen tar tak hvis en skal komme noen vei i forebyggende arbeid. Han opplever at ledelsen ikke har tid til å jobbe med forebyggende tiltak selv om de har lyst, og at føringer fra etat og kommune er med også på dette punktet for å sette begrensninger for utviklingsarbeidet i skolen. Også en annen informant sier hun savner føringer fra ledelsen i hvordan de skal jobbe forebyggende, og at det generelt kunne vært mer fokus på forebygging, da hun opplever at det brukes stort sett tid på fag og grunnleggende ferdigheter på utviklingssiden på skolen hvor hun jobber. Denne informanten opplever at det kan være noe fokus på forebyggende arbeid i starten av skoleåret, men at dette fokuset blir borte når skoleåret er i gang, og sier de ikke har fått noen føringer fra ledelsen på hvordan de skal jobbe forebyggende utover å tenke litt ekstra på inkludering i starten av skoleåret.

6.2.3 Oppsummering

Ingen av informantene i denne studien opplever at det har vært fokus på relasjonskompetanse i lærerutdanningen. Den relasjonskompetansen de har er ervervet gjennom egen erfaring. Relasjonskompetanse har av og til vært tema på fellestid ved flertallet av skolene som er representert i denne studien, men informantene opplever at det ikke finnes tid til å jobbe med temaet i etterkant, og at det derfor ikke blir prioritert i en hektisk skolehverdag. Informantene opplever også at de må «stjele» tid fra fag for å jobbe med relasjoner, fordi det er en strikt faglig plan de skal følge der de opplever at det ikke finnes tid til annet enn å jobbe med fag. Flere informanter opplever også at det blir flere og flere diagnoser blant elevene, og at de ikke har god nok kompetanse til å kunne tilby den beste skolehverdagen til disse elevene på grunn av at de ikke kan nok om hvilken tilrettelegging det er behov for.

Ingen av skolene som er representert i denne studien har et systematisk forebyggende arbeid i skolehverdagen, bortsett fra en skole som har hatt ekstra fokus på godt skolemiljø i friminuttene, og fokus på en kollektiv skole eller klasseledelse eksisterer i liten grad ifølge informantene. De informantene som har hatt forebyggende arbeid som tema i fellestid, opplever at når fellestiden er ferdig så stagnerer dette arbeidet. Informantene savner føringer fra ledelsen om hvordan de skal jobbe forebyggende, og ikke minst at de får tid til å jobbe med det. Det er også et tydelig ønske fra informantene om mer samarbeidstid mellom

faglærere og faglærere hvis skolen skal kunne jobbe på en god og forebyggende måte, og at det er behov for en mer tilstedeværende ledelse som følger opp hvis og når tiltak iverksettes.

6.3 Hva opplever lærere at det er fokus på i skolen?

«Det prates mye om viktigheten av å ha gode relasjoner, og at alle må jobbe med det. Men, de bryr seg bare om de faglige resultatene! Det er mye fint som er sagt og skrevet om relasjoner, modeller, klasseledelse og sånt, men det er resultatene de vil ha.» - *Informant*

Det er en unison oppfatning blant informantene i denne studien at den norske skolen i dag har fokus på faglig satsing foran relasjonelt arbeid, og at det ikke finnes tid de kan bruke på relasjonelt arbeid uten at de opplever at de kommer på etterskudd i forhold til det faglige. Informantene sier de opplever et stort press og krav om faglige prestasjoner, og dermed også et veldig faglig trykk fra ledelse og etat. En av informantene sier han ikke sitter med en opplevelse av at ledelsen ikke synes relasjonelt arbeid er viktig, men at de antagelig kjenner på et faglig press og derfor legger trykket der mot lærerstaben. Informantene sier de føler på at de havner i en skvis mellom faglig press og behovet for å jobbe relasjonelt, og at de derfor opplever at det blir feil uansett hva de velger å fokusere på. Flere informanter opplever det også utfordrende å skulle gi en undervisning som er utviklende og krevende nok for alle, og samtidig tilpasset til den enkelte elev.

«Skole handler litt for mye om økonomi, fag og resultater. Fokus på nasjonale prøver får det til å virke som om den vanlige undervisningen ikke betyr noe, og det veldig faglige fokuset føler jeg har tatt fokuset litt bort fra det som er viktig: relasjoner og sosial kompetanse.» - *Informant*

Det er flere av informantene som sier de er klar over at hvis elevene ikke har det bra på skolen eller sosialt, så vil de heller ikke oppnå såkalt gode faglige prestasjoner. Samtidig føler de på at det ikke er noe rom for å ta tak i de relasjonelle forholdene uten å havne etter i den faglige

planen, en plan som ofte er lagt sammen med andre lærere som jobber på samme trinn, og der klassene på trinnet skal følge samme plan time for time. En av informantene sier han skulle ønske det hadde vært litt færre undervisningstimer i uka, og at det kunne vært opprettet timer øremerket til elevrettet arbeid. Han opplever at det etter PISA-undersøkelsene ble et «større faglig mas», og at fagfokuset som kom med undersøkelsene begynner å straffe seg litt i forhold til de utfordringene som en har i skolen i dag med blant annet utfordrende elevatferd. En annen informant sier han føler på at det ikke finnes timer som er satt av til å jobbe med relasjoner, og sier at han egentlig ikke kan bruke en mattetime i uka på sosial kompetanse selv om han ser at det er det elevene trenger. Samtidig sier han at det å gjennomføre den mattetimen når ting ikke fungerer i klassen er bortkastet tid når elevene ikke lærer noe fordi de ikke har det bra, og at han da bare må velge bort fag og jobbe med relasjonene. En annen informant er også tydelig på at en selv om det ikke finnes tilgjengelig tid, så må en bare jobbe med relasjoner innimellom fordi samhold er viktig for læring, og fordi at elever som ikke trives lærer mye mindre.

«Har man et trygt og godt klassemiljø i bunnen, så er det mye lettere å håndtere de utagerende elevene enn hvis det er et utrygt klassemiljø, for da kan det bikke veldig over» - *Informant*

Informantene i studien er også enige om at intensjonen om en inkluderende skole er god, og at de opplever at det er verdt å jobbe for, men at intensjonen ikke nødvendigvis er så lett å gjennomføre fordi det ikke er nok midler eller nok personer med nødvendig kompetanse i det daglige arbeidet. En av informantene føler ikke at skolen han jobber på nødvendigvis har den rette kompetansen til å møte begrepet inkluderende skole, blant annet fordi at ingen av de en skal få hjelp av er inne i den daglige settingen. Han opplever at det er mye tid som brukes på møtevirksomhet i forhold til elever med utfordrende atferd, men veldig lite som går direkte på hvordan eleven er i hverdagen, inne i klasserommet. Informanten savner at den personen han forholder seg til på møter, kunne kommet inn i klasserommet og sett på eleven og de samspill eleven er i der, og jobbet ut fra det.

I forhold til å inkludere elever som viser utfordrende atferd i skolehverdagen, er det svært varierende hvordan informantene opplever at dette fungerer. En informant synes det har blitt

vanskeligere å inkludere dem i fellesskapet fordi det ikke finnes tid til å jobbe med det, og at disse elevene havner utenfor alt, og får merkelapper både i klasserommet og på lærerværelset. Andre informanter opplever at de andre elevene i klassen er svært forståelsesfulle, både ovenfor den eleven som viser utfordrende atferd og ovenfor læreren som prøver å gjøre noe med situasjonen. Noen opplever at elever som viser utfordrende atferd havner i grupper med andre elever som også viser utfordrende atferd, mens andre opplever at de andre elevene som ikke viser utfordrende atferd er aktive på det å inkludere de elevene som utfordrer. En informant sier han opplever at det i dag er en ganske trang ramme i det norske skolesystemet som elevene skal inn i, og tror at mange elever kunne klart seg på en helt annen måte med en litt annen type skolehverdag.

6.3.1 Oppsummering

Det er unison enighet blant informantene i denne studien om at skolen i dag har fokus på faglige resultater foran relasjonelt arbeid, og at det ikke finnes tid til rent relasjonelt arbeid i skolehverdagen. Informantene opplever et stort faglig fokus og press på resultater, og at det er svært viktig at de kommer seg gjennom pensum. Samtidig er informantene enige om at hvis elevene ikke trives og har det bra i skolehverdagen, så vil de ikke kunne få gode faglige resultater, noe som gjør at flere informanter føler de havner i en klemme mellom å prioritere relasjonelt og faglig arbeid, og at det blir feil uansett. Informantene føler på utfordringer med å skulle gi hver enkelt elev tilpasset undervisningen i forhold til nivå og utvikling, og at de ikke har nok tid til dette arbeidet.

I tillegg til opplevelsen av å ha for lite tid, er manglende kompetanse noe flere av informantene føler på som utfordrende i det å skulle skape en inkluderende skole. I kompetansebegrepet legger de blant annet kompetanse til å tilpasse skolehverdagen til hver enkelt elev, kompetanse i det å jobbe relasjonelt og kompetanse til å løse de utfordringene som dukker opp i klasserommet på daglig basis og med det skape de beste rammene for gode relasjoner og god læring.

7. DRØFTING

I yrkeslivet er pedagoger i skolen underlagt et lovverk som skal sikre at alle elever får en mest mulig lik behandling i sammenlignbare situasjoner (Sollesnes, 2018, s.115-116). I tillegg skal lovverket sikre barn og unges rettigheter. Utformingen på dette lovverket blir ganske generell, fordi det skal gjelde for alle det er ment å gjelde for. Alle arbeidsplasser utvikler over tid sin egen kultur for hva som er godt og viktig arbeid, for om og hvordan en samarbeider og kanskje også en type hierarki i forhold til hvem en lytter til. Den personen en lærer framstår som både faglig og personlig, er ikke bare et produkt av den formelle utdanningen, men også alt en har lært gjennom livet. I møtet med elever vil den profesjonelle læreren bli stilt overfor problemstillinger som er både etiske, praktisk og faglige, og som det ikke finnes noe entydig svar på.

Jeg vil i dette kapittelet drøfte sentrale funn og dilemmaer fra den empiriske analysen opp mot tilhørende teori og tidligere forskning. Et sentralt funn i denne studien er at flertallet av informantene føler seg alene i møtet med krevende elevatferd, og at dette skyldes både manglende kollegasamarbeid og at det oppleves som vanskelig å komme i kontakt med, og få hjelp som fungerer, fra instanser som BUP og PPT. I tillegg opplever de en skoleledelse som er veldig opptatt med egne oppgaver og utfordringer, og derfor heller ikke er så tilgjengelige når de trenger støtte. I sammenheng med dette står et annet viktig funn; at det er en tydelig mangel på felles skolekultur hos de skolene som er representert i denne studien, der skolene framstår som individorienterte heller enn kollektivt orienterte. Felles læringskultur for de voksne i skolen var opprinnelig kun et delspørsmål tilhørende forskningsspørsmål 3 (se Vedlegg 3), men i løpet av prosessen ble det tydelig at dette var et tema som var sentralt i informantenes arbeidshverdag, og det har derfor fått større plass i studien enn først tiltenkt. Ingen av informantene jobber på skoler der det jobbes med forebygging på systemnivå, noe som kan føre til vansker med å håndtere det komplekse klasserommet, som igjen må ses i sammenheng med fravær av en tydelig ledelse. Et tredje funn er følelsen av manglende kompetanse for å kunne møte elever som viser utfordrende atferd på en best mulig måte. Avslutningsvis vil jeg drøfte de funn som kom fram i forhold til dilemmaet informantene opplever i en skole med et sterkt faglig fokus, men med et tydelig behov for fokus på relasjonelt arbeid. Skoleledelse vil være et gjennomgående tema i denne drøftingen.

7.1 Manglende relasjoner

Teamarbeid: kollegaer

Flertallet av mine informanter opplever at de ikke har noen kollegaer de kan diskutere vanskelige hendelser med når de møter utfordringer i arbeidshverdagen. De opplever også, som nevnt, at fellestid og team-møter går med til praktiske oppgaver som de er pålagt å utføre av etat og kommune, og det blir derfor ikke er en arena de kan brukes til å lufte og drøfte situasjoner som har vært krevende. Intensjoner om lagarbeid eller lærersamarbeid har vært vektlagt i skolereformene fra 1980-tallet, og er det fortsatt i dag (Bjørnsrud, 2014, s.98-99), noe som viser at det er stor tro fra nasjonalt nivå på at teamarbeid blant lærerne vil være med på å skape en bedre skole for elevene. Men, hvordan teamarbeid praktiseres fra skole til skole avhenger av den enkelte skoles kultur for utvikling og læring. Gode felles rutiner i lærerkollegiumet vil oppleves som støtte og hjelp for skolens elever, og de profesjonelles samarbeid er på den måten med å påvirke elevenes læringsmiljø (Bergkastet et al., 2015, s.42). Skaalvik & Skaalvik (2012, s.96) viser til at begrunnelsen for økt teamarbeid i skolen, er at det skal lette lærerens arbeidsbyrde, men at dette i mange tilfeller ikke er resultatet, og at mange opplyser at samarbeidstiden brukes til informasjonsutveksling og til å løse oppgaver gitt av ledelsen, noe som bekreftes i mine funn. I den samme studien kom det fram et tydelig ønske om mer tid til faglige diskusjoner enn at tiden brukes til planlegging og gjennomføring av undervisning.

Flere av informantene i min studie opplyser at de føler seg alene i jobben, og at de som regel ikke har en kollega de kan dele krevende og vanskelige opplevelser med. En av informantene sier at dette blant annet skyldes at han ikke har lov av ledelsen til å drøfte elevsaker utenfor teamet, noe denne informanten opplever som vanskelig fordi han ikke samarbeider så godt med de kollegaene han er på team med, og at han derfor prøver å løse utfordringene sine på egenhånd. Dette er funn som står i motsetning til Spurkelands (2011, s.99) konklusjoner om at det er viktig at læreren har noen selvvalgte rådgivere og veiledere. Kun en av informantene sier hun alltid har noen hun kan prate med, og dette er informanten som jobber på en skole med mange i ledelsen, og der egen spesialpedagog, miljøarbeidere og helsebror også alltid er tilgjengelige. Noen av informantene føler også, som tidligere nevnt, at når noen av deres elever viser utfordrende atferd, trekker deres kollegaer seg unna fordi de føler de har nok med

sine egne elever og derfor ikke vil engasjere seg i andres problemer. Dette står i sterk motsetning til det Kunnskapsdepartementet påpeker i Meld. St. 20 (2013, s.158), hvor det står at opplæring av elever skal være et lagarbeid, selv om læreren har en selvstendig rolle i opplæringen av sine elever. Videre påpekes det i Meld. St. 20 at skolens mål for virksomhet ikke kan nås hvis ikke skolen mobiliserer den samlede kompetansen hos sine ansatte, noe som igjen stiller krav til at det er et faglig samarbeid. Mine informanter opplever i svært liten grad at dette er noe som prioriteres i skolen i dag, og de mener at dette skyldes de mange pålagte oppgavene fra kommune og etat, i tillegg til kollegaer som ikke har et ønske om samarbeid fordi de vil gjøre ting på sin måte.

Som funnene i min studie viser, blir ofte samarbeidstid brukt til å dele praktisk informasjon eller arbeide med pålagte oppgaver, i stedet for å jobbe med de utfordringene som lærerne føler er krevende i deres daglige arbeid. Drugli (2012, s.105-106) viser til at lærergruppen kan drøfte den atferden som hindrer læringsaktivitetene i fellesskap, og komme fram til hvordan en kan møte elever på viser denne atferden på best mulig måte. Den enkelte lærer vil føle seg tryggere i håndtering av utfordrende elevatferd hvis dette er et tema i kollegiumet, og at det derfor er viktig med felles drøfting om hvordan regler og rutiner skal følges opp på skolen, og særlig hvordan brudd på disse skal møtes. En lærer som er i konflikt med en elev, vil ifølge Spurkeland (2011, s.208-209) oppleve at relasjonskompetansen blir satt på en alvorlig prøve. Lærer-elev-konflikter bør derfor drøftes i lærergrupper, slik at andres erfaringer med å takle slike situasjoner kan utveksles. Det er av avgjørende betydning at det settes av tid til at læreren og de andre i lærergruppa deler personlige erfaringer og problemer, for å kunne mestre arbeidet over tid (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016, s.166-167).

Flere av informantene i denne studien har opplevd at kollegaer har omtalt elever i svært uheldige ordelag, og opplevd det som ubehagelig å høre på. De mener dette ikke er en god måte å omtale elever på, men en av informantene sier hun forstår at noen kan bli så frustrerte at det blir en måte å få ut frustrasjonen på. Drugli (2012, s.94-95) tydeliggjør at alle lærere i større eller mindre grad vil oppleve elevrelasjoner som vanskelige, og at det derfor bør være naturlig å snakke om i den hensikt at relasjonen skal endres til det bedre for både lærer og elev. En lærer som uttrykker seg negativ om en elevrelasjon bør bli tatt på alvor, fordi det er en økt sannsynlighet for at denne læreren vil bli mer negativ med tiden. Det er viktig at lærere

har muligheten til å diskutere elevrelasjoner med hverandre, og at de da kan hjelpe hverandre å avdekke relasjoner som risikerer å bli negative. I forhold til forebygging og håndtering av kritiske situasjoner bør det ligge til grunn en felles forståelse i lærergruppa, noe det ser ut til å være en tydelig brist på i flertallet av skolene som er representert i denne studien. Mangel på kompetanse er en risikofaktor i seg selv, som igjen kan føre til situasjoner preget av mangel på kontroll og stressende opplevelser. Hvis lærerne skal kunne tilby eleven riktig hjelp, er det vesentlig at de har kunnskap om hvordan de skal møte saken, og hvem de kan henvende seg til for å få støtte. Det er normalt at elever som viser utfordrende atferd kan skape mye sinne, frustrasjon og en følelse av å være utilstrekkelig hos dem som skal hjelpe. I følge Skaalvik & Skaalvik (2012, s.51), har undervisningen en stor personlig verdi for de fleste lærere, og det er derfor en trussel mot lærerens identitet når hun eller han opplever å mislykkes med sin undervisning. Det er avgjørende for lærerens selvverd hvordan hun eller han selv vurderer kvaliteten på eget arbeid, i tillegg til om andre vurderer arbeidet som vellykket. At undervisning oppleves som en svært personlig sak for lærere er også en mulig årsak til at det er lite åpenhet blant lærere i forhold til utfordringer de møter.

Funn som er gjort i denne studien kan tyde på at de representerte skolene har høy grad av individuell praksis, og at det ved noen av skolene også er liten interesse for å utvikle en kollektiv praksis. En av informantene sier hun opplever at hennes kolleger ikke er interessert i endringer og samarbeid, og at det derfor ikke er et godt klima for å utvikle kollektive retningslinjer på hennes arbeidsplass. Irgens (2010, s.134-135) viser til at lærere som jobber på skoler som har utviklet seg fra en individuell til kollektiv praksis, opplever at arbeidet er mindre belastende og at de i mye høyere grad har mulighet til å tilrettelegge eget arbeid. Lærerne i Irgens undersøkelser hadde heller ikke noe ønske om å gå tilbake til en individuell praksis når den kollektive praksisen skulle evalueres. Irgens mener dette viser at det kollektive ikke nødvendigvis er en trussel mot det individuelle, men at det kan føre til en redusert arbeidsbelastning for lærerne, som igjen kan føre til rom for variasjon, individualitet og mangfold for både lærere og elever.

I sammenheng med at flere av mine informanter opplever at de ikke har noen å drøfte det som skjer i arbeidsdagen med, så er det flere som opplever at de står alene i de utfordringene de møter. Spurkeland (2011, s.106-107) påpeker at det er alt for mange lærere som er alene, i sitt

klasserom og med sine elever, og det er uheldig for alle parter om læreren står alene om utfordringer i klasserommet (Holmen, 2016, s.193). Også Nordahl (2010, s.163) viser til at det er vanlig at lærere har en følelse av å stå alene med klassen og undervisningen, og at møtet med utfordrende elevatferd kan være en tung opplevelse. Nordahl påpeker at hvis læreren skal oppleve god utvikling, så må en dele både gode og mindre gode pedagogiske strategier i kollegiumet. Likevel er det vist at lærerne i den norske skolen samarbeider mer nå enn tidligere, og det er i hovedsak som teamarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.75). Lærerne i Skaalvik & Skaalviks undersøkelser viser til at samarbeid oppleves som en trivselsfaktor, når samarbeidet er konstruktivt og fungerer godt, men at det oppleves belastende når det ikke gjør det. De savner tid til faglige diskusjoner, og føler på at de må bruke mye tid til å løse oppgaver som er gitt av ledelsen, og som ikke er i direkte sammenheng med undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.96).

Teamarbeid: ledelse

Ledelse var som tidligere nevnt opprinnelig ikke et tema som skulle stå i fokus i denne studien, men undervegs i intervjuene ble det tydelig at lærernes relasjon til ledelsen var av større betydning enn antatt for mine informanter. Informantene opplever i stor grad en ledelse som ikke er tilgjengelig for dem, og mener at det er på grunn av at de er pålagt svært mye administrativt arbeid fra etat og kommune. De opplever ikke at ledelsen har et ønske om å motarbeide dem, men at de ikke har tid til å ta tak i det som skjer på skolen, og at de ikke er tilgjengelige når de har behov for å lufte noe som har skjedd eller trenger støtte i de situasjonene de står i. Det er kun en av informantene i denne studien som opplever en ledelse som alltid er til stede når hun trenger det, og det antas å være på grunn av at det på denne skolen er ekstra mange ansatte i ledelsen med flere inspektører og under-rektorer. Det er ingen av informantene som bebreider ledelsen for å ikke være til stede, men heller unnskylder de og viser stor forståelse, fordi de er pålagt så mange administrative oppgaver. Bergkastet et al. (2015, s.11-12) viser til at de kontekstuelle forholdene i skolen er av stor betydning, og innenfor en organisasjon som skolen er det vesentlig med ledelse på alle nivåer. Bergkastet et al. påpeker at skoleledelse handler om å jobbe for en kultur der relasjon og positivt samspill mellom alle aktører er av signifikant betydning, og at det er et samarbeid som har som intensjon at alle skal utvikle seg i en profesjonell sammenheng der elevenes læringsmiljø står i fokus.

Skaalvik & Skaalvik (2012, s.104-105) viser gjennom sine studier til at det har skjedd en endring i ledelsens lojalitet i den norske skolen. Flere av deres informanter opplever at ledelsens lojalitet har blitt mer rettet mot skoleeieren heller enn til de ansatte ved sin skole, og at følelsen av å bli verdsatt av ledelsen samtidig har blitt mer borte når ledelsen har fjernet seg mer fra kollegiumet. Skaalvik & Skaalvik tolker resultatene av sine studier slik at rektor oppleves som mer distansert og som en representant for skoleeier, heller enn en «likemann». Lærerne opplever at de ikke lengre har like mye kontakt med rektor, at de ikke får være like deltakende i beslutninger og at de føler at de har mistet sin autonomi og medbestemmelse. Endringer som fører til en lavere følelse av medbestemmelse får negative konsekvenser for følelsen av trivsel, lojalitet og tilhørighet. I samsvar med mine funn, viser også studier fra Skaalvik & Skaalvik (2012, s.157-158) at lærerne opplever stor avstand mellom rektor og lærerne, både faglig i forhold til tilstedeværelse på skolen, og emosjonelt ved manglende støtte når det oppstår utfordringer. Informantene i Skaalvik & Skaalviks studie viser til at de ønsker en ledelse som følger bedre opp når ting ikke er som de skal. De opplever at det er en byråkratisk lederstil der rektor er lite til stede på skolen og sjelden er til stede i undervisningen. Dette fraværet gjelder også i situasjoner der det er behov for emosjonell støtte. Informantene i min studie opplever at dette ikke skyldes at ledelsen ikke har interesse av hvordan de ansatte har det, men at også de er under et stort tidspress som skyldes alle rapporteringene de er pålagt å levere. Dette kan tyde på en skoleledelse i krysspress mellom skolen på den ene siden, og etat og kommune på den andre.

Ingen av informantene i denne studien opplever en ledelse som jobber for å skape en felles identitet og samhold, men heller en overarbeidet ledelse som ikke har kapasitet til å jobbe med interne prosjekter. Spurkeland (2011, s.189) viser til at en kan se på skolens samlede kompetanse som «et stort bibliotek» der en finner holdninger, ferdigheter, evner og kunnskap. Han mener at enhver rektor ønsker at skolen skal ha en felles identitet og stolthet, men da må en også gi personalet muligheten til å utvikle disse følelsene. Drugli (2012, s.16) påpeker at det er et sentralt lederansvar ved skolen å få skolen til å fungere på en måte som fremmer blant annet gode relasjoner mellom lærere og elever, et ansvar som ser ut til å være fraværende i svært stor grad blant skolene som er representert i denne studien. På den andre siden opplever mange skoleledere at det kan være et stort sprik mellom det ansvaret de har, og det handlingsrommet og de mulighetene de har til å utføre forebyggende arbeid og lovpålagte

oppgaver (God skole, u.å.). Det er ofte tilfelle at skoleledere mangler kunnskap om hvordan skolen kan arbeide forebyggende på en effektiv måte, slik at en unngår at uheldige forhold oppstår eller utvikler seg.

Det er tydelig at lærerne i denne studien opplever en ledelse som har alt for mange administrative oppgaver som skal utføres, og at dette er oppgaver som i stor grad kommer fra instanser utenfor den enkelte skole. Det ser ut til at dette er en årsak til at lærerne har stor forståelse for at ledelsen er så opptatte; at disse oppgavene ikke er «selvpåførte», men pålagte av noen med større bestemmelsesrett. Dette er funn som er gjennomgående ved alle skolene, og dermed i fire ulike kommuner med stor geografisk spredning. Lillejord, Manger & Nordahl (2013, s.176) viser til at både skoleledere og lærere vet at det er mye som er viktig i skolen, og at det kan være vanskelige å velge hva som skal prioriteres. De viser videre til at når lederen skal bidra til økte resultater, er det sentralt å få organisasjonen til å ha fokus på det som er viktig. Dette er særlig utfordrende i dagens skole, med både mange og til dels motstridende mål. En skoleleder må både ha fokus på langsiktige mål som å gå elevene gode verdier, og samtidig på kortsiktige mål som for eksempel resultatforbedring på nasjonale prøver. TALIS (se kapittel 2 *Kunnskapsstatus*) viser at norske rektorer skårer høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på hvor mye arbeid de har med oppgaver som innebærer kontroll og regelverk, og den administrative lederprofilen er høyere enn i de aller fleste andre land som er representert i undersøkelsen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s.188). Resultatene av undersøkelsen viser at de norske rektorene er tydelig mer orientert av administrative oppgaver enn av pedagogisk lederskap, og at dette har blitt forsterket av at skoleeieren har overført flere administrative oppgaver til skolen, og rektor dermed har fått et større ansvar for skolens drift. Dette har ført til at norske rektorer er langt mindre synlige som pedagogiske ledere enn de er som administrative ledere, noe som funnene i denne studien også er et tydelig signal på.

Teamarbeid med andre instanser

Flere av informantene i denne studien opplever at det tar lang tid å få kontakt med etater som BUP og PPT, og at når det først er opprettet kontakt, så tar det lang tid før det blir iverksatt tiltak eller gjort vedtak som utløser ressurser. Informantene opplever at kontakten med disse instansene i stor grad baserer seg på møtevirksomhet, og at hjelpen de får tilbud om ikke

kommer inn i undervisningspraksisen der de føler behov er størst. Skaalvik & Skaalvik (2012, s.158-159) påpeker at også informantene i deres studie er svært misfornøyde med hvordan relasjonen til hjelpeapparatet utenfor skolen fungerer. Det blir også i deres studier vist til at det tar lang tid før informantene får hjelp, og de opplever at de tilbudene de får er lite nyttige. Skaalvik & Skaalvik understreker at hvis hjelpeapparatet hadde jobbet mer systemrettet, og ikke individrettet, ville det kommet alle elevene til gode samtidig som det ville økt lærerens kompetanse. At det tar lang tid før elever får den hjelpen de trenger er funn som strider mot prinsippet om tidlig innsats.

7.2 Mangel på felles skolekultur

Utfordringer med tid

Funn i denne studien viser at informantene opplever at de ikke har tid til å ta tak i krevende situasjoner når de oppstår, og at de derfor har en følelse av at de hele tiden havner på etterskudd. Informantene rapporterer om at det ofte avholdes møter i forhold til elever som viser utfordrende atferd, men at det ikke nødvendigvis betyr at det skjer noe en endring i praksis. I tillegg brukes som tidligere nevnt fellestid og team-møter i stor grad til å utføre oppgaver som skolene er pålagt av etat og kommune, og at det derfor ikke finnes ledig tid til å drøfte situasjoner som har oppstått og hva som kan gjøres både for å følge opp og forhindre utfordrende elevatferd. Dette er opplevelser som bekreftes av informanter i studier av Skaalvik & Skaalvik (2012, s.25), som viser til at det er en global tendens at lærere opplever et stadig økende tidspress, og at dette må ses i sammenheng med dagens skoleutvikling, der målstyring er gjeldende styringsform, også i norsk skole. Skaalvik & Skaalvik påpeker at målstyring i skolen blant annet har ført til økte krav om dokumentasjon, en betydelig økning i møtefrekvensen, og at det stadig kommer nye initiativer som innebærer endringer i strategier og rutiner.

Flere av informantene savner å ha tid til å jobbe med sosial kompetanse når det er behov, og opplever at det ikke er tid som kan brukes til dette i en travel skolehverdag. Samtidig er informantene klar over at hvis elevene ikke fungerer i det sosiale, så vil de heller ikke lære noe faglig, og at dette blir en vond sirkel med både mistriksel og dårlige resultater hvis det

ikke prioriteres. Ingen av informantene sier noe om muligheten de har til å inkorporere utvikling av sosial kompetanse i den vanlige undervisningen ved å praktisere gruppearbeid og andre oppgaver som kan stimulere til utvikling av sosiale relasjoner, men ytrer et ønske om tid som kan brukes spesifikt til dette. Grimsæth & Irgan (2016b, 42-43) viser til at det å ha sosial kompetanse øker sjansen for å bli inkludert blant venner og i skoleaktiviteter, og at for barn og unge som har utfordringer med sosiale relasjoner og har utviklet eller står i fare for å utvikle utfordrende atferd, så er grunnskolen den viktigste institusjonen for å fange opp og endre på dette. I K06 står det at opplæringen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (Utdannings- og forskningsdepartementet, s.a., s.35). Det påpekes med andre ord at skolen ikke bare skal være fag, men at den også skal utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Nordahl (2010, s.187) påpeker at det er skolens ledelse som bør være ansvarlige for planlegging og gjennomføring av læring av sosial kompetanse, slik at hele skolen blir ansvarlige for dette læringsområdet. Nordahl understreker at et slikt fellesansvar er svært viktig fordi sosial kompetanse ikke bør være et eget fag eller være et eget punkt på timeplanen. Det er viktig at skolens ledelse legger forholdene til rette, både praktisk og pedagogisk, slik at læring av sosial kompetanse blir en naturlig del av skolens daglige pedagogiske aktiviteter, og at hver enkelt lærer ikke står ansvarlig for at dette blir gjennomført.

Kollektiv kultur

Nordahl (2010, s.163) påpeker at hvis læreren skal kunne utvikle seg i skolen, er det avgjørende at det skapes en samarbeidskultur. Funnene i min studie viser at det å skape og jobbe for en kollektiv skolekultur ikke blir prioritert hos de representerte skolene, og at samarbeid innad på skolene stort sett foregår på team-nivå, i de tilfeller der dette fungerer. Flere av informantene opplever at de står alene i sine utfordringer, både i forhold til å takle situasjoner som oppstår i klasserommet og i det å møte elever med ekstra behov på en best mulig måte. Informantene viser igjen til at fellestiden brukes til pålagte oppgaver fra etat og kommune, i stedet for til erfaringsutveksling og kompetanseheving innad i skolen. Bjørnsrud (2014, s.14-15) påpeker at lærerens læring er en sentral oppgave i skolen som organisasjon, og hvis kompetansen i kollegiumet skal utvikles, er det nødvendig at skoleledelsen systematisk prioriterer slik læring. Det er vist at lærerens vilkår for læring er bedre når det skjer gjennom felles valgte temaer og organisert samarbeid i skolens arbeidstid, enn om det er

knyttet til individuelle og eksterne kurs for skolens kompetanseheving. Bjørnsrud viser til at fellestiden står sentralt i skolebasert kompetanseheving når det gjelder tilrettelegging for kollektiv og individuell læring for lærere, og for et godt arbeid er det nødvendig med et samarbeid gjennom plenum, lærerteam og bruk av tidsressurser.

Flere av mine informanter viser til at det ikke er interesse i kollegiumet om å jobbe sammen for å møte utfordrende elevatferd på en felles måte, eller å skulle skape en kollektiv kultur for dette. En av informantene viser til at når noen av hans elever viser utfordrende atferd, så velger kollegaene å trekke seg unna, og at dette da blir hans «problem» som han må møte alene. En annen informant opplever at hun ikke får støtte i krevende situasjoner fordi hun har kollegaer som kun vil forholde seg til egne utfordringer, og mener at det som skjer i hennes timer må hun bare tåle, selv om det er langt over grensa til det hun selv opplever er akseptabel atferd. Det er gjennom forskning vist at skoler som etablerer og opprettholder rutiner og strukturer, og som på effektivt vis kommuniserer og utvikler klare forventninger til en ønsket elevatferd og hvilke konsekvenser brudd på disse vil føre til, kan vise til en lavere forekomst av uønsket elevatferd (Ertesvåg, 2014, s.167). Berg (2018, s.86) påpeker at hvis det ikke er gode nok relasjoner i lærerkollegiet, så vil heller ikke teamene kunne bidra til en kollektiv læringskultur. Som informantene i denne studien, viser også informantene som deltok i en studie av Berg, at kollektiv erfaringsdeling og refleksjon er meningsfullt, men at skolens daglige drift og elevenes prøveresultater dominerer dialogene i lærerteamene. Ødegård (2014, s.203) viser gjennom sin forskning til at uro er en av de største utfordringene i norsk skole i dag, og resultatene i en studie utført av Ertesvåg (2014, s.165-166) viser at de skolene som rapporterte mest uro, er skoler med en svakere profesjonell kultur enn ved skoler med lite uro. Ertesvåg påpeker at det er lite forskning som sier noe om en mulig sammenheng mellom forekomsten av uro i skolen og skolen som organisasjon, og hvilken rolle skolen spiller i forhold til en optimal utvikling av lærerrollen for hver enkelt lærer.

Flere av informantene i denne studien opplyser at de har kollegaer som prater stygt eller nedsettende om elever som viser utfordrende atferd, og at begrep som blant annet «den drittungen» brukes på lærerrommet. Dette kan ses i sammenheng med at det fortsatt er vanlig å ta utgangspunkt i et individperspektiv, som vist til i kapitlene 3.3.1 *Hvordan forstå utfordrende elevatferd?* og 3.3.2 *Perspektiver på utfordrende elevatferd og skolen som*

institusjon, der atferden ses på som en egenskap hos elevene, og ikke et resultat av et samspill mellom eleven og læreren. Sollesnes (2018, s.36) påpeker at nyere forskning ikke kan forankres i en slik forståelse av atferd, og atferden bør vurderes i forhold til den situasjonen den viser seg i. Kritikken som har vært rettet mot dette perspektivet er at det er en skjevfordeling i at en har tatt utgangspunkt i elevenes svakheter heller enn muligheter (Sollesnes, 2018, s.3). Kritikken forkaster ikke perspektivet som forklaringsmåte, men påpeker at perspektivet alene er utilstrekkelig i forståelsen av utfordrende elevatferd eller for valg av strategier for endring av atferd. Det er ingen av informantene i min studie som sier noe om eget teoretisk ståsted, og hvilket perspektiv de har i eget arbeid.

En av informantene sier hun må jobbe med seg selv for å møte de elevene som omtales på en slik måte på en nøytral måte, og ikke la andre læreres elevsyn farge hennes syn. Drugli påpeker også at skoleledelsen har ansvar for at det eksisterer en kultur der alle elever møtes med engasjement og respekt, og der det raskt iverksettes tiltak når blant annet lærer-elev-relasjoner har blitt negative (2012, s.31-34). Det som står klart er at de overordnede verdiene og normene som er forankret i skolen og skolens arbeidsmiljø, vil påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Skolens kultur påvirker i hvor stor grad hvordan de ansatte iverksetter skolens verdier i praksis, verdier som igjen påvirker atferden til både lærere og elever. Drugli mener at det ikke utelukkende skal være den enkelte lærers anliggende å legge til rette for at det utvikles gode relasjoner mellom lærere og elever, dette i motsetning til hva informantene i min studie opplyser er tilfellet i deres arbeidssituasjon.

Å være faglærer versus kontaktlærer

Flertallet av informantene i min studie har deler eller hele sin stilling som faglærer. De som i tillegg til å være faglærer også er kontaktlærer, opplever at timene som faglærer er krevende i mye større grad enn timer der de har klassen de er kontaktlærer for. Dette på grunn av et mye større omfang av utfordrende elevatferd i disse timene. De opplever at det betraktelig mer utfordrende å bygge gode relasjoner med elever de er faglærer for, fordi de møter dem få timer i uka, og føler da på et enda større press i å møte de kravene som stilles i forhold til å komme gjennom pensum og gjennomføring av prøver. Dette er funn som også er i resultatene til forskning utført av Spurkeland & Lysebo (2016, s.60), som viser at de som har den største utfordringen med å være raske i det å foreta relasjonelle investeringer er faglæreren. Også

Skaalvik & Skaalvik (2012, s.88) viser til at de negative konsekvensene med et faglærersystem er at det er mer krevende å skape den gode relasjonen mellom lærer og elev, og at svakheten ved et slikt system er at lærerne ikke blir godt nok kjent med elevene. Skaalvik & Skaalvik mener videre vi bør være særlig oppmerksomme på hvilke følger bruk av faglærere kan få for relasjonen mellom lærer og elev, og understreker at en slik organisering av skolen gjør det mer krevende å bygge trygge og gode relasjoner mellom lærer og elev. De påpeker at det for den faglige kompetansen er en fordel med en faglærerordning, men at det er en svakhet ved systemet at læreren ikke kjenner elevene godt nok. Dette samtidig som Dahl (2016, s.73) viser til at læreridealet har endret seg i de siste årene, fra allmennlæreren som har bred fagkunnskap til en mer spesialisert lærer med mer faglig forankring.

Flertallet av informanter i denne studien påpeker hvor viktig det er med klasseledelse, og at god klasseledelse er med på å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar for elevene, også fordi at reglene gjelder uansett hvilken lærer som har time. En av informantene sier han opplever det kjedelig å jobbe med klasseledelse, og at han derfor ikke prioriterer det. Nordahl, Mausethagen & Kostøl (2009, s.20) viser til at det ofte er en sammenheng mellom utfordrende atferd, og det at eleven opplever undervisningen som lite engasjerende, at det er en utydelig klasseledelse og/eller at det er dårlige relasjoner til lærer og medelever. Analyser har vist at utfordrende elevatferd derfor må settes i sammenheng med hvordan elevene oppfatter opplæringssituasjonen. Ogden viser til at skolens læreplan og innhold har fått for lite oppmerksomhet i diskusjoner om klasseledelse (2012, s.103), og han mener at den største mangelen ved dagens læreplan er at den legger for lite vekt på utvikling av elevenes sosiale kompetanse og læring av sosiale ferdigheter. Dette til tross for at Utdanningsdirektoratet understreker at den faglige og sosiale læringen i skolen ikke foregår uavhengig av hverandre, men er to likestilte mestrings- og kompetanseområder som må mestres for god læring og utvikling (2016a & 2016b).

7.3 Manglende kompetanse

Flere av informantene i denne studien uttrykker et ønske om å få en type oppskrift eller et slags oppslagsverk for å møte elever med ulike utfordringer på en bedre måte, og at dette er et ønske som bunner i en følelse og opplevelse av å ikke ha god nok kompetanse til å møte disse utfordringene godt nok. Dette må også ses i sammenheng med følelsen av at de føler på for lite tid til å sette seg inn i dette på egenhånd, fordi arbeidsdagen er så full av andre gjøremål. Programmer for endring av sosial kompetanse har de senere år blitt styrende, noe som kan medføre en økt satsing på manualer og håndbøker heller enn på at det satses på utvikling av lærerens kompetanse (Grimsæth & Irgan, 2016a). Risikoen med dette er at vi kan ende opp med et instrumentalistisk syn på læring og dannelse. Grimsæth & Irgan mener at ferdigstrukturerte programmer ikke kan kompensere for det som mangler av faglige kunnskaper om utfordrende elevatferd, og at dersom det kun benyttes oppskriftsmessige pedagogiske metoder vil en praksis med eleven i sentrum bli oversett. Videre hevder de at lærerne trenger kunnskap om hvorfor elevene mangler kompetanse i samspill med andre hvis de skal kunne møte elevene der de er. Det er ifølge Drugli (2013, s.15) svært vanlig at lærere opplever store utfordringer i skolehverdagen i møtet med elever som viser utfordrende atferd, og at de i sammenheng med dette føler på en begrenset kompetanse til å takle denne typen utfordringer, noe som også bekreftes av informantene i denne studien. Drugli (2013, s.43) viser også til at de fleste elever som viser utfordrende atferd ikke får hjelp, fordi at hverken lærere eller foreldre vet hvordan de skal vurdere elevens funksjon og atferd, og at en derfor ofte håper at eleven skal «vokse av seg» den utfordrende atferden.

Relasjonskompetanse

Flere av informantene opplever at de ikke har nok tid til å jobbe med elevrelasjoner, selv om de vet at det egentlig er nødvendig. En av informantene sier at han har relasjoner til enkelte elever som han vet kunne vært bedre, og som han kanskje burde jobbet med en-til-en, men at han ikke føler han har den ekstra tiden han trenger til å jobbe med dette, for da får ingen andre elever den undervisningen de trenger og har krav på. I forhold til egen relasjonskompetanse sier fire av fem informanter at den relasjonskompetansen de har, har de fått gjennom egen praksis, og at de ikke har fått noen tilbud om kurs eller videreutdanning for å øke kvaliteten på relasjonskompetansen. Dette i motsetning til hva Spurkeland påpeker er nødvendig for å

møte de krav som eksisterer i forhold til samhandlingsbehov i skolen i dag (se kapittel 3.4.1 *Relasjonskompetanse*). Informantene sier at relasjonskompetanse har vært tema på fellessamlinger innimellom, men at det blir opp til den enkelte i etterkant hvordan de jobber med temaet, og at det da ikke blir prioritert fordi det er så mye annet som skal gjøres. Spurkeland (2011, s.64) viser til at det nettopp er relasjonen lærer-elev som er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet i dag, og at det derfor bør rettes mer oppmerksomhet mot denne samhandlingen. Det er ifølge Drugli (2013, s.142) en sterk sammenheng mellom utfordrende elevatferd og en negativ lærer-elev-relasjon, og at det derfor er ekstra viktig at kvaliteten på denne relasjonen tas svært alvorlig i arbeidet med elever som har spesielle behov. Drugli (2012, s.45-46) viser til at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av lærerens relasjonskompetanse, og understreker at lærerens relasjonskompetanse og faglige kompetanse opptrer sammen. Dette bekreftes også at Spurkeland (2011, s.206-207), som påpeker at lærerens relasjonskompetanse kommer på toppen av fagkvalifikasjonen, og at relasjonskompetansen må være til stede for at læreren skal få brukt sin fagkompetanse.

Informantene sier de opplever at utvikling av relasjonskompetanse ikke er en prioritet i skolehverdagen, og at de som regel står alene med det de opplever som krevende utfordringer i møtet med elever som viser utfordrende atferd. Informantene føler at alle har nok med sitt, både i forhold til kollegaer og ledelse, og at de derfor ikke nødvendigvis har noen å gå til for å få råd når de føler de står fast i situasjonen. Drugli & Nordahl (2014) viser til at det vanligvis er lite fokus på lærerens relasjonskompetanse i skolen, og at det sjelden iverksettes tiltak som har til hensikt å forbedre kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever. Drugli & Nordahl påpeker at problemer i relasjonen lærer-elev har en tendens til å bli elevens og lærerens individuelle problem, istedenfor et skoleanliggende, og at det er viktig at skoleledelsen tar ansvar og sørger for at relasjoner drøftes i kollegagruppen for å finne en løsning på utfordringene. Det påpekes av Lund (2017) at det i skolens styringsdokumenter er relasjonskompetansen som stadig må vike plass for de krav som settes til kompetanse i de sentrale fagene. Skoleledelsen må sette tema som relasjonskvalitet på dagsordenen i en ivaretagende ramme for å skape gode refleksjoner, for hvis ikke det overordnede klimaet på skolen er trygt og støttende, så vil det heller ikke være mulig for lærerne å være åpne om vansker i lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s.94).

Kompetanseheving

Informantene opplever at det kun er fokus på faglig kompetanseheving i dagens skole, samtidig som flertallet av informantene sier de føler på at de ikke har god nok kompetanse til å møte utfordrende elevatferd på en best mulig måte. Ingen av informantene jobber på skoler som har en plan for forebygging av utfordrende elevatferd, og det er i stor grad opp til hvert enkelt team hvordan de velger å jobbe med dette. Det er flere av informantene som mener at det er på dette punktet skolen virkelig har en jobb å gjøre for å få mindre utfordrende elevatferd, og at det er på dette punktet skolen svikter elevene aller mest per i dag. Bru, Idsøe & Øverland (2016, s.21) viser til at det er behov for å styrke lærerens kompetanse på uro og utfordrende elevatferd i skolen, slik at de kan bli i bedre stand til å tilpasse læringsmiljøet for elever som har tendenser til å vise utfordrende elevatferd, og med det fremme læring for alle elever. I forhold til godt fungerende tiltak, er det av avgjørende betydning at de ansatte har en felles kunnskapsbase og forståelse av temaet (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016, s.163), og studier av Oterkiil & Ertesvåg (2012, s.78) og Sørli & Thorsheim (2011, s.187) viser at sentrale faktorer for å lykkes med implementering av forebyggende og reduserende tiltak i forhold til utfordrende elevatferd, er en felles mestringstro og samarbeid mellom kollegaer, i tillegg til samarbeid med ledelsen. Dette i sterk motsetning til hva informantene i denne studien opplever.

Det er ifølge Holland (2013, s.141) viktig at skolene bygger opp sin kompetanse om utfordrende elevatferd før problemene melder seg, slik at hensiktsmessige tiltak kan iverksettes raskt. Grimsæth og Irgan (2016b, s.43-44) viser til at når skolen ikke har den nødvendige kompetansen til å møte samspill- og atferdsvansker, løses skolens problemer ved å organisere seg bort fra dem, fremfor at det jobbes pedagogisk med dem. Dette betyr at elever som viser denne typen utfordringer ofte får segregerte og tilrettelagte opplæringsløp for å skjerme den ordinære undervisningen eller for å hjelpe den enkelte elev. Dette fører igjen til at elevene går glipp av samhandling med elever som har god sosial kompetanse. Grimsæth & Irgan poengterer at spriket som er mellom de politiske intensjonene og praksis for denne gruppen elever derfor kan ses på som et kompetanseproblem i skolen. Segregert opplæring har ikke vært tema i denne studien, men ut fra intervjuene er det ingenting som tilsier at informantene har elever som har elever som har slike tiltak i og med at de opplever

utfordrende elevatferd som krevende i klasserommet, og at det tidvis er svært vanskelig å få gjennomført vanlig undervisning på grunn av dette.

De av informantene som tar opp utfordringer med eksterne instanser som PPT og BUP, opplever som nevnt at det tar lang tid å få hjelp fra de melder en sak og til det iverksettes hjelpetiltak, og at den hjelpen de får er gjennom samarbeidsmøter, og ikke inn i klasserommet der de føler at de hadde hatt behov for hjelpen. Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (2016, s.156-157) påpeker at det vil bli mye turbulens over tid dersom det er høy vanskegrad i en sak og teamets kapasitet ikke står i forhold til vansken. I slike tilfeller er det viktig at det bygges kapasitet hos lærere og team som jobber med slike saker ved hjelp av kompetanseheving, arbeid etter prinsippet om inkludering og stimulering av motivasjon. Det viser videre til at det også er viktig at støttesystemer som PPT og BUP er i tett samarbeid med skolene for å styrke arbeidet. Informantene som tar opp dette som tema opplever utilgjengelige støttesystemer, som ikke kan tilby dem den hjelpen de trenger, og at hjelpen blir gitt på BUP og PPTs premisser og dermed ikke tilfører en ekstra støtte for læreren.

Kompetanse på utfordrende elevatferd

Flere av informantene sier de opplever å ha for lite kompetanse på utfordrende elevatferd, og særlig oppleves dette som mangelfullt når elever får diagnoser, og undervisning og skolehverdag skal tilpasses dette. Det er ifølge Elvén (2017, s.12) ingen grunn til å tro noe annet enn at utfordrende elevatferd håndteres etter beste evne, men at uten nødvendig kunnskap og kompetanse kan en ende opp med å benytte metoder som ikke fungerer. Elvén understreker dette poenget med å påpeke at det ikke settes ufaglærte til å undervise i matematikk, men at det ofte er lærere uten profesjonell kunnskap om utfordrende elevatferd som settes til å takle dette. Holland (2013, s.33) påpeker at en av årsakene til at mange skoler i dag opplever å ha lite kompetanse i forhold til utfordrende elevatferd, er at en tidligere var mest opptatt av at elevene skulle henvises til eksperter, noe som førte til at skolene ble tappet for kompetanse på området.

Flertallet av informantene i denne studien sier de har fått svært lite kunnskap om utfordrende elevatferd og eventuelle diagnoser som hører inn under dette gjennom sitt utdanningsforløp, og at dette er en av årsakene til at de ikke kan møte elever med disse utfordringene på en

optimal måte. De opplever dermed at de ikke får den nødvendige kunnskapen de trenger gjennom utdanningen, og heller ikke får denne kunnskapen når de kommer ut i arbeidslivet, og som en av informantene sier så kan en ødelegge mye i en lærer-elev-relasjon mens en prøver og feiler. Grimsæth og Irgan (2016b, s.46) påpeker at samspill- og atferdsvansker bør bli et satsingsområde i lærerutdanningen og også være et tilbud i etter- og videreutdanninger slik at lærerne kan utvikle sin handlingskompetanse. Grimsæth & Irgan (2016b, s.45) viser til at det som kan trygge læreren i situasjoner der skjønn er avgjørende, er å ha tilstrekkelig kunnskap om sosial læring og utfordrende elevatferd, i tillegg til det å erkjenne det uforutsette i yrket. Dahl (2016, s.194) viser til at informantene i Ekspertgruppa om lærerrollens undersøkelser påpeker at den delen av lærerutdanningen som er knyttet opp mot skolefag er tilfredsstillende, men at mange av de relasjonelle og pedagogiske aspektene ikke får nok plass i lærerutdanningen.

7.4 Prestasjonsorientert skolepolitikk og relasjonsorienterte lærere

Informantene i denne studien er enige om at den norske skolen i dag er en prestasjonsorientert skole, der det er lite rom for å jobbe med relasjoner, først og fremst fordi det ikke er tid å ta av til denne type arbeid uten å komme på etterskudd faglig sett. Det er tydelig at informantene er klar over at det er en sammenheng mellom elevenes læring og trivsel på skolen, og at de derfor kjenner på store utfordringer på det å skulle prioritere relasjonelt arbeid foran faglig arbeid når de opplever et stort faglig press fra ledelse og etat. De er klar over at elevene ikke kommer til å få noe faglig læringsutbytte så lenge de ikke trives på skolen og/eller har gode relasjoner, men de føler seg låst til timeplaner og forventninger om at alt pensum skal gjennomgås før skoleåret avsluttes. Ingen av informantene sier noe om hvordan de ser for seg at relasjonelt arbeid kan inkorporeres i det daglige og faglige arbeidet, men ser på dette som to ulike temaer å jobbe med, og flere sier derfor at de skulle ønske det var en egen tid som var satt av i skolehverdagen til å jobbe med relasjoner og sosial kompetanse. Spurkeland viser til at lærernes profesjonalitet blant annet står og faller på deres relasjonskompetanse (2011, s.315). Han påpeker at han har hatt hundrevis av møter med skoleansatte som viser til at de føler på lite faglig kompetanse i forhold til områdene i relasjonskompetansen (s.320). Det er sjelden at kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev settes i sammenheng med elevens

fungering og læring i skolen (Drugli, 2012, s.66). Dette til tross for at det foreligger mye dokumentasjon på at relasjonen er en viktig faktor som fremmer elevenes positive atferd og trivsel generelt i skolen, i tillegg til at det fremmer elevenes lyst til å lære og deres motivasjon til å jobbe med faglige aktiviteter. Spurkeland (2011, s.64-65) viser til at det beste utgangspunktet for effektiv læring i skolen er tillitsfulle relasjoner, og Drugli & Nordahl (2014) viser til at elever som er i positive relasjoner med lærerne sine, får bedre faglige funn og er mer positivt innstilte til skolen, enn elever som opplever negative lærer-elev relasjoner.

En inkluderende skole

Informantene sier de kjenner på utfordringer i forhold til at alle elever har krav på opplæring, samtidig som de må bruke mye tid på de elevene som viser utfordrende atferd. De føler de må velge hvilke elever som skal få den undervisningen de har krav på, og den oppmerksomheten de trenger, fordi det er vanskelig å skulle oppfylle dette kravet for alle. Informantene føler de havner i en skvis der det blir feil uansett hvilket valg de tar, i den forstand at det alltid er noen elever som ikke vil få det de har krav på eller trenger. Bjørnsrud (2014, s.13-14) viser til at et prinsipp som gjerne kobles sammen med inkludering er tilpasset opplæring, der en må finne en balanse mellom læring i fellesskapet og elevenes individuelle læring. Å omsette tilpasset opplæring til praktiske pedagogiske handlinger er en utfordring for lærerteamet. Samtidig er det i dag et annet sentralt perspektiv i skoleutviklingen: ønsket om stadig bedre resultater på både internasjonale og nasjonale standardiserte tester. Dette fører til at lærere og skoleledere stadig havner i en tosidig klemme i utfordringen med gode resultater på standardiserte prøver og inkludering av alle elever. Bjørnsrud understreker at det er krevende vilkår å være lærer i dagens skole.

Flertallet av informantene sier det er et evig dilemma å måtte velge mellom eleven som viser utfordrende atferd, og de andre elevene i klassen, og at dette oppleves som krevende å stå i. De opplever det som frustrerende at når de velger å følge opp elever som viser utfordrende atferd, for eksempel ved å følge etter de når de forlater klasserommet, så mister de andre elevene sin tid til opplæring og den undervisningen de har krav på. De samme resultatene viser seg i en studie gjennomført av Skaalvik & Skaalvik (2012, s.142), der det er vist at elever med utfordrende atferd tar konsentrasjon bort fra elever som er motiverte for faglig arbeid, og at dette er med på å gjøre det vanskelig for læreren å følge undervisningsplanen.

Informantene i Skaalvik & Skaalviks studie opplever det også krevende å alltid måtte være i forkant av situasjoner som kan oppstå, og at de bruker tid på å hente seg inn igjen etter konflikter. Dette er også tilfellet for flere av informantene i min studie, som opplyser at de kjenner på frustrasjon når de har vært i situasjoner med utfordrende elevatferd, og at de da kan føle seg utilstrekkelige og mislykkede i jobben sin. En av mine informanter sier hun alltid føler at hun må være på vakt, fordi hun hele tiden forventer at det skal oppstå krevende situasjoner der hun må reagere med en gang, og derfor kan oppleve det utfordrende å være fokusert i undervisningssituasjonen.

Å skulle gi en tilpasset undervisning til alle elever oppleves som krevende for flere av mine informanter. Dette skyldes blant annet at de møter mange elever som får diagnoser de ikke har kunnskap om, fordi de har store klasser de planlegger undervisning for og fordi de har begrenset med tid. Skaalvik & Skaalvik (2012, s.109) viser til at lærere opplever det som en stor utfordring å skulle gi tilpasset undervisning til hver enkelt elev, og at de i praksis kun når fram til de elevene som ligger midt på skalaen. For mange av informantene i Skaalvik og Skaalviks studie oppleves det som for mine informanter, som et dilemma å måtte velge mellom å ivareta enkeltelever med spesielle behov på den ene siden, og ta vare på fellesundervisningen for hele klassen på den andre siden. Studien viser også at elevene som viser utfordrende atferd oppleves som mest tidkrevende fordi de krever så mye av lærerens oppmerksomhet. Skaalvik & Skaalvik (2012, s.129) poengterer at det oppleves som en stor belastning å skulle gi tilpasset undervisning til elever som har store utfordringer når lærerne selv opplever å ikke ha den kompetansen som kreves i den situasjonen de står i. Haug (2017, s.206-207) viser til at selv om det eksisterer en enighet om å benytte begrepet inkluderende undervisning, så er det motstand i forhold til endring både politisk og hos det enkelte menneske som er hovedutfordringene til at dette ikke er fullstendig gjennomført og ute i praksis. Haug viser videre til at det ikke finnes enkle svar på hvordan inkluderende utdanning skal implementeres på en vellykket måte, og at det svake forholdet som eksisterer mellom det som er idealene og det som utføres i praksis, gir signaler om en lav politisk prioritet. Haug mener derfor at hvis det skal komme fordeler ut av inkluderende undervisning så må det jobbes for å utvikle høyere kvalitet på undervisning, og at lærerens kompetanse da er av avgjørende betydning, fordi det er utfordringer ved å jobbe med inkluderende undervisning som må avdekkes slik at en finner gode måter å takle de på (2017, s.215).

Bachmann & Haug (2006, s.99-100) viser til at det ligger en fare i at inkluderingsarbeid kun fokuserer på enkelte grupper, og ikke skolen som en helhet, som igjen kan føre til marginalisering av andre grupper. De påpeker også at det er et problem at inkludering i stor grad har blitt et spesialpedagogisk begrep som gjør at ikke hele skolen er med i en eventuell forandringsprosess. Videre understreker de at inkludering ofte blir sett på som en statisk tilstand versus som en relasjonell prosess, og det er viktig å drøfte begrepet inn en større sammenheng som samfunnet. Connolly & Hausstätter (2009, s.232-233) påpeker at det ikke er en enkel oppgave å definere hva en inkluderende skole er, men at det blant annet er viktig at alle elever får muligheten til å delta i et sosialt fellesskap og være en del av en klasse. I en inkluderende skole skal alle stemmer høres, og alle skal få ytre sine meninger om sin egen utdanning. Skaalvik & Skaalvik (2017b, s.177-179) understreker at det gis mindre rom til å ivareta elevene som hele mennesker når rektorer og lærere ansvarliggjøres for elevenes resultater på kunnskapstester. De mener også at det er mye som tyder på at vi i dag har en skole som har utviklet seg mer mot ekskludering og marginalisering heller enn inkludering. Skaalvik & Skaalvik (2012, s.161) viser til at det i praksis er umulig for en enkelt lærer å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, på grunn av at variasjonen mellom de enkelte elevene er for stor. De understreker at den eneste måten dette kan løses på er ved økte ressurser inn i skolen, og at det ikke hjelper med vedtak hvis det ikke finnes ressurser til å iverksette og vedlikeholde vedtakene. Skaalvik og Skaalvik (2012, s.129) viser til at manglende tilpasset undervisning kan føre til at elevene får færre mestringsopplevelser, noe som igjen kan føre til utfordrende atferd i klasserommet. Informantene i deres studie opplyser også at det oppleves sterkt belastende å skulle gi elever som har store vansker en tilpasset undervisning de selv ikke føler de har kompetanse til å planlegge. De opplever også at de står alene mot et hjelpeapparat som ikke fungerer tilfredsstillende, og at dette er både energitappende og tidkrevende.

Skolepolitikk

Informantene føler livet i skolen styres mye av politikk, og at de har lite frihet i hvordan de ønsker å bruke undervisningstiden sin. De opplever at de må følge en streng timeplan med lite slingsringsmonn, at det er tydelige signaler om at det er fag de skal fokusere på og at det er viktig å komme gjennom pensum. Kanestrøm & Taraldsen (2018, s.15-16) mener at det i dag er en innsnevret frihet både for lærere og elever, og at lærerne i økende grad har blitt

marionetter for en politikk som ikke tar utgangspunkt i det situasjonsbestemte hverdagslivet i skolen. Kanestrøm og Taraldsen mener videre at det er fare for at vi vil få en skolekultur som preges av kontroll, ufrihet og styring, der tillitsforholdet mellom lærer og elev settes på spill når det er press på både kommune, skole og lærere på dokumentasjon av resultater (2018, s.22). Samtidig framsettes det krav i opplæringsloven om at elever skal møtes med tillit og respekt, noe som fører til at det oppstår en slags kjedet mistillit med bakgrunn i dagens pålagte kontroll og målstyring, noe som rammer både elever, lærere og skolen.

En av informantene sier han opplevde en tydelig faglig vending i norsk skole og skolepolitikk etter den første PISA-undersøkelsen (se kapittel 3.1.3 *Målstyring og nasjonale prøver*). Han sier at for han er disse prøvene helt uinteressante, særlig når det brukes argumenter om at de gjennomføres for at læreren skal få en bedre oversikt for hvordan elever ligger an. Denne informanten sier at han har jo full oversikt fra før fordi han kjenner elevene sine, og bruker ikke disse prøvene til noe. Løvlie (2013, s.186) viser til at en i Finland har en skolepolitikk der en støtter lærerens autonomi, og vektlegger deres dømmekraft og fagkunnskap. Finland har også holdt god avstand til OECDs reformforslag, og den finske skolen har ingen nasjonale prøver eller eksamener organisert fra sentralt hold, i tillegg til at det er en målsetting at det ikke skal være konkurranse mellom skoler. Østerud (2016, s.14) mener det er et interessant paradoks at et land som ikke orienterer seg mot PISA-undersøkelsene, er en av PISA-vinnerne. Han viser til at det er en enighet blant forskere at den store suksessfaktoren er et velutdannet lærerkorps, og at det er viktig at læreren evner å se den enkelte elev som et unikt individ (2016, s.21). Bjørnsrud (2014, s.138-139) viser til at det enkelte lands styringsdokumenter og læreplaner er oversatt i PISA-undersøkelsene, og at det i forhold til norske læreplandokumenter er vanskelig å se en sammenheng med likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

Det er tydelige signaler fra informantene på at det tidspresset de føler på bunner i et politisk faglig press, og at de opplever at dette medfører at de ikke kan bruke tiden sin som de selv ønsker. Det faglige presset er også en medvirkende årsak til at de ikke har mulighet til å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev. Samtidig som norsk skolepolitikk preges av en inkluderingstanke, ligger ideologien NPM som et bakteppe i det norske skolesystemet (se kapittel 3.1.3 *Målstyring og nasjonale prøver*) (Groven, 2013, s.39). Thuen (2017, s.233-235)

viser til at vi står i det som kalles kunnskapsskolens liberale paradoks der vi på den ene siden har ideen om friheten til den enkelte skole, elev og lærer, og på en andre siden målet om at skolen skal organiseres og styres etter markedsprinsippet med NPM som virkemiddel. Hovedmålet er at kunnskapsskolen fortsatt skal være en fellesskole der målet er at alle skal få en kvalitativt bedre læring og mer kunnskap. Biesta (2011, s.142) påpeker at spørsmålet om hva en god utdanning innebærer er et normativt spørsmål, og at det er et spørsmål som aldri kan besvares ut fra målingsresultater, forskningsevidens eller ledelse slik den ses på gjennom NPM. Biesta understreker at dette krever vurderinger som har grunnlag i verdier. Spurkeland (2011, s.13) påpeker at det per i dag er lite eller ingenting i norsk utdanningspolitikk som sier noe om viktigheten av at relasjonen mellom elev og lærer klargjøres, slik at det kan skapes læring for den enkelte. Lund (2017) viser til at begrepet *relasjonskompetanse* i Stortingsmelding nr.28 (2016): *Fag-fordypning-forståelse*, ikke er brukt én eneste gang, og at begrepet *relasjon* kun er nevnt sju ganger, hvorav det i kun ett tilfelle er knyttet opp mot lærerrollen. Lund påpeker også at relasjonsbegrepet kun er benyttet to ganger i Lærerløftet.

Sjøberg (2014, s.30) understreker at PISA har omdefinert norsk skoles mål og mening, og at skolens brede dannelsesmandat er trumfet. Der en før snakket om solidaritet, samfunnsansvar og allmenndannelser, er det nå fokus på rangeringer, læringstrykk og testskår (Sjøberg, 2014, s.33-34). Sjøberg påpeker at dette presset eller trykket utvilsomt har utspring i de internasjonale studiene. PISA tester først og fremst tre ulike fagfelt: matematikk, lesing og naturfag. Andre temaer og fag er lagt vekk, likevel forstås og presenteres PISA-rankingen som et gyldig mål for kvaliteten på hele skolesystemet. Sjøberg (2014, s.30) påpeker videre at PISA-prosjektet er et politisk prosjekt, og må forstås som et samfunnsfenomen. Det er et prosjekt som handler om at utdanningssektoren globaliseres, og om en tro på at konkurranse skaper kvalitet, både mellom lærere, elever, skoler og ikke minst mellom nasjoner. Skolens primære mål har blitt å forberede elevene til å bli produktive i en global økonomi som preges av konkurranse, i tillegg til et mål om en mer effektiv skole. Skaalvik & Skaalvik (2017a, s.49-51) viser til en bruker begrepet *skolens målstruktur* om de signalene skolen sender til elevene om hva som blir sett på som verdifullt og viktig. Skolen kan sende signaler til elevene om at det er resultater som teller eller at det er elevens utvikling som er det viktigste for skolen. Skaalvik & Skaalvik mener at det er grunn til å tro at et økt prestasjonspress i skolen

er en følge av økt bruk av tester og at det har blitt rettet større oppmerksomhet mot elevenes prestasjonsnivå.

Det er svært tydelig at informantene i denne studien opplever en prestasjonsorientert skole, og en av informantene sier han er sikker på at mange elever ville klart seg bedre i skolen dersom den var organisert på en annen måte. Skaalvik & Skaalvik (2017a, s.54-55) viser til at skolens målstruktur har betydning for elevenes mentale helse, og at det er vist at det i en prestasjonsorientert målstruktur oppstår et behov for selvbeskyttelse hos mange elever der de blant annet gir opp når de føler oppgavene blir for vanskelige og unngår å søke hjelp og støtte. Lillejord, Manger & Nordahl (2013, s.137) påpeker at elever som er prestasjonsorienterte kan bli frustrerte når resultatene ikke svarer til de forventningene de har. I motsetning vil mestringsorienterte elever ikke la seg skremme på samme måte når resultatene ikke blir som de hadde tenkt, og bruker dette til å videreutvikle seg. Skaalvik & Skaalvik (2017a, s.61) viser til at prestasjonspresset i skolen i dag er urovekkende stort, og at dette kan medføre uheldige konsekvenser både for elevenes mentale helse og deres skolearbeid. De påpeker også at det er sannsynlig at norsk skole har utviklet seg i en mer prestasjonsorientert retning, og at dette er et resultat av de skolepolitiske føringene vi har i dag, med utgangspunkt i NPM og målstyring. Skaalvik & Skaalvik (2017a, s.63-64) konkluderer videre med at lærere i grunnskolen har en holdning som samsvarer mer med en læringsorientert målstruktur heller enn en prestasjonsorientert, og at de lærerne som jobber på skoler med en læringsorientert målstruktur har større trivsel og engasjement i jobben sin. Skaalvik & Skaalvik mener at lærernes ønske om en læringsorientert målstruktur kan ha fungert som en motvekt til økt prestasjonsorientering i skolen.

8. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan opplever lærere møtet med utfordrende elevatferd i skolen?* Funn som er gjort i studien viser at lærerne føler på krevende relasjonelle dilemmaer, og dilemmaer i forhold til skolen som institusjon.

Studiens første forskningsspørsmål retter fokus på hva lærerne opplever som krevende i møtet med utfordrende elevatferd. Det er et klart funn at informantene i stor grad føler de står alene i sine utfordringer, og at flere opplyser at de kan føle seg mislykket i jobben sin. Undervisning har en stort personlig verdi for de fleste lærere, og at det derfor er en trussel mot lærerens identitet når hun eller han opplever å mislykkes med sin undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.51). Som Spurkeland (2011, s.207) sier, *så er den enkelte pedagog som en øy uten broer*, og viser til at gode pedagoger utnytter andre pedagogers beste pedagogiske sider. Dette ser ut til å være en mangelvare i den norske skolen ut fra denne studiens funn. Det er av vesentlig betydning at det eksisterer gode relasjoner innad i skolen, både mellom lærer-elev, mellom lærer-lærer og mellom lærer-ledelse. Det er svært viktig for læreren å kjenne sin klasse, og spørsmålet er om den relativt høye frekvensen som rapporteres av utfordrende elevatferd i norsk barneskole i dag, kan ses i sammenheng med lærernes opplevelse av at de ikke har tid til å jobbe med relasjoner og forebygging. Informantene rapporterer at de opplever økt frekvens av utfordrende elevatferd i timer de har som faglærer enn i timer de har som klasselærer, og mener at dette skyldes lite tid til relasjonelt arbeid.

Det er tydelig, ut fra funn i denne studien, at det er mangel på kollektiv kultur, noe utfordrende elevatferd kan være et symptom på. Jo mer utfordrende elevatferd en har på en skole, desto viktigere er det å ha en felles skolekultur. For hvis det er noe som er viktig når en skal skape endringer og utvikling i samarbeidet med elever som viser utfordrende atferd, så er det å møte disse elevene på en felles måte, med en felles kultur. Det er svært sårbart å møte utfordrende elevatferd når det ikke eksisterer samarbeid innad i skolen, og det er tydelig at skolene i denne studien er individuelt orienterte. Dette føler lærerne på både gjennom opplevelsen av manglende kollegasamarbeid, manglende samarbeid med ledelsen og manglende samarbeid med eksterne instanser som PPT og BUP. Lærernes uttrykk av å være i en konstant mangel på tid kan også ses i sammenheng med en manglende kollektiv

skolekultur. Det er også et tegn på manglende felles kultur når flere informanter opplever at elever omtales i lite heldige ordelag blant kollegaer, og at en ikke tenker på den smitteeffekten dette har. Dette er et funn som gjelder på flere av skolene som er representerte i denne studien, og er derfor ikke typisk for én skole. Det er tydelig at det er få felles retningslinjer innad på de skolene som har deltatt i denne studien, noe som blant annet gir seg utslag i at noen velger å ikke jobbe med klasseledelse, som er av avgjørende betydning for et velfungerende skolemiljø. Dette kan tyde på at det å jobbe med klasseledelse er opp til den enkelte på skolen, og dermed ikke et skoleanliggende, noe som fører til at det oppstår en læringskultur som ikke fanger opp elevene på en god nok måte.

Mangelen på en felles skolekultur kan være symptom på fravær av en tydelig skoleledelse. Mange funn i denne studien bunner i at informantene opplever nettopp manglende og tydelig ledelse, og det kan være på sin plass å spørre hvem ledelsen er til for; lærere og elever eller budsjett og rammer? Det er et stort behov for tydeligere ledelse, for det er en risiko for at lærere gir seg opp når ledelsen oppleves som usynlig i skolehverdagen. Samtidig viser informantene stor forståelse for at ledelsen er opptatt, og unnskylder dem i flere tilfeller for manglende tilstedeværelse, fordi de er pålagt alt for mange administrative oppgaver fra kommune og etat. Informantene opplever en ledelse som har lyst til å jobbe mer med skoleutvikling og være mer til stede for egen skole, men som ikke har mulighet på grunn av tidsbrist. At det for flere informanter oppleves at PPT og BUP er vanskelige å komme i kontakt med, kan også ses på som utfordringer hos ledelsen, da det er deres ansvar at denne kontakten opprettes og iverksettes.

I studiens andre forskningsspørsmål er fokus rettet mot hvordan lærerne opplever sin egen kompetanse knyttet til utfordrende elevatferd. Informantene i min studie føler på manglende kompetanse til å takle krevende situasjoner med utfordrende elevatferd optimalt. Arbeid med utfordrende elevatferd er sjelden eller aldri tema på team-møter eller fellestid, og er derfor ikke en arena som utnyttes godt nok til kompetanseutvikling og erfaringsutveksling i skolen. Informantene føler at de har fått svært lite kunnskap om relasjonskompetanse gjennom lærerutdanningen som de opplever som svært fagfokusert, og at det er gjennom egne erfaringer de har tilegnet seg den relasjonelle erfaringen og kunnskapen de har. Det er svært viktig med både teamarbeid og kompetanseheving for å styrke læreren i det hun eller han

trenger for å være godt rustet til å takle de utfordrende situasjonene. Manglende kompetanse på både relasjoner og forebygging må ses på som både et relasjonelt og institusjonelt dilemma i skolen, for det påvirker både læreren som utfører det daglige arbeidet, men også skolen som institusjon. I forhold til manglende kompetanse har PPT et veiledningsansvar. At det er vanskelig å få til et godt samspill med eksterne instanser, er et signal på at det er mer hensiktsmessig og effektivt om ekspertene jobber i skolen og alltid er tilgjengelige, fordi læreren da kan få raskere assistanse. Informantene viser til at samarbeidet med PPT stort sett er basert på møter utenfor klasserommet, og at ingen fra denne tjenesten kommer inn i klasserommet der situasjonene oppstår og der de kan observere eleven og læreren i samspill. At elever ikke får den hjelpen de trenger, eller at det tar lang tid før de får hjelp, strider mot prinsippet om tidlig innsats i skolen.

I studiens tredje forskningsspørsmål fokuseres det på hva informantene opplever er en prioritet av fag og relasjoner i dagens skole, der funnene utvetydig viser at informantene opplever et stort faglig fokus og faglig press. Målstyring og nasjonale prøver ses på som tidstyver hos samtlige informanter, og det oppleves svært utfordrende å skulle forene inkludering med en prestasjonsorientert skole. En kan stille seg spørsmål om uroen som oppleves i skolen kan ses i sammenheng med at elevene føler de mislykkes ut fra faglige forventninger, og dermed blir mer urolige på grunn av tilkortkomming. Det er vist at elever som har god sosial kompetanse og opplever gode relasjoner i -skolen får bedre faglige resultater, og vice versa. Det er derfor et tankekors at informantene i denne studien opplever at relasjonelt arbeid hverken har plass eller prioriteres i dagens skole. Informantene mener at den inkluderende skolen er verdt å jobbe for, men opplever at det er vanskelig å få det til i praksis på grunn av tidsbrist som skyldes faglig fokus og press.

Det er en informant som utpeker seg i denne studien som mer fornøyd enn de andre. Denne informanten opplever at hun alltid har noen på arbeidsplassen hun kan prate med, eller spørre om råd hvis hun står i krevende situasjoner, noe flertallet av informantene savner. Hun opplever en ledelse som alltid prioriterer å være med på møter hvis hun ønsker det, og som deltar på møter med teamet hun jobber med hver eneste uke. Skolen hun jobber på er i tillegg godt bemannet med helsebror, spesialpedagog og miljøteam som er tilgjengelige når hun

trenger det. Dette betyr også at det er ressurser tilgjengelig i organisasjonen, og at det finnes noe handlingsrom i forhold til hvordan skolen prioriterer å bruke disse ressursene.

Kritisk blick på egen forskning

Det kan være en begrensning i min forskning at funnene baserer seg på informasjon fra kun fem informanter. Det gjør naturlig nok en generalisering av funnene vanskelig, men jeg vil understreke at det heller ikke har vært min hensikt med denne studien. Det kunne styrket studiens funn om jeg hadde gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse i tillegg til kvalitativt intervju, eller gjennomført en ekstra runde med intervjuer for å få utdypet de funnene jeg fikk i første runde. Det er jo også en tanke som Tjora (2017, s.132) viser til, at en ikke har kontroll over hva informanter som kunne deltatt i en studien ville ha bidratt med av funn. I arbeidet med en studie som dette, med informanter og personlige spørsmål, reiser det seg en rekke etiske spørsmål. Som Thagaard (2018, s.31) viser til, er det et problem at det ikke finnes en fasit på etiske spørsmål, og jeg har derfor tatt de valg jeg mener har vært best for meg, mine informanter og min studie.

Implikasjoner for videre forskning

Ut fra funn i denne studien er det flere områder jeg mener det kunne vært interessant å forske videre på. Hvordan lærere opplever møtet med utfordrende elevatferd i den norske skolen, er et tema det er forsket relativt lite på, og jeg mener funnene i min forskning viser at det er viktig med et større fokus på hvilke utfordringer lærerne opplever i møtet med utfordrende elevatferd, og at arbeid med dette kan være avgjørende for å beholde flere lærere i skolen. Som vist i kapittel 2 *Kunnskapsgrunnlag*, er det noen undersøkelser som viser til andre resultater, men funnene i denne studien er entydige på tvers av fire kommuner og fem skoler, noe som styrker funnenes reliabilitet.

Jeg tenker det kunne ha vært spennende å forske videre på det tydelige fraværet av felles skolekultur, sett i sammenheng med utfordrende elevatferd, og satt dette opp mot fraværet av ledelse som informantene i denne studien opplever. En annen interessant mulighet er å se nærmere på hvordan det økte fokuset vi har i dag på fagspesialisering av lærere påvirker omfanget av utfordrende elevatferd. Informantene i min studie sier de opplever en betydelig større grad av utfordrende elevatferd i timer de har som faglærere, samtidig som faglærere blir

stadig mer vanlig i skolen. En tredje mulighet er å se på hva en kan gjøre for å øke lærernes kompetanse i å inkorporere arbeid med relasjoner og sosial kompetanse inn i den daglige undervisningen. En fjerde mulighet er å intervju skoleledere om hvordan de opplever egen og lærernes arbeidssituasjon, og de utfordringene som er i forhold til at alle skal inkluderes.

Avslutning

Denne studien har hatt fokus på hvordan lærere opplever møtet med utfordrende elevatferd i skolen. Som vist til i kapittel 2 *Kunnskapsstatus*, viser oppsummert forskning i perioden 2003-2013 at lærere opplevde store utfordringer i forhold til utfordrende elevatferd, og følte et behov for kompetanseheving (Nordahl et al., 2005 s.21-22 & Drugli, 2013, s.15. Funn i min studie kan tyde på at dette fortsatt er tilfelle for flere skoler i 2019. Funnene underbygger også at en vet hva som skal til for å skape gode skoler, men at dette ikke nødvendigvis skjer i praksis. Det er viktig å lære av de skolene som lykkes i arbeidet med utfordrende elevatferd, og på dette punktet har norske skoler stort forbedringspotensial. Det er avgjørende at en tar seg tid til å drive utvikling på hver enkelt skole, men dette avhenger igjen av at den enkelte skoleleder tilrettelegger for dette arbeidet. Det er verdifullt at en kan lære av andres praksis og erfaringer, og at ikke nødvendigvis mer teori og forskning er det som løser disse utfordringene på best mulig måte. Det er flere funn i min studie som viser til at det både svikter og er mangler på sentrale hold i skolen som organisasjon. En mulighet kan være at dette bunner i prestasjonsjaget som er i dagens skole, og at det sterke faglige fokuset er med på å skape en opplæringssituasjon som ikke er tilfredsstillende for hverken lærere eller elever. Skolen er en viktig arena for å lære *både* faglig og relasjonelt. Det er viktig at skolen og skoleledelsen har den kompetansen som er nødvendig i forhold til elever som viser utfordrende atferd, og at dette tas hensyn til når de utformer sin skole. Det er ikke hogd i stein at alle skoler skal eller må være like, men en kan lære av de skolene som har vist gode resultater og lykkes gjennom samarbeid. Det ligger mange utfordringer i dagens skole i forhold til utfordrende elevatferd, men det er også der mulighetene til utvikling og forbedring ligger!

Litteraturliste

- Aasen, A., Nordahl, T., Mælan, E., Drugli, M., & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen* (Vol. Nr. 13-2014, Oppdragsrapport (Høgskolen i Hedmark: trykt utg.)). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Andenæs, K. & Møller, J. (Red.). (2016). *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda & Møreforskning Volda (Forskningsrapport nr.62, 2006). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barneombudet. (u.å.a). Artikkel 29: Om opplæring og god skole. Hentet fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-29-utdanningens-formal/>
- Barneombudet. (u.å.b). Artikkel 28: Utdanning. Hentet fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-28-utdanning/>
- Berg, K. (2018). Taus kunnskap eller kollektiv praksis; relasjonelle perspektiver ved skolebasert kompetanseutvikling. *Bedre Skole*, 30(2), 81-87.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Skyseth Westvig, T. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Biesta, G.J.J (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder- etik, politik og demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018a). Om vitenskapssyn, forskningsdesign og prosjektarbeid. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.16-31). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018b). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.32-42). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018c). Om forskningsdesign. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.62-73). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018d). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.84-106). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018e). Tekstanalyse som kvalitativ metode. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.107-117). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018f). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.129-153). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bru, E., Idsøe, E., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen*, (s.15-27). Oslo: Universitetsforlaget
- Connolly, S. & Hausstätter, R.S. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 231-243.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250903016714>

- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag as
- Del Busso, L. (2018a). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.46-55). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Del Busso, L. (2018b). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I Brottveit, G. (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.118-128). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2014, 27.oktober). Dyrk lærerens relasjonskompetanse. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Drugli, M., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279-291.
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). *Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools*. Doi: <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>
- Elvén, B.H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ertesvåg, S. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 165-177.
- Folkehelseinstituttet. (2019). Skoleferdigheter og psykisk helse blant 8-åringer: Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljøet i skolen. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/pedagogisk-praksis-i-barnehager-og-skole-med-omslag_02-2019.pdf
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk- Spenningen mellom det formale og det materiale. I Eikset, A. G, Dons, C. F & Garm, N. (Red.). *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s.31-46). Oslo: Akademia
- Forskning.no. (2018). Hva vet vi om god undervisning? Hentet fra <https://blogg.forskning.no/klasseromsforskerne/hva-vet-vi-om-god-undervisning/1092755>
- God Skole. (u.å.). Reaktiv skoleledelse. Hentet fra <http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/reaktiv-skoleledelse>
- Grimsæth, G. & Irgan, T. (2016a). Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2016/larerkompetanse-i-mote-med-samspills--og-atferdsvansker/>
- Grimsæth, G., & Irgan, T. (2016b). Og bakom står læreren; lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. *Bedre Skole*, 28(3), 42-46.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of disability research*, 3(19), 206-217. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen*, (s.176-195). Oslo: Universitetsforlaget
- Houts, R., Caspi, A., Pianta, R., Arseneault, L., & Moffitt, T. (2010). The Challenging Pupil in the Classroom: The Effect of the Child on the Teacher. *Psychological Science*, 21(12), 1802-1810.
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Læreren som konstruktør av den gode skole. I Skaalvik, E., Irgens, E., & Andreassen, R. (Red.), *Kompetent skoleledelse*, (s.125-145). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, J-A. & Olaisen, J. (2006). *Vitenskapsstrategi og vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnsen, L. (2013). Problematferd i et relasjonelt perspektiv. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Problematferd-i-et-relasjonelt-perspektiv/>
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2018). Gir norsk skole like muligheter for alle? Hentet fra <https://agendamagasinet.no/kommentarer/gir-norsk-skole-muligheter/>
- Klette, K. (2019). Linking Instruction and Student Achievement (LISA). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen* (21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Slik blir den nye lærerutdanningen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus AS
- Larsen, T. & Samdal, O. (2012). Viktige forutsetninger for implementering av forebyggende innsatser i skolen. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-forebyggende-innsatser-i-skolen1/>
- Ledernytt. (2018, 15.februar). Hva kjennetegner en god leder? Hentet fra <https://www.ledernytt.no/hva-kjennetegner-en-god-leder.5961349-112537.html>
- Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (2. utg. ed., Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre Skole*, 29(1), 20-25.
- Lundbo, S. (2019, 4.mars). OECD. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/OECD>

- Læringsmiljøsentret (2013a, 7.november). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/omsorg-lek-og-laring/sosial-kompetanse/hva-er-sosial-kompetanse-article117696-21096.html>
- Læringsmiljøsentret (2013b, 29.november). Hva er skolekultur? Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/skolekultur/hva-er-skolekultur-article117303-21088.html>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 185-198. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2013/03/verktoeyskolen>
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Tano Aschehoug
- Møller, J. & Karseth, B. (2016). Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s.199-215). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T., Hemmer, K., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse (Dette vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer; En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr.3, 2009). Hentet fra https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/rapp03_2009.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordenbro, S.E., Larsen M.S, Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (Danish Clearinghouse for Educational Research Prosjekt nr. 95200768) Hentet fra <http://wordpress.hbv.no/moh/wp-content/uploads/sites/151/2014/09/L%C3%A6rerkompetencer-og-elevers-1%C3%A6ring-i-f%C3%B8rskole-og-skole.pdf>
- Nyeng, N. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1), 71-92.
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring: inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby L.J. (2016). Alvorlig atferdsvansker: forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen*, (s.156-175). Oslo: Universitetsforlaget

- Rønning, W. og Skogvold A.S. (2010). Lærersamarbeid- Et verktøy i skoleutvikling: Utfordringer, modeller og muligheter. I Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., Tislevoll, B. (Red.), *Kunnskapsløftet - fra ord til handling: Skoleutvikling i praksis* (s.119-136). Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøberg, S. (2019a, 30.september). PISA: internasjonal skoletest. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest
- Sjøberg, S. (2019b, 14.august). Nasjonale prøver. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/nasjonale_prøver
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (01), 30-43
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017a). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017c). Trivsel og stress blant lærere. *Bedre Skole*, 29(2), 72-81.
- Skaalvik, E. & Skaalvik S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex a
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sørli, M., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191.
- Taraldsen, E. & Kanestrøm, E. Opplæringslovens formål betinger frihet og en indrestyrt utvikling av skolekulturen. I Taraldsen, E. & Kanestrøm, E. (Red.) *Marionetteskolen* (s.15-27). Oslo: Cappelen Damm AS
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2015). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: For helsefag* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen- Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Thune, T., Reisegg, Ø. & Askheim, S. (2019, 1.oktober). Skole og utdanning i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Skole og utdanning i Norge](https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Relasjoner mellom elever: Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet (2016c). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (s.a.). Kunnskapsløftet: reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.17-43). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Uthus, M. (2017b) Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 203-212.
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 14-35. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>

Vedlegg 1

Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet:

Hvordan opplever lærere på mellomtrinnet egen kompetanse i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd?

Mitt navn er Thea Ulset, og jeg er student ved masterstudiet i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet (HiNN). Jeg jobber for tiden med min masteroppgave som har arbeidstittelen:

Hvordan opplever lærere på mellomtrinnet egen kompetanse i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd?

Min veileder på oppgaven er høgskolelektor Jorid Avdem ved Institutt for pedagogikk-Lillehammer, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved HiNN.

I dette prosjektet ønsker jeg å få tak i dine erfaringer og opplevelser, da det finnes lite forskning fra norsk skole som sier noe om hvordan læreren opplever sin arbeidshverdag og egen kompetanse i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd. Intervjuet vil ta cirka en time. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet komme inn på hvordan du opplever å jobbe tett på elever som viser utfordrende atferd, hvilke tanker du gjør deg om egen relasjonskompetanse og hva du opplever er utfordringer i det å skulle skape et godt læringsmiljø. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål av personsensitiv karakter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og jeg vil ta supplerende notater. Det vil ikke bli innhentet andre opplysninger om deg enn de du selv velger å fortelle om under intervjuet. Det vil ikke bli nevnt navn, og opptaket vil bli oppbevart utilgjengelig for andre. Det vil ikke foreligge en navneliste som vil gjøre filene identifiserbare utenom innholdet på selve lydfilen. Intervjuene vil gjennom transkripsjon og analysefase bli anonymisert, og eventuelle sitater fra intervjuene vil bli omskrevet, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne i

masteroppgaven. Ved innlevering av oppgaven (16/9/19) vil opptakene bli destruert. Transkripsjonen vil bli oppbevart til etter sensur av oppgaven, for så og slettes.

Frivillig deltagelse

Alle opplysninger vil behandles konfidensielt, og ingen personer vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Hvis du på et tidspunkt ønsker å trekke deg fra undersøkelsen, står du fritt til å gjøre det uten begrunnelse

Vennligst undertegn den vedlagte samtykkeerklæringen og ta denne til intervjuet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Thea Ulset

Adresse:

Mail:

Mobil:

I det opprinnelige dokumentet er det opplyst full informasjon på adresse, mail og mobil.

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring for deltagelse i prosjekt med arbeidstittelen:

Hvordan opplever lærere på mellomtrinnet egen kompetanse i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd?

Prosjektleder: Thea Ulset, masterstudent

Veileder er høgskolelektor Jorid Avdem ved Institutt for pedagogikk- Lillehammer, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved HiNN.

Jeg har lest og forstått informasjonen over, og gir mitt samtykke til å delta i denne studien. Dette samtykket gis frivillig uten noen form for tvang. Jeg opplever å ha fått nødvendig informasjon slik at jeg vet hva jeg samtykker til, og er klar over at jeg har mulighet for å trekke meg fra studien uten begrunnelse dersom jeg ønsker det.

Sted:

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 3

Informasjon om informant:

Hva er din alder?

Hvilken utdanning har du?

Hva er din rolle på skolen (timelærer, klasseforstander, teamleder etc.)?

Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?

Hvor lenge har du jobbet på din nåværende arbeidsplass?

Tema 1: Arbeidshverdag

- Hvilke utfordringer kjenner du på i møtet med elever som viser det du opplever som utfordrende atferd?
- Hvordan informeres du om forhistorien til elever som viser utfordrende atferd?
- Hvordan opplever du å bli ivaretatt i etterkant av situasjoner som har vært krevende for deg i møtet med utfordrende atferd?
- Hvordan opplever du at arbeidshverdagen din påvirkes av utfordrende atferd?

Tema 2: Kompetanse

1) Relasjonskompetanse

- Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
- Hvilke tanker gjør du deg om din egen relasjonskompetanse i møtet med elevene du opplever viser utfordrende atferd?
- Hvordan opplever du at skolen legger til rette for at du kan utvikle din relasjonskompetanse?
- Hvilke tanker gjør du deg om språket som brukes lærere imellom når man prater om elever som viser utfordrende atferd?

2) **Kompetanse: forebygging**

- Hva gjør du for å forebygge utfordrende atferd blant dine elever?
- Hvordan opplever du skolens kultur til å samarbeide om dette?
- Hvilke tanker gjør du deg om din kompetanse i forhold til å iverksette og utøve forebyggende tiltak?
- Hvordan opplever du at skolen legger til rette for at du kan utvikle din kompetanse i forebyggende arbeid?

Tema 3: Den inkluderende skolen og faglig satsing

- Hva føler du er utfordringene i det å skape et godt læringsmiljø?
- Hvilke tanker gjør du deg om forholdet mellom fokus på det relasjonelle og fokus på faglige prestasjoner i skolen?
- Hvordan opplever du at elever som viser utfordrende atferd er i relasjon med andre elever?
- Hvilke tanker gjør du deg om begrepet inkluderende skole i sammenheng med elever som oppleves å vise utfordrende atferd?
- Hvordan opplever du ledelsens rolle i det å skape en felles kultur i forhold til samarbeid, elevsyn etc.?
- Hvilke tanker gjør du deg om felles læringskultur på din skole?

Evt