

Samarbeid – duell eller dialog?

Samarbeid om atferdsvansker – en kvalitativ studie

Formålet er ikke å vinne en debatt, men å vinne innsikt – ikke å nedkjempe en motstander, men å gjøre oppdagelser i fellesskap. Her kan det skjelnes mellom en duell og en dialog. I duellen skal en både utvise eleganse og tilintetgjøre en motstander. I dialogen er ikke målet å utvise eleganse, uansett hvor fristende det er å bruke retoriske knep. Heller ikke er formålet å tilintetgjøre motstanderen. Poenget er å overbevise en partner, men hele tiden med åpenhet for at det kan være en selv som tar feil (Hernes, 2010a, s. 33).

Av Signe Garthe og Ann Kristin Larsgaard

Høsten 2012

Høgskolen i Telemark
Fakultet for helse og sosialfag
Institutt for sosialfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2012 Garthe, Signe og Larsgaard, Ann Kristin

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn for valg av tema: Noe av det mest utfordrende med å arbeide med barn og unge i sårbare situasjoner er å gi god, helhetlig og tilpasset hjelp. Det vil da ofte være nødvendig med samarbeid. Et godt samarbeid gir muligheter til å bedre et barns situasjon. Et godt samarbeid kan også tilføre ny innsikt og ny kompetanse for de som samarbeider. Dessverre vet vi at samarbeid mellom ulike instanser kan være utfordrende. Hvordan vil det da være å samarbeide rundt noe så vanskelig og komplekst som atferdsvansker? Atferdsvansker er en sammensatt problematikk som medfører både frustrasjon og fortvilelse i de situasjonene en ikke klarer å stoppe eller redusere den negative atferden? I vanskelige situasjoner kontakter gjerne skolen andre instanser som kan bistå dem i håndteringen av atferdsproblematikken. Dette er en studie som har fokus på hvordan skolen og en slik instans (Ressursteamet) samarbeider om atferdsvansker. Studiet har følgende problemstilling:

Hvilken forståelse har aktører i skolen og i et Ressursteam av atferdsvansker?

Hvordan samarbeider skole og Ressursteam om atferdsvansker og hvilke muligheter og utfordringer ligger i dette samarbeidet?

Metode: Dette er en kvalitativ studie hvor vi har valgt semi-strukturerte intervjuer som tilnærming. Vi har intervjuet ni personer, hvorav tre er lærere, tre er rektorer og tre er ansatte ved et Ressursteam i en kommune i Norge. Utvalget har bakgrunn i at vi ønsket å belyse ulike aktørers forståelser og opplevelser av samarbeidet rundt temaet atferdsvansker. Våre funn er presentert i fire hovedkategorier som også er inndelt i fire kapitler; ”Forståelsen av atferdsvansker”, ”Det utfordrende utgangspunktet”, ”Et samarbeid om endring” og ”Muligheter og utfordringer i samarbeidet”. Gjennom disse fire kategoriene har vi forsøkt å finne mønstre og sammenhenger ut fra våre informanters beskrivelser, som kan belyse vår problemstilling.

Resultater: Det viser seg at det er til dels motstridende utgangspunkt for hvorfor skolen tar kontakt med Ressursteamet. Informantene på skolene forteller at de ønsker hjelp fra Ressursteamet for å få deres kunnskap og kompetanse inn i skolen, fordi skolene ikke selv har den nødvendige kompetansen. Samtidig kommer det også frem at skolen ikke ser arbeid med atferdsvansker som sitt primæranliggende, og at de ikke har tid og ressurser til å jobbe med problematferd. Det foregår derfor en form for eksport av ansvar når det gjelder arbeid med slike vansker. Grunnlaget for et ønske om samarbeid kan derfor både være behov for hjelp og

veiledning, og samtidig et ønske om at andre fagfolk skal overta ansvaret for arbeid med atferdsvansker.

Det fremkom gjennom våre intervjuer at skole og Ressursteam til dels har ulik forståelse av atferdsvansker. Ulikheten uttrykkes gjennom hvordan informantene forklarer hva atferdsvansker er, hvordan de mener atferdsvansker bør håndteres, og i forhold til hvem som har ansvaret for vanskene. Flere av skoleinformantenes forståelse av atferdsvansker kan knyttes til et individperspektiv som i stor grad innebærer individuelle tiltak, og gjerne ved at Ressursteamet overtar ansvaret for eleven. Ressursteamet på sin side innehar et mer systemisk perspektiv på vanskene og vektlegger å arbeide helhetlig med problematikken. Det at informantene innehar ulik forståelse av atferdsvansker får konsekvenser inn i samarbeidsprosessen.

Samarbeidet mellom skole og Ressursteam kjennetegnes av at det er et endringsarbeid. Informantenes ulike forståelser påvirker også fokuset i endringsarbeidet når det gjelder hva som skal endres og hvor ansvaret for endringen ligger. Der skolen retter fokus mot eleven når problematferden skal endres, er hovedfokus til Ressursteamet på endring av samspill, relasjoner og lærerrollen. En sentral utfordring i samarbeidet er derfor knyttet til ulikhet i fokus.

En annen viktig utfordring i samarbeidet ligger i deres ulike forståelser av atferdsvansker, og der Ressursteamet som eksperter på slike vansker, forventes å fortelle skolen hva de skal gjøre og hva som må endres. Likevel blir ikke denne utfordringen betegnet eller assosiert som et problem eller en duell. Det kan knyttes til at Ressursteam og skole er i et gjensidig avhengighetsforhold der begge aktører ser nytteverdien av det å samarbeide. Ressursteamet er avhengig av å kunne gi skolen et tilbud som de har behov for. Skolen på en annen side ser nytten av å få inn kompetanse som gjør det letter å håndtere problematikken og peker blant annet på at det "å se elevene med andre øyne" er positivt.

Vår studie har vist at større grad av dialog ved hjelp av refleksjoner og evalueringer i samarbeidsprosessen vil kunne bidra til å høyne kompetansen i skolen slik at skolen bedre kan ha mulighet til å mestre håndtering av atferdsvansker. Dette vil i så fall sammenfalle med krav og visjoner om at dagens skole skal være en skole for alle.

Abstract

Some of the most challenging tasks concerning children and adolescence in vulnerable situations is providing them a service that fit their needs. In order to do so, cooperation's between different participants is often needed. A positive cooperation can improve a child's situation, as well as adding new insight and knowledge for the parties involved. Unfortunately we know that cooperation's between different participants also can be challenging. This being said, we were interested in learning more about cooperation concerning the complex matter; student behavioural difficulties. This is a topic where frustration and despair is a common result when negative behaviour is not possible to stop or reduce. In these situations schools often need to cooperate with other participants. In this study we were interested in learning more about how a cooperation's between schools and an agency that specialize in student behavioural difficulties (referred to as "the assistant team") is formed, and what characterize this cooperation.

The main topics in this study are:

What kind of understanding do our participants have concerning student behavioural difficulties?

How do different schools and "the assistant team" cooperate regarding students that show behavioural difficulties? What kind of possibilities and challenges lies in cooperation like this?

We selected qualitative semi- structured interviews as our research method. We interviewed nine informants; this includes three teachers, three principals and three people that are employed in a team that specialize in handling student behavioural difficulties.

Results/conclusion: This study partly shows that there are contradicting reasons why schools contact "the assistant team". Some informants express that they feel a lack of knowledge concerning student behavioural difficulties. On the other hand school informants also express they lack the time and resources to further address this topic. The basic reason for the cooperation can be understood as a need for assistance and guidance. On the other hand the schools express hope in that some other expertize should take responsibility for these students.

The study also shows that schools and “the assistant team” partly express different understanding of what causes student behavioural difficulties. Some school informants show an understanding that the behaviour is related to an individual perspective that largely involves individual interventions. The informants employed in the “assistant team” express a systems perspective concerning the behavioural difficulties, and express that interventions need a system approach. The different understandings the participants hold also have an impact on the cooperation process, as the different participants have different ideas concerning choice of interventions, and area of responsibility. The schools often focus their interventions towards the students, as they regard it as the student’s responsibility to change their behaviour. “The assistant team” on the other hand focus on intervention linked to the teacher role, interactions and, relations. This difference characterizes a challenge in this cooperation.

Another important challenge can be linked to the fact that “the assistance team” is regarded as experts that is expected to inform the schools on what they should do, and what needs to be changed. Even so, this challenge is not experienced as a problem or a duel. The reason may be that the agency and the schools mutually depend on each other and see a great value of their cooperation. The agency needs to offer the schools a service they need. The school on the other hand see the value of getting and expertise that make student behavioural difficulties easier to handle.

Our study has shown that an increase in dialog through reflections and evaluations between the participants may cause to increase the schools knowledgebase so that they are better fit to deal with student behavioural difficulties. This coincides with the requirements and visions the school is based on. This principle emphasize that the schools should embrace all students – including students with behavioural difficulties.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	7
Forord	11
1 Innledning	13
1.1 Aktualitet	13
1.2 Bakgrunn for valg av tema	15
1.3 Problemstilling med begrepsavklaring	16
1.3.1 Ressursteamet	17
1.3.2 Atferdsvansker	17
1.3.3 Samarbeid	18
1.4 Avgrensning av oppgaven	19
1.5 Videre disposisjon av oppgaven	20
2 Et samfunn i endring	23
2.1 Det nye kunnskapssamfunnet	24
2.2 Individualisering	25
2.3 Veien mot en enhetsskole	26
2.3.1 1700- tallet. En skole for alle	26
2.3.2 1800 - tallet – etablering av særskilte tiltak	27
2.3.3 Integrering av elever med atferdsvansker i enhetsskolen	27
2.4 Dagens skole - En skole for alle	29
2.4.1 Skolens ansvar for en helhetlig kompetanse.	30
2.5 En skole i endring	31
2.5.1 En fornyet lærerrolle	31
2.5.2 Kultur for endring?	33
2.6 Avsluttende refleksjoner	34
3 Hva er atferdsvansker?	35
3.1 Atferdsvansker – et komplekst fenomen	35
3.2 Ulike former for atferdsvansker	37
3.3 Ulike definisjoner	38
3.3.1 En måte å definere atferdsvansker på	39
3.3.2 ...andre måter å definere atferdsvansker på.	40
3.3.3 Normal eller avvikende atferd?	42

3.4 Ulike teoretiske perspektiver på atferdsvansker.....	44
3.4.1 Individperspektivet	44
3.4.2 Det systemiske og det sosialøkologiske perspektivet	45
3.4.3 Mestringsperspektivet.....	46
3.5 Oppsummerende refleksjoner	47
4 Det nødvendige samarbeidet.....	49
4.1 Kravet om samarbeid.	49
4.2 Ulike konstruksjoner av samarbeid	51
4.3 Forutsetninger for godt samarbeid	54
4.4 Samarbeid om endringsarbeid.....	56
4.4.1 Innovasjon.....	56
4.5 Hindringer og motstand i innovasjon og samarbeid.....	59
4.5.1 Barrierer i innovativt arbeid	59
4.5.2 Motstand i samarbeid	61
4.6 Avsluttende refleksjoner	63
5 Metode	65
5.1 Forskningens betydning	65
5.2 Valg av metode.....	66
5.3 Fenomenologi og hermeneutikk.....	68
5.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	69
5.4.1 Troverdighet	69
5.4.2 Bekreftbarhet.....	70
5.4.3 Overførbarhet.....	71
5.5 Innsamling av data.....	71
5.5.1 Intervjuguiden	72
5.5.2 Utvalgsprosessen.....	72
5.5.3 Forskningsintervjuet.	74
5.5.4 Kategoriseringsprosessen/ analysen.....	76
5.6 Etske refleksjoner	79
5.6.1 Egen forståelse	80
5.6.2 Å pynte på sannheten?	81
5.6.3 Anonymitet.....	81
5.6.4 Et kritisk blikk på egen undersøkelse.....	83
6 Den vanskelige atferden	85
6.1 Forståelsen av atferdsvansker	85
6.1.1 Atferdsvansker som norm og regelbrudd	85

6.1.2	Atferdsvansker som diagnoser	88
6.1.3	Atferdsvansker som mangel på sosial kompetanse.....	90
6.1.4	Atferdsvansker som manglende mestring	92
6.2	Atferdsvansker i et individ- og systemperspektiv	95
6.3	Elever med atferdsvansker i en skole for alle.....	100
6.3.1	Segregerte tilbud.....	101
6.3.2	Gjensidig tilpasning.....	103
6.3.3	De tilpasningsdyktige elevene	104
6.3.4	Ulike skolekulturer	105
6.4	Oppsummerende refleksjoner	108
7	Når utgangspunktet er en utfordring	109
7.1	”Vi trenger hjelp”	109
7.1.1	Mangel på tid og ressurser.....	109
7.1.2	... eller mangel på mestring?.....	112
7.1.3	Krisen og den viktige støtten	114
7.2	Når utgangspunktet er behovet for veiledning og kompetanse.....	117
7.3	En ansvarsekspert av atferdsvansker?	119
7.4	Oppsummerende refleksjoner	121
8	Et samarbeid om endring	123
8.1	Endringsarbeid i skolen i lys av innovasjon	124
8.1.1	Ekspert eller likeverdig samarbeidspartner?	125
8.2	Hvem og hva skal endres?	128
8.3	Oppsummerende refleksjoner	132
9	Samarbeidets muligheter og utfordringer.....	133
9.1	Dialogen i samtalen og duellen i handlingen	133
9.1.1	Manglende kommunikasjon.	136
9.1.2	Forståelsesbarrierer	137
9.1.3	Gjensidig avhengighet.....	139
9.2	Å se med nye briller	140
9.2.1	Refleksjon og bevissthet rundt ulike perspektiver	142
9.3	Kompetanseoverføring	144
9.3.1	Ansvarsekspert versus krav om kompetanse inn i skolen	146
9.4	Forebygging gjennom samarbeid	148
10	Duell eller dialog? – ikke enten eller, men både og...	151

10.1	Et tvetydig samarbeid.....	151
10.2	Muligheter og utfordringer.....	153
	Referanser/litteraturliste	155
	Vedlegg	161
	Vedlegg 1 - Informasjonsskriv	163
	Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring	165
	Vedlegg 3 - Intervjuguide	167
	Vedlegg 4 - NSD godkjenning	169

Forord

Så er den endelig ferdig. Avhandlingen som er et resultat av et års nitidig jobbing. Dager fylt med glede, frustrasjon, nysgjerrighet og fortvilelse. En prosess som har gitt oss alt fra store skuffelser til ny lærdom. Det har vært som å legge et stort puslespill der alternativene til resultatene er mange. Noen brikker har vært lettere å legge enn andre og mange ganger har det vært utfordrende fordi vi har måttet velge. Men vi klarte det til slutt og det føles godt å se det ferdige bildet nå.

Vi har skrevet om samarbeid og vi har samarbeidet. Det at vi har vært to har gitt oss både muligheter og utfordringer. Vi har hele tiden måtte forholde oss til to prosesser; En faglig prosess som skal resultere i gode analyser og funn, men også en arbeidsprosess der vi sammen skal nå et mål, med ulik forventninger og ulike forutsetninger. Vi står igjen og er stolte av den jobben vi har gjort sammen og vil derfor først og fremst takke hverandre, for at vi har klart å arbeide sammen, nådd målet sammen og sist men ikke minst, lært av hverandre.

Videre vil vi takke familie og venner som alle har bidratt på sin måte. Hadde det ikke vært for de gode samtalene, den praktiske hjelpen og den viktige støtten, ville veien mot målet vært langt vanskeligere. En ekstra takk til Stine ved Biblioteket i Tønsberg som gjennom å lete opp litteratur har bidratt til en god litteraturliste, selv uten End Note.

Jonas, Timo og Vilde fortjener en ekstra stor takk for deres tålmodighet. Fraværende mødre, forsinkede middager og litteratur overalt i huset har vært en del av hverdagen. En spesiell takk til Timo som stadig har minnet moren sin på at det finnes en verden som eksisterer uavhengig av funn, analyser, metoder og teorier.

Takk til våre informanter, som gjennom å dele sine tanker og erfaringer, har bidratt til at studiet lot seg gjennomføre. Sist, men ikke minst, takk til vår veileder Hilde Larsen Damsgaard som gjennom hele prosessen har vært tilgjengelig og bidratt til konstruktive tanker. Takk for at du ”presset oss” fremover når vi mistet motet og for dine herlige kommentarer nederst på siden ” Stå på, det går fremover! ”

Porsgrunn 24.09.2012

Ann Kristin Laarsgaard & Signe Garthe

1 Innledning

1.1 Aktualitet

Å samarbeide er et velkjent fenomen i dagens samfunn. Uansett hva og hvor du arbeider i velferdsstaten, vil det å samarbeide være en nødvendighet. Behovet for samarbeid mellom ulike profesjoner understrekes i den nye Melding til Stortinget om profesjonsutdanning. Skal en fremskaffe en bredere og høyere kompetanse i dagens samfunn, vil det være nødvendig med samarbeid fagfolk i mellom (St.meld nr. 13, 2011-2012).

Det å samarbeide om atferdsvansker i skolen er spesielt aktuelt i lys av endringene og utviklingen som de siste tiårene har preget samfunnet og skolen. Vi ser det som viktig å belyse to utviklingstendenser i samfunnet og skolen som har ført til at samarbeid om atferdsvansker er så sentralt i dag.

Den første tendensen er utviklingen mot det som omtales som et kunnskapssamfunn (Aasen, 1999). Et slikt samfunn er bygget på kunnskap og kompetanse. Gjennom utdanningsinstitusjoner skal barn og unge kvalifiseres til å møte de høye krav som samfunnet stiller. Det å lykkes på skolen og skaffe seg en god utdanning har blitt en forutsetning for å klare seg i voksenlivet (Frønes, 2010; Aasen, 1999).

Enhetsskolen i Norge kan også sees i sammenheng med kravet om høyt kvalifiserte borgere. Skolen har mål og visjoner som samsvarer med samfunnets krav til kvalifisering. "En skole for alle" er intensjonen og målsettingen som skolen strekker seg mot. Intensjonen er at skolen skal møte enhver elev på en måte som gjør at undervisningen er tilrettelagt for kunnskapsutvikling og vekst. Grunnprinsipper som likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er sentrale når det gjelder å oppfylle denne målsettingen (Damsgaard, 2007).

En annen viktig tendens i samfunnsutviklingen er knyttet til barn og unges oppvekst der skolen har blitt en viktig sosialiseringsarena. Frønes (2007) beskriver begrepet sosialisering som en samfunnsmessig forming og utvikling av individet som innebærer at individet lærer samfunnets verdier, normer, regler, og tenkemåter og gjør disse om til sine egne. Sosialiseringens funksjon er at individet skal utvikle kompetanse til å møte livets utfordringer og fylle de rollene som samfunnet forventer. Det innebærer en endring av den tradisjonelle

lærerrollen der lærerens oppgave var å undervise. I dag har skolen et både en kvalifiseringsoppgave og en sosialiseringsoppgave.

Disse to utviklingstendensene i samfunnet setter høye krav til en skole som skal inkludere, kvalifisere alle og fungere som en sentral sosialiseringarena for alle. Hva da med de elevene som fremstår med problematisk atferd, de som tilsynelatende ikke passer inn i skolens kvalifiseringsmønster og de som ikke så lett lar seg sosialisere? Tradisjonelt har disse elevene vært segregert, hva nå når også de skal inkluderes i "en skole for alle"?

Det å håndtere atferdsvansker er krevende og komplekst og det finnes ikke en enkel oppskrift som kan brukes i arbeidet med slike vansker. Disse vanskene lar seg heller ikke lett definere med få ord fordi det er sammensatte og komplekse fenomener som favner om alt fra å være stille og innadvendt til å voldelig utagering. Fellestegnet for atferdsvansker i skolen kan være at det skaper problemer og utfordringer for eleven selv, læreren og andre medelever. Som oftest blir disse betraktet som elever som forstyrrer i klassen og avviker fra skolens normer og regler.

Forskning viser at det i dag er et stort behov for kompetanse på atferdsvansker. En viktig vei å gå for å oppnå denne kompetansen vil være å inngå i et samarbeid med eksterne fagfolk (Sørli, 2000). Behovet for samarbeid rundt atferdsvansker er også nedfelt i offentlige dokumenter. I St.meld. nr 30. Kultur for læring (2003-2004) pekes det på at skolen mangler kompetanse til å håndtere slike vansker og er avhengig av hjelp utenfra. Askildt og Johnsen (2004) hevder videre at en skole for alle, med det mangfoldet det byr på, har ført til en rekke utfordringer for skolen med hensyn til å ivareta elever med spesielle behov. Ikke minst gjelder dette arbeid med atferdsvansker. For å møte elever som viser en problematisk atferd på en hensiktsmessig måte, er det behov for samarbeid internt på skolene og på tvers av profesjoner.

Men hvordan er det å samarbeide rundt et så vanskelig og komplekst fenomen som atferdsvansker? I arbeidet med å ivareta og tilrettelegge for elever med atferdsvansker i skolen, kommer skolen ofte i kontakt med øvrig hjelpeapparat. Ofte etableres det et samarbeid med PPT (Pedagogisk Psykologisk tjeneste), barnevern, BUPA (Barne- og ungdomspsykiatrien) og øvrige kompetansesentre (Slåttøy, 2002).

Et godt og konstruktivt samarbeid vil kunne føre til en god og helhetlig tilrettelegging og ivaretagelse av de elevene som sliter med atferdsvansker. Samtidig kan et godt samarbeid føre til kompetanseoverføring mellom partene. Dessverre tegnes det ofte et bilde av at samarbeid

er utfordrende og problematisk. Faglig uenighet og maktkamp mellom ulike profesjoner skygger for det gode helhetlige arbeidet. Liten kunnskap og forståelse for hverandres arbeid kan føre til at energi blir brukt til å løse opp i misforståelse fremfor å tilrettelegge og ivareta den det egentlig gjelder – eleven med atferdsvansker. Med et slikt bilde, kan det virke som om et slikt samarbeid ofte er preget av mer duell enn av dialog.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Samarbeid er som nevnt noe velkjent for de aller fleste. Vi har selv som fagpersoner ofte samarbeidet med andre instanser. Ulike samarbeide kan variere i form og innhold avhengig av en rekke faktorer. Om samarbeidet er pålagt eller av mer frivillig karakter spiller en sentral rolle. Hva det skal samarbeides om eller hvem som skal samarbeide, er også faktorer som vil prege både formen og innholdet. En kan derfor ikke med en enkel definisjon beskrive samarbeid. Et sentralt spørsmål å stille vil være om samarbeid er å fordele oppgaver eller å gjøre ting i fellesskap?

Vår erfaring er at samarbeid ofte preges av duell mellom profesjoner, der hver og en er mer opptatt av å bringe frem sitt eget syn og forståelse fremfor å lytte og sammen finne løsninger. Da vi i en forelesning ble introdusert for Gudmund Hernes artikkel ”Tilbake til samfunnet” (Hernes, 2010a), ble vi fasinert av temaet ”duell eller dialog” og hvordan det kan belyse samarbeid omkring atferdsvansker. Bakgrunnen for artikkelen er forholdet mellom ulike forskningstradisjoner, men vi mener ”duell eller dialog” også kan sees på som et analyseverktøy rundt tema samarbeid. Hernes uttrykker seg slik:

Formålet er ikke å vinne en debatt, men å vinne innsikt – ikke å nedkjempe en motstander, men å gjøre oppdagelser i fellesskap. Her kan det skjelnes mellom en duell og en dialog. I duellen skal en både utvise eleganse og tilintetgjøre en motstander. I dialogen er ikke målet å utvise eleganse, uansett hvor fristende det er å bruke retoriske knep. Heller ikke er formålet å tilintetgjøre motstanderen. Poenget er å overbevise en partner, men hele tiden med åpenhet for at det kan være en selv som tar feil (Hernes, 2010a, s. 33).

En av grunnene til at vi så begrepsparet duell eller dialog som et interessant utgangspunkt med tanke på samarbeid om atferdsvansker, er at det er knyttet ulike forståelser og fagtradisjoner til slike vansker. Når atferdsvansker i tillegg byr på store utfordringer for de som i det daglige skal håndtere den problematiske atferden, kan man tenke seg at det er krevende både å arbeide med slik atferd og samarbeide om den. Hva skjer når lærere som selv skal håndtere den utfordrende atferden i klasserommet, møter andre profesjoner som ser skolen og elevene ”utenfra” og som kanskje ser andre muligheter og utfordringer enn det lærerne gjør? Oppstår det da en slags kamp om å ha rett? Er det den som har mest makt, mest kompetanse, mest innflytelse eller den som argumenterer best som får gjennomslag for sitt syn? Blir samarbeidet fort opplevd som motarbeiding, eller blir det et ledd i å vinne ny innsikt, lære av hverandre, finne nye veier å gå og sammen om å bygge opp noe som er bedre enn hva den enkelte evner å bygge alene? Disse tankene ga noe av grunnlaget for vår problemstilling.

1.3 Problemstilling med begrepsavklaring

Fordi samarbeid er et så stort tema, valgte vi å begrense det til å omhandle samarbeid om atferdsvansker i skolen. Å arbeide med atferdsvansker oppleves av mange som vi allerede har vært inne på, som utfordrende og frustrerende (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Vi ble derfor nysgjerrige på i hvilken grad dette påvirker samarbeidet. Fordi atferdsvansker kan forstås på ulike måter, har vi en antakelse om at det er en sammenheng mellom forståelse og håndtering. Vi var derfor opptatt av å få frem ulike aktørers forståelse av atferdsvansker. Videre oppfatter vi det som spennende å belyse hvordan samarbeid omkring atferdsvansker foregår, hvordan man kan få mest mulig ut av samarbeidet og hva som kan være samarbeides fallgruver. Derfor ble problemstillingen formulert på følgende måte:

Hvilken forståelse har aktører i skolen og Ressursteam av atferdsvansker?

Hvordan samarbeider skole og Ressursteam om atferdsvansker, og hvilke muligheter og utfordringer ligger i dette samarbeidet?

1.3.1 Ressursteamet

Vi har valgt å skrive om samarbeidet mellom tre ulike skoler og et Ressursteam i en kommune i Norge. Ressursteamet er ikke et lovpålagt team og det er derfor bare noen kommuner i landet som har valgt å opprette et slikt team. Ressursteamet i vår kommune er et kommunalt tiltak som skal etablere og koordinere samarbeid rundt enkeltelever eller klassesituasjoner i skolen. Mandatet til Ressursteamet er forebygging og krisehåndtering i grunnskolen. Det er stor variasjon med hensyn til hvordan Ressursteamet bistår skolene. Det kan være alt fra akutte kriser til mer generelle utfordringer skolene har overfor en eller flere elever, men ofte handler det om håndtering av atferdsvansker. Ressursteamet ønsker at saker skal ha forankring i ledelsen ved hver skole og derfor er det gjerne rektor som henvender seg ved etablering av samarbeidet. Teamet har som mål at alle elever skal fortsette på sin hjemskole. De bistår skolen i å tilrettelegge og igangsette tiltak som skal gi størst mulig mestring for eleven(e).

1.3.2 Atferdsvansker

Atferdsvansker er et sammensatt og komplekst fenomen som ikke har en entydig definisjon. Begrepet atferdsvansker er bare et av mange betegnelser som brukes om slike vansker. Det vesentlige for oss, er at vi har valgt et begrep som fokuserer på den problematiske atferden, og at vi ikke knytter dette begrepet til en ensidig forståelse om at denne atferden kan kobles til egenskaper hos elevene. Vi er opptatt av at problematikken i større grad handler om elever som viser atferdsvansker.

Når vi i denne avhandlingen omtaler atferdsvansker har vi valgt å ta utgangspunkt i Ogdens definisjon.

Atferdsvansker i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling og den vanskeliggjør samhandling med andre (Ogden, 2009, s. 18).

Grunnen til at vi ønsker å ta utgangspunkt i denne definisjonen er at den er mye brukt i den norske skole (Damsgaard, 2003) og viser til elever som bryter normer og regler, og som hemmer undervisningen. En slik definisjon gir oss et bilde av at vanskene får store

konsekvenser både for eleven selv, læreren og andre medelever. Denne definisjonen sier imidlertid lite om kompleksiteten rundt atferdsvansker. I den sammenheng ønsker vi å supplere med Nordahl et al (2005) sine definisjoner av atferdsvansker. Han viser til at det er flere årsaker til at eleven viser atferdsvansker og inndeler i fire ulike definisjoner. En av disse definisjonene er knyttet opp til begrepet ”failure to match” som referer til en disharmoni mellom individet og omgivelsene. Dette kommer vi tilbake til i kapittel i både kapittel 3 og 6.

1.3.3 Samarbeid

Hvorfor har vi valgt begrepet samarbeid og ikke tverrfaglig samarbeid? Jo, tverrfaglig samarbeid indikerer at det er ulike faggrupper som skal samarbeide *på tvers av fag* for å nå et felles mål (Glavin og Erdal, 2000). I vår studie av samarbeid mellom Ressursteam og skole har Ressursteamet en sammensetning av ulike fagbakgrunner som også inkluderer pedagoger som tidligere arbeidet i skolen. For oss ble det da viktigere å fokusere på samarbeid som en interaksjon mellom ulike mennesker med ulike kunnskap om virkeligheten og ulike forståelse, fremfor å se på relasjonen mellom ulike fag eller yrkesgrupper (Lauvås og Lauvås, 2004).

Det er vanskelig å gi en presis definisjon av hva et samarbeid er, fordi samarbeid etableres ut fra ulike premisser, har ulik form og ulike formål.

Glavin og Erdal beskriver samarbeid som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen (Glavin og Erdal, 2000, s. 26). Denne beskrivelsen sier noe om at samarbeid er å få til noe sammen. Hvordan en får dette til vil avhenge av mange faktorer. En del av problemstillingen vår ønsker å belyse hvordan Ressursteam og skole samarbeider. Vi vil derfor i analysen forsøke å gi en tydelig avklaring av hvordan vi forstår samarbeidet mellom skole og Ressursteam.

1.4 Avgrensning av oppgaven

For å kunne belyse og besvare problemstillingene har vi intervjuet representanter fra Ressursteamet, lærere og rektorer. Rektorer har vi valgt å intervjuer fordi etablering av samarbeid går via ledelsen. Vi har valgt å inkludere flere grupper informanter for å få frem ulike ståsteder og opplevelser blant de samarbeidende partene. Det oppleves som et naturlig valg å gjøre dette når samarbeid er tematikken. Informantenes utdanning og arbeidserfaring varierer. Vi har ikke sett på hvordan disse variablene kan påvirke deres perspektiver på atferdsvansker. Dette ville gjort oppgaven for omfattende, og det ville gått utover det fokuset vi ønsker å ha.

Når det gjelder atferdsvansker, samarbeider skolen og Ressursteam som oftest med hjemmet. Vi har likevel valgt bort foreldre og elever som informanter fordi vi ønsker at studien skal være rettet mot samarbeid mellom ulike faggrupper. Bakgrunnen er den viktige betydningen samarbeid mellom fagpersoner har når det gjelder atferdsvansker. Skal skolen makte å håndtere og tilegne seg tilstrekkelig kompetanse på atferdsvansker vil det være nødvendig med samarbeid (Sørli, 2000). Betydningen av samarbeid mellom ulike faginstanser er også nedfelt i flere offentlige dokumenter (St. meld nr. 30, 2003-2004; NOU 2009 18). Slike samarbeider skal ivareta helhetlige og tilpassede tiltak for elever med atferdsvansker.

Vi har valgt å ha fokus på hvordan skole og Ressursteam opplever samarbeidet om atferdsvansker. Derfor har informantenes fortellinger og beskrivelser vært viktig. Fordi fortellingene vil være sentralt, valgte vi kun å intervjuer og ikke observere ved å delta på samarbeidsmøter. Vi har i avhandlingen vært lite opptatt av prosedyrer og rutiner, men i større grad av å få frem informantenes erfaringer og opplevelser.

Det er heller ikke samarbeid i sin alminnelighet som er i fokus, men samarbeid rundt atferdsvansker spesielt. Vi har i mindre grad vært opptatt av om samarbeidet fungerer bra for eleven eller hvilke resultater samarbeidet har fått. Vår intensjon har ikke vært at studien skal være en ren evaluering av samarbeidet, men heller å belyse samarbeidsprosessen og tydeliggjøre utfordringer og muligheter slik et utvalg informanter ser det. Kanskje kan denne kunnskapen likevel reise interessante problemstillinger som kan overføres til andre samarbeidssituasjoner.

1.5 Videre disposisjon av oppgaven

Vi har innledningsvis gitt et bilde av hvordan samfunnsendringen har ført til at skolen står overfor nye utfordringer når det gjelder både å ha et kvalifisering - og sosialiseringsansvar. Det har medført at skolen må samarbeide med andre instanser for å kunne møte disse utfordringene. Videre har vi gjort rede for vår interesse for tema og formulert en problemstilling som vi ønsker skal belyse hvordan skole og Ressursteam samarbeider rundt atferdsvansker. Til slutt i kapitlet har vi vist hvordan vi har avgrenset oppgaven.

I kapittel 2, 3 og 4 vil vi gi et teoretisk rammeverk som vil være et bakteppe til vår analyse. I kapittel 2 vil vi bruke teori om kunnskapssamfunnet for å tegne et bilde av det samfunnet skolen er en del av. Kunnskap om samfunnsutvikling og samfunnet er nødvendig fordi det kan belyse hvilken rolle og mandat skolen har i dag. En slik redegjørelse for samfunnsutvikling mot det vi omtaler som kunnskapssamfunnet kan også belyse hvorfor samarbeidet rundt atferdsvansker er viktig i dagens samfunn. Bakgrunnen for at dette kapitlet har fått en såpass stor plass, er for at vi i denne avhandlingen ønsker å vektlegge helhet og kontekst. Skal en forstå samarbeid om atferdsvansker, må dette sees i lys av et større hele.

Vi vil videre i kapittel 3 bruke tid på å redegjøre for ulike måter å forstå atferdsvansker på. Dette vil gi leseren et innblikk i betydning ulike forståelser kan ha for håndtering og tanker om ansvar for slike vansker. Vi har valgt å ha et eget kapittel om atferdsvansker fordi vi mener det er viktig å illustrere kompleksiteten og utfordringene som ligger i det å arbeide med atferdsvansker. På den måten kan vi få et bedre bilde av hvordan det er å samarbeide om atferdsvansker.

I det siste teorikapitlet vil vi redegjøre for teori om samarbeid. Avhandlingens tema er samarbeid og det vil da være viktig med tilstrekkelig bakgrunnskunnskap for å videre belyse samarbeid rundt atferdsvansker. Det at en samarbeider rundt atferdsvansker innebærer at vi her vil ha fokus på at samarbeidet omhandler et endringsarbeid. Teori om innovasjon vil derfor være en vesentlig del av dette kapitlet, da med fokus på å samarbeide rundt endring av vanskene.

I kapittel 5 vil vi redegjøre for studiens metodiske tilnærming. Vi vil her også belyse studienes validitet og reliabilitet og komme med refleksjoner rundt muligheter og

begrensninger i valgene vi har tatt. Vi vil til slutt i kapittelet gjennomgå noen etiske refleksjoner i forhold til egen studie.

I kapittel 6,7,8 og 9 vil våre funn bli presentert. Vi skal her belyse og forsøke å besvare problemstillingene vi presenterte innledningsvis. Analysedelen vil være firedelt.

I kapittel 6 vil vi belyse informantenes beskrivelser av atferdsvansker. Deretter vil vi drøfte disse beskrivelsene i lys av individperspektivet og systemperspektivet og se hvordan de ulike perspektivene legger føring i forhold til håndtering og ansvar i arbeidet med disse vanskene. Et siste spørsmål i dette kapittelet omhandler en diskusjon rundt atferdsvansker i enhetsskolen. Her vil vi rette fokus mot skolens kultur og tilrettelegging for elever med slike vansker. I sin helhet vil dette kapittelet rette søkelys mot hvordan skole og Ressursteam forstår atferdsvansker.

Videre vil vi i kapittel 7 redegjøre for ulike grunner til at skolene tar kontakt med Ressursteamet. Her vil det reise seg følgende spørsmål; Søker skolen å etablere kontakt med Ressursteamet på bakgrunn av behovet for veiledning og kompetanse slik at de selv kan håndtere disse vanskene? Eller søker skolen å etablere kontakt fordi de mener at slike vansker ikke er skolens ansvar og at det derfor er legitimt å eksportere ansvaret til Ressursteamet? Ved å belyse denne problemstillingen vil vi kunne si noe om hvordan skole og Ressursteam samarbeider.

I kapittel 8 vil vi belyse hva som kjennetegner samarbeidet mellom skole og Ressursteam i lys av teori om endring. Å arbeide med, og samarbeide om atferdsvansker er i våre øyne et endringsarbeid. Innovasjon og endringsarbeid i skolen vil derfor vektlegges i dette kapittelet. Et sentralt spørsmål her vil være i hvorvidt forståelsene av atferdsvansker kan skape ulike forståelser av endringsarbeid og hvordan ulike forståelser gjør noe med etableringen av samarbeidet.

I kapittel 9 vil vi forsøke å se på hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette samarbeidet på bakgrunn av hva vi har drøftet tidligere. I dette kapittelet vil vi også forsøke å belyse hvorvidt samarbeidet mellom skole og Ressursteam er preget av duell eller dialog.

2 Et samfunn i endring

I dette kapitlet skal vi redegjøre for ulike teorier om endringer i samfunnet. Dette for å tegne et bakteppe som kan gi oss en bedre og mer helhetlig forståelse av skolens rolle og mandat i samfunnet, og for bedre å forstå forutsetningene for samarbeidet mellom skole og Ressursteam. Teorier som presenteres i dette kapitlet, viser også at vi lever i et samfunn som stadig er i endring og at disse strukturelle endringene kan få konsekvenser for forståelse av både atferdsvansker og samarbeid i skolen.

Vi vil først i kapitlet se nærmere på trekk ved samfunnsutviklingen som vi mener har vært av betydning for enhetsskolen. Blant annet har samtidsdiagnostikeren Antony Giddens beskrevet store endringsprosesser som har skjedd de siste tiårene. Giddens har blant annet vært opptatt av konsekvensene disse prosessene har fått for hvordan vi forstår samfunnet og samfunnets institusjoner, og hvordan mennesker forstår seg selv som en del av samfunnet. Vi skal ikke redegjøre for hans teori i sin helhet, men belyse deler av teorien ved å ta for oss enkelte begreper som kunnskapssamfunn og individualisering. Dette er begreper vi mener er sentrale da de påvirker fundamentet som enhetsskolen er basert på. Å redegjøre for disse begrepene kan bidra til å gi en økt forståelse av skolens rolle og deres oppgaver i forhold til atferdsvansker.

Kunnskapssamfunnet har gjort at vi i dag har en enhetsskole som skal være en skole for alle – også de med atferdsvansker. Men det har ikke alltid vært slik og vi vil kort vise til den historiske utviklingen av enhetsskolen. Mot slutten av kapitlet belyser vi skolens rolle og mandat i dagens samfunn. Her vil det være nødvendig å diskutere skolens prinsipper og visjoner opp mot den gjeldende lover og Stortingsmeldinger for å tydeliggjøre en skole i endring, og for belyse særlig to krav samfunnet stiller til skolen i dag. Det ene kravet omhandler at skolen skal kvalifisere alle elever. Det andre kravet omhandler at skolen skal bidra til å gi alle elever den nødvendige sosiale kompetansen. Denne redegjørelsen vil være sentral for å kunne forstå skolens oppgave i forhold til elever med atferdsvansker.

2.1 Det nye kunnskapssamfunnet

For å bedre kunne forstå hva som preger samfunnet vårt i dag, kan det være fordelaktig å sammenligne det med slik det var før. Vi vil starte med å fremheve noen trekk som beskriver samfunnsutviklingen, for deretter å se nærmere på hvordan dette påvirker skolens mandat og nødvendigheten av samarbeid.

Frønes (2010) og Krange og Øia (2005) beskriver et skille mellom industrisamfunnet og kunnskapssamfunnet. Industrisamfunnet er et begrep som ofte brukes for å vise til samfunnets organisering rundt arbeid og produksjon, og skildrer et samfunn preget av at menneskene levde sine liv bygd på tradisjoner. Begrepet har røtter tilbake mot slutten av 1700 tallet (Aakvaag, 2010). Likevel var det i 1950 - årene industriproduksjonen preget det norske samfunn. Behovet for arbeidskraft var da stort, likevel var ikke utdanning nødvendig for å få arbeid. De fleste valgte derfor bort skolen og i 1950 var det bare en sjettedel av befolkningen som hadde mer enn grunnskoleutdanning – de øvrige gikk ut i arbeid (Hernes, 2010b). Fordi arbeidsmarkedet søkte ufaglært arbeidskraft ble ikke utdanning ansett som viktig. På den tiden gikk ofte yrker i arv, og det var derfor nærmest utelukket å velge noe annet yrke enn det som hadde vært i familien gjennom generasjoner. Hvis far var fisker, var det forventninger om at sønnen også skulle velge dette yrket.

Slike tradisjoner er i dag langt på vei blitt utdatert. Samtidig har også arbeidsmarkedet forandret seg. Mye av arbeidskraften som tidligere ble gjort av mennesker, har blitt erstattet med teknologi. Det er derfor ikke lenger samme behov for ufaglært arbeidskraft. Utdanning har derimot fått stor betydning ettersom arbeidsmarkedet i dag ønsker faglærte.

Kunnskapssamfunnet har blitt en betegnelse som brukes for å beskrive tiden vi lever i. Et sentralt kjennetegn er at samfunnets produksjon i større grad enn tidligere sentreres rundt kunnskap. Økt behov for kunnskap og arbeidskraft for å videreutvikle samfunnet vårt har medført at utdanningsinstitusjonene har vokst frem som en bærebjelke i vårt samfunn (Aasen, 1999). Utdanning har i motsetning til i industrisamfunnet, blitt en forutsetning for at barn og unge skal få innpass i arbeidslivet og klare seg i samfunnet, både økonomisk og sosialt (Hernes, 2010b). Kunnskapens betydning gjenspeiler seg blant annet i at barn begynner tidligere på skolen og at flere tar utdanning. Samtidig øker stadig kravet om høyere utdanning. Aldri har kunnskapsnivået vært så høyt som i dag. Ny kunnskap produseres hele

tiden, den sprer seg raskt, og den er et av de viktigste verktøyene for å skape et bedre samfunn, både i form av ny teknologi og i form av ekspertise.

Giddens bruker begrepet ekspertsystemer for å beskrive samfunnets utvikling av ekspertise og spesialisering. I kunnskapssamfunnet har man fått en utvikling mot flere og mer spesialiserte kunnskapssystemer. Vi har i dag en fremvekst av nye ekspertsystemer der en gruppe fagfolk er spesialister på et fagområde (Giddens i Krangle og Øia, 2005). Eksempler på slike grupper med faglig ekspertise knyttet til barns oppvekst kan være ansatte fra Ressursteam, spesialpedagoger, psykologer osv. Fagfolkene som er knyttet til skolen skal være med på å bidra til at barn og unge kommer seg gjennom utdanningsløpet med en kompetanse som er nødvendig for å skaffe seg arbeid og en sosial posisjon i samfunnet.

Lauvås og Lauvås (2004) hevder at ekspertsystemet har en skyggeside. De peker på at helheten i arbeidet lett kan bli borte når alle er spesialister på et eller annet felt. Murene mellom profesjoner og spesialister blir høyere og mer ugjennomtrengelig og stiller store krav til samarbeid mellom ekspertene. Dette vil vi komme tilbake til når vi senere skal se nærmere på hvordan Ressursteamet og skolene samarbeider rundt atferdsvansker.

2.2 Individualisering

Kunnskapssamfunnet stiller ikke bare store krav til at barn og unge utdanner seg og kvalifiserer seg. Kunnskapssamfunnet stiller også krav til barn og unge i form av at de skal skape sin egen identitet og lære å omgås andre. Dannelse og sosial kompetanse har blitt viktig i kunnskapssamfunnet. Dette handler om at barn og unge må lære hvilke valg en skal ta og hvordan en skal løse utfordringer på best mulig måte. Målet er å bli et selvstendig og myndig mennesket. Dette er hva Giddens omtaler som individualisering og beskrives som et produkt av den tiden vi lever i. (Giddens i Aakvaag, 2010). Også forskere i Norge er opptatt av at individualisering i større grad enn tidligere preger barn og unges oppvekst. Frønes forklarer det som at ”unge selv må utvikle evner til å finne og holde retningen på livsløpet” (Frønes, 2010, s. 35).

Vi skal senere se at skolen i større grad har fått ansvar for en slik sosialisering av barn og unge og at dette får konsekvenser for skolens ansvar i forhold til tilrettelegging og ivaretagelse av elever med atferdsvansker. Først vil vi imidlertid redegjøre for fremveksten av enhetsskolen for deretter å diskutere prinsippene som ligger til grunn for dagens skole.

2.3 Veien mot en enhetsskole

Skolen i dag bærer preg av samfunnets utvikling og kunnskapens økende betydning stiller nye krav og gir nye ansvarsområder i skolen. I store trekk innebærer det at skolen må endre seg i takt med samfunnsendringene (St. meld nr. 16, 2003). Vi skal her se på hvordan skolen har endret seg, og hvordan også arbeidet med og håndteringen av atferdsvansker har endret seg opp gjennom historien. Et slikt tilbakeblikk på forståelse og håndtering av atferdsvansker i skolen gjør oss bedre i stand til å forstå hvordan dagens skole og lærere forholder seg til atferdsvansker.

2.3.1 1700- tallet. En skole for alle

Så tidlig som i 1739 hadde Norge en intensjon om å skape en skole for alle der også barn med særskilte behov hadde rett til å få nødvendig tilrettelegging. Allerede på denne tiden var det en tanke om å gi differensiert undervisning i skolen og særskilt tilrettelegging. Dette var ansett som viktig da en innså at barn hadde ulike evner. Samtidig var det også en del elever som ikke fulgte undervisningen regelmessig, da mange hadde forpliktelser i hjemmet ved siden av skolegangen. Dette startet tanken om at tilpasning av undervisning var viktig (Askildt og Johnsen, 2004).

Prinsippet om at alle barn og unge hadde plikt til å gå på skole ble på denne tiden fastholdt. Virkeligheten var derimot en annen (Olsen, 2001). Dette kan sees i lys av samfunnsforholdene på den tiden hvor barna var en viktig arbeidskraft. Gjennom arbeid ble de opplært i foreldrenes yrker som det også var forventninger om at de skulle tre inn i når de selv ble voksne.

2.3.2 1800 - tallet – etablering av særskilte tiltak

På 1800 tallet bleknet derimot prinsippet om en skole for alle og folkeskolen ble etter hvert kun for de ”opplæringsdyktige”. Dette medførte at elever som på ulike måter hadde behov for særskilt tilrettelegging gjerne kom på sidelinjen. Fordi industrialiseringen var på fremmarsj trengte samfunnet arbeidskraft, ble utdanning av barn og unge viktig. I Folkeskoleloven av 1889 etablerte det seg en grunntanke om en enhetsskole, men dette var derimot mer en visjon enn virkelighet. Tross en tro på enhetsskolen ble det bestemt at barn med særskilte behov, inkludert barn med atferdsvansker, ikke skulle følge den ordinære skolegangen. Barn med funksjonshemming fikk etter spesialskoleloven ”Lov om abnorme børns undervisning” rett til å gå på spesialskoler (Nilsen, 2008). For barn med lettere grad av lærevansker ble det etablert hjelpeundervisning i de ordinære skolene. Gruppen av barn med atferdsvansker ble satt utenfor dette lovsystemet. De fikk sine rettigheter gjennom straffeloven, og opplæringen ble regulert i vergerådsloven av 1896 (Askildt og Johansen, 2004). Mot slutten av 1800-tallet ble det etablert såkalte skolehjem. Her skulle barn med atferdsvansker oppdras, gis omsorg og få en viss grad av opplæring. Særlig kjent var Bastøy. Dette var et hjem for gutter med atferdsvansker, tilpasningsproblemer eller gutter som var utsatt for omsorgssvikt. Skolehjemmet var et strengt tiltak som var lite pedagogisk, og tok i bruk straff i undervisningen. Denne type skole ble derfor etter hvert utsatt for kritikk (Olsen, 2001).

2.3.3 Integrering av elever med atferdsvansker i enhetsskolen

På 1950-60 tallet var det store endringer i skoleutviklingen. Utdanning fikk økt betydning ettersom både moderniteten og teknologien var på fremmarsj.

Loven om spesialskoler kom i 1951. Det førte til at lese- skrive-, tale-, og funksjonsvansker, samt atferdsvansker ble kategorisert og regulert i en felles lov. På denne tiden var det diskusjoner om hvorvidt barn med særskilte behov skulle gå på spesialskoler eller ikke. Forståelsen av både lese- og skrivevansker, samt atferdsvansker var preget av individuelle forklaringer. En var opptatt av at det var elevens egne forutsetninger og egenskaper gjennom genetik og arv som var årsaken til vanskene, fremfor å se på andre mulige årsaker.

I 1955 ble folkeskoleloven revidert. Dette førte til at såkalte hjelpeklasser og hjelpeundervisning til enkeltelever ble mer vanlig. Det var en uttalt ide om at flest mulig

skulle få undervisning i nærmiljøet. Spesialundervisningen kom også inn i den ordinære folkeskolen og dette medførte til at spesialundervisning og behovet for spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse økte (Askildt og Johnsen, 2004).

I perioden etter andre verdenskrig ble det et uttalt prinsippet om normalisering, integrering og tilpasset opplæring. Likevel var avstanden mellom intensjon og virkelighet stor. Blant annet var det utbredt bruk av fysisk avstraffelse og overgrep. Generelt var læreforholdene for de med særskilte behov på denne tiden svært dårlige (Askildt og Johnsen 2004).

Selv om normalisering og tilpasset opplæring var viktige begreper kan man i denne perioden likevel se en tendens til segregering av elever med særskilte behov.

Først på 60-70 tallet ble prinsippene om inkludering og integrering igjen presisert, noe som fortsatt er nedfelt i lovverket. I 1970 kom det en markant kursendring med et fokus på å integrere alle elever i normalskolen. I 1975 kom Lov om grunnskolen av 13 juni-, der en satset på en felles grunnskole for alle barn (Askildt og Johnsen, 2004). Samtidig ble det brukt mer ressurser på systemarbeid, og fokuset på individuelle tiltak ble mindre. I 1992 ble statlige spesialskoler nedlagt og spesialpedagogiske kompetansesentre ble etablert. Kravet til individtilpasset opplæring ble gjentatt i Opplæringsloven av 1998. Fra dette tidspunktet ble spesialundervisning knyttet til en individuell opplæringsplan. Målet med spesialundervisning var å sikre at alle barn og unge fikk et godt og meningsfylt tilbud om tilpasset og tilrettelagt opplæring, fortrinnsvis i sitt eget oppvekstmiljø, sikre tilgjengelig hjelp i sitt eget lokalmiljø, bygge opp et nettverk av kompetanse om alle typer lærevansker og etablere forskning og utviklingsarbeid (Askildt og Johnsen).

Veien har vært lang når det gjelder etablering av enhetsskolen. Selv om ideen begynte å spire for 350 år siden, er det kun de siste tiårene at en større utvikling har funnet sted. Gjennom dette sammendraget skisseres en skole som har en lang tradisjon med å forskjellsbehandle elever som viker fra "normalen" fordi de sliter med ulike former for vansker eller utfordringer. Det har vært en vanlig tanke over lang tid at segregering og individuelle tiltak er det som egner seg best for disse elevene. Til tross for at prinsippene inkludering, tilpasning og likeverd har blitt forankret i enhetsskolen, er det fremdeles betimelig å stille spørsmålet om visjonen om å skape en skole for alle er nådd.

2.4 Dagens skole - En skole for alle

Utviklingen mot et kunnskapssamfunn og den økte betydningen av kunnskap ga vekst til spiren om at den norske skolen skulle inkludere alle barn og unge uansett bakgrunn, behov eller forutsetning. I dag har vi en enhetsskole som denne visjonen er bygget på. Enhetsskolen skal bidra til at alle får lik mulighet til å utvikle faglig og sosial kompetanse (St. meld 29, 1994 -1995). Meldingen bygger på to viktige intensjoner. På den ene siden har vi prinsippet om en skole for alle der alle elever uansett bakgrunn, forutsetninger eller behov skal inkluderes i et sosialt fellesskap gjennom skolegangen. Dette inkluderer både elever med spesielle behov, minoritets elever, elever som utfordrer systemet, de skolesvake og elever med atferdsvansker. På den andre siden har enhetsskolen en intensjon om individuell tilpasning. Det innebærer at skolen skal ta hensyn til ulikheter i evner og forutsetninger hos elevene og kan forstås som opplæring tilpasset eleven med mål om at elevene skal få mulighet til kvalifisere seg både faglig og sosialt (Nilsen, 2008).

Overland utdyper dette og mener at enhetsskolen bygger på prinsippet om likeverdighet. Det innebærer at alle har rett på en opplæring som fremmer utvikling hos den enkelte, derav en skole for alle (Overland, 2007). Det innebærer at skolen skal tilpasses alle og i den betydning er likeverdighet å behandle alle elever forskjellige ut fra behov og forutsetninger. Dette er også et ledd i tanken og visjonen om at dagens skole skal fungere sosial utjevne. Det innebærer som Nordahl sier å gi ”like muligheter gjennom et likeverdig opplæringstilbud” (Nordahl 2003, s. 69). Dette bekreftes i Opplæringsloven § 1-3 ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten”(Opplæringsloven, 1998).

Tanken bak disse prinsippene er at alle skal ha lik mulighet til å ta utdanning og til å gjennomføre et 13-årig skoleløp. Dette gjelder også for elever med atferdsvansker. De har på samme måte som andre elever rett til å bli inkludert og få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger.

Det kan imidlertid by på utfordringen fordi noen av disse elevene, som også omhandler de elevene med atferdsvansker, vil være mer utfordrende å ”sosialisere” inn i skolen. De vil kanskje ikke tilpasse seg skolen, ikke ha de samme forutsetningene og samlet vil det kreve mer av læreren og skolen. Skolens arbeid og håndtering av elever med atferdsvansker vil være blant temaene i kapittel 6 og 7.

2.4.1 Skolens ansvar for en helhetlig kompetanse.

Enhetskolen i dagens samfunn skal oppfylle mange krav og forventninger. Hargreaves beskriver en skole med flere oppgaver og større utfordringer, noe som innebærer nye ansvarsområder enn det skolen tidligere hadde. Han peker på at lærerens oppgave før besto i å undervise, mens læreren nå har en mer utvidet rolle (Hargreaves, 1996). Denne utvidelsen mener vi bl.a. omhandler sosialiseringsperspektivet. Sosialisering handler om dannelse eller forming av individet og referer til ”hvordan man blir medlemmer av en kultur og et samfunn” (Frønes 2007, s. 13). Ved siden av å undervise skal en lærer i dag også tilrettelegge og bidra til at alle elever fullfører utdanningsløpet som kompetente og kvalifiserte individer. Det er følgelig ikke bare det faglige som er i fokus. Læreryrket innebærer også en omsorgsdimensjon og krav om å jobbe med utvikling av sosial kompetanse i klasser og hos enkeltelever. Dette er nedfelt i St. meld 30 – kultur for læring, som er meldingen som Kunnskapsløftet baseres på. I denne meldingen står det:

Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv (St. meld nr. 30, 2003 – 2004, 31).

Videre fremkommer det i meldingen at ”skolen skal dessuten legge til rette for at elevene utvikler ferdigheter som er nødvendige for å mestre et liv som voksen. Å delta i arbeidslivet er bare én av oppgavene elevene skal fylle som voksne” (St. meld nr. 30 2004-2004, s. 32). Her nevnes ferdigheter som mestring, samarbeid og det å respektere og ta hensyn til andre som viktig når barn og unge skal inntre i arbeidslivet. I tillegg sier også meldingen at skolen skal tilrettelegge og bidra til dannelse av egen identitet. Det innebærer ifølge Dale (2010) å ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker. Det vektlegges der at dannelse må knyttes til sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et sammensatt begrep og vi vil her forsøke å klargjøre det ved å bruke Ogdens definisjon:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207)

Sosial kompetanse vektlegges også i Stortingsmeldingen ” Kvalitet i skolen”. Meldingen understreker elevenes ”behov for sosial tilhørighet”. Det står i meldingen at ”alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring” (St. meld nr. 31, 2007–2008, s. 11).

Det å føle tilhørighet til skolen og det å mestre skolen er viktige faktorer som kan bidra til at barn og unge klarer å gjennomføre utdanningsløpet.

Skolen har med andre ord ikke bare ansvar for faglig kunnskap, men også for elevenes personlige utvikling, for deres dannelse og for muligheten til å kvalifisere seg til samfunnsdeltakelse. Å ivareta disse oppgavene innebærer at skolen må endres og læreryrke kanskje omdefineres.

2.5 En skole i endring

Vi har sett at i lys av samfunnsutviklingen har skolen stadig fått flere oppgaver. En rekke offentlige dokumenter fokuserer på viktige prinsipper og målsetninger i skolen, samtidig sies det lite om hvordan skolen og lærere skal gjennomføre dette i praksis. I St. meld nr. 11 (2008-2009) – Læreren, rollen og utdanningen, pekes det på at skolen og lærere møter en rekke forventinger som kan oppleves som vanskelig å forene.

2.5.1 En fornyet lærerrolle

Læreryrket er på mange måter blitt et utfordrende yrke preget av at både samfunnet og skolen er i stadig utvikling. Samfunnsutviklingen har medført endringer som påvirker lærere på flere måter. En av utfordringene kan knyttes til nye krav og forventinger som skal fylles og som gjør at mange lærere opplever mangel på tid og ressurser i hverdagen. Hargreaves (1996) understreker at lærerne stadig står foran nye krav og ansvar som gjør at de settes i en tids- og arbeidsklemme. Han mener at lærerens ansvar ikke er forenelig med de rammene de er underlagt. Tidsbrukutvalget har foretatt en undersøkelse og en helhetlig vurdering av lærerens tidsbruk i grunnskolen. Denne undersøkelsen viser at lærere ønsker å bruke mer tid på undervisning. Til tross for at lærerrollen krever innsats på begge områder i henhold til å

tilrettelegge for å gi elevene en helhetlig kompetanse, er det først og fremst undervisning lærerne her foretrekker (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Michael Lipsky (2010) påpeker også i sin bok *Street Level Bureaucracy* at lærere står ovenfor mange utfordringer i forhold til sitt yrke. Han hevder at lærerne i dag har blitt det han betegner som bakkebyråkrater. Denne betegnelser beskriver offentlige yrker der yrkesutøveren er i direkte kontakt med brukerne. Andre eksempler han gir på slike yrker er blant annet sosialarbeider, politi og helsearbeider. Lipsky hevder at lærerne ofte blir bundet opp av byråkratiske oppgaver som fratar dem tid som kunne vært brukt på undervisning. Lipsky hevder, i likhet med Hargreaves (1996) at mange av de forventningene og kravene som stilles til lærere gjennom nasjonale målsetninger og lærerplaner er for ambisiøse og dermed ikke forenelige med rammene lærerne må forholde seg til i hverdagen. Oppgavene lærerne har blir for mange til at det er mulig å innfri dem alle.

Utfordringer knyttet til blant annet mangel på tid og ressurser gjør at lærerrollen blir krevende. Resultater av forskning gjort av Skaalvik og Skaalvik (2009) viser at trivselen blant lærere avtar når læreren har en opplevelse av å ikke mestre. Damsgaard har også gjort en studie der hun viser til det hun kaller det privatiserte nederlaget. Hun påpeker at "lærerne har en opplevelse av å ikke strekke til, til tross for at de ser at det er rammene de skal utføre jobben innenfor, som egentlig er problemet" (Damsgaard, 2010, s. 175).

På en side har altså samfunnsutviklingen påvirket lærerrollen i form av at lærerne i dag har fått flere oppgaver. På en annen side har elevmassen lærerne skal undervise for, også endret seg. Ikke bare med hensyn til at det er et mangfold av ulike elever som skolen må tilpasse og tilrettelegge undervisningen for. Utviklingen har også medført en rolleendring både når det gjelder det å være lærer, men også det å være elev.

Vi har innledningsvis tatt for oss begrepet individualisering. I dag fremstår individer ikke bare friere til å ta egne valg, det er også forventet at en har rett til å uttale seg og uttrykke sin mening. Dette gjelder også barn og unge. Damsgaard (2007) viser til den nye generasjonen som en "forhandlingsgenerasjon". Hun peker på at dagens barn og unge stiller seg annerledes til voksne enn de gjorde før. De forventes å tas med i diskusjoner rundt uenigheter og har også større forventninger om at omgivelsene tilpasser seg deres behov. Dette kan by på utfordringer for læreren når det gjelder sosialiseringens rolle. Fra tidligere å ha hatt en autoritær lærerrolle, er det "først og fremst gjennom sin personlighet og dyktighet at læreren får sin

autoritet” (Frønes, 2007, s. 87). Utfordringer knyttet til å beholde ro og orden i en klasse, har derfor blitt et velkjent problem for mange lærere. Hvordan skal en både kunne ivareta enkeltelevers behov, samtidig som en må forholde seg til en hel klasse? Det innebærer en omgjøring av praksis, en endring av lærerrollen og også kanskje en endring av skolekulturen.

2.5.2 Kultur for endring?

Skolen har vært gjennom flere utfordringer som krever omlegging av skolens praksis, likevel mener Hargreaves at skolen har vært trege til å følge disse endringene. Det kan synes som om han mener skolen er ”for gammeldags” og organiseres ut fra prinsipper som ikke har livets rett i dagens samfunn. Hargreaves snakker om forsteinede strukturer, roller og ansvarsområder som ikke klarer å tilpasse seg de nye kravene samfunnet stiller (Hargreaves, 1996). Kan vi her snakke om en skolekultur det er vanskelig å endre på eller kan dette handle om utfordringen ved det å jobbe i et system der mye av ”det gamle” skal endres og mye nytt skal innføres uten at det settes av tid og ressurser til å realisere endringene. At endring tar tid i skolen, kan følgelig både henge sammen med at skolen er anakronistisk og lite endringsvillig, men det kan også knyttes til at en ikke legger tilstrekkelig til rette for endring i en organisasjon som er sammensatt og har krevende oppgaver å ivareta.

Skolekultur vil være sentralt i vår avhandling og kan beskrives som holdninger, verdier og oppfatninger om elevsyn og lærerrollen innad i skolen. Denne skolekulturen sier noe om skolens særtrekk som ikke nødvendigvis er uttalt eller objektivt. I stor grad kan det handle om ”hvordan vi pleier og gjøre det” (Damsgaard, 2007).

Skolekulturen er på mange måter et rammeverk av holdninger, normer og regler som lærere må forholde seg til i hverdagen. Samtidig er også de individuelle lærerne med på å skape en skolekultur gjennom de holdningene og verdiene de fremhever. Dette vil følgelig også påvirke hvordan en forstår og håndterer atferdsproblematikken innenfor de forskjellige skolene. I denne avhandlingen vil det også være av betydning å se på hvordan skolekulturen påvirker endringsarbeid rundt atferdsvansker. Det å kunne ha et kritisk blikk på egen skolekultur er sentralt for å kunne utvikle seg i takt med samfunnets krav og forventinger. Det vil være nødvendig at skolene som en viktig samfunnsinstitusjon, jevnlig analyserer ulike områder av sin egen praksis.

2.6 Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet har vi satt søkelys på at utviklingen mot kunnskapssamfunnet også har fått konsekvenser for skolen rolle og mandat i dag. Det bildet vi har skissert i dette kapitlet om et samfunn og en skoles i endring skisserer et overordnet bilde slik at vi bedre kan forstå premissene for samarbeidet mellom skole og Ressursteam. Vi har belyst hvordan samfunnsendringer medfører endring av skolens rolle og mandat når det gjelder å ivareta, inkludere og sosialisere barn og unge. Vi har vektlagt å se de store utviklingstendensene fordi vi mener dette påvirker skolens og læreres rolle når det gjelder atferdsvansker. Når skolen står overfor et krav om å inkludere alle elever, kan det føre til nye utfordringer for skole og lærere. Spesielt gjelder dette kanskje overfor de elevene som ikke så lett lar seg sosialisere eller kvalifisere. De elevene som sliter og de elevene som ikke tilpasser seg skolen. Vi skal i neste kapittel se nærmere på atferdsvansker, og hva denne problematikken kan omhandle.

3 Hva er atferdsvansker?

3.1 Atferdsvansker – et komplekst fenomen

Begrepet atferdsvansker er et vidt begrep som beskriver problematisk atferd som kommer til uttrykk på ulike måter. Det kan handle om alt fra elever som lager uro i klasserommet og får medelever til å le eller miste fokus på undervisningen, elever som er stille og ukonsentrerte, til mer aggressiv og utagerende former for atferd. Det er ikke uvanlig at elever gjennom skoleløpet på et eller annet tidspunkt uttrykker problematisk atferd (Ogden, 2009; Sørli, 2000). Ofte er dette atferd som er midlertidig og bare vedvarer over en kort periode (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Det som karakteriserer atferdsvansker er at den i hovedsak viser til elevatferden som på ulike måter bryter med forventningene og kravene som skolen stiller til elevrollen (Ogden, 2009).

Det er mange betegnelser som tas i bruk for å beskrive elever som viser atferdsvansker. Problematisk atferd, disiplinproblemer, tilpasningsvansker, antisosial atferd og emosjonelle og sosiale vansker er noen av betegnelse. Begrepene beskriver årsaker og virkninger av atferden, om atferden er observerbart eller betegnet som et problem (Aasen og Nortug, 2002). Felles er at de gjerne beskriver vansker som er tilknyttet individet og mange er i utgangspunktet negativt ladet. Antisosial atferd er et eksempel på et begrep som lett kan gi slike negative assosiasjoner.

Damsgaard understreker betydningen av å være bevisst på språkbruk da begreper som er negativt ladet både kan påvirke forståelsen og håndtering av atferden. I likhet med Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) mener hun at det er viktig å ha et bevisst forhold til begrepene vi bruker, og ikke minst et reflektert forhold til vår egen forståelse (Damsgaard, 2003).

Vi valgte atferdsvansker da vi ønsket et begrep som er lett forståelig, og et begrep som er konsentrert om selve atferden. Dette er et begrep som er mye anvendt og som er kjent for våre informanter. Likevel kan også dette begrepet gi negative assosiasjoner i det navnet indirekte hentyder at det er eleven som har vansker med en atferd eller at det er eleven som er problemet. Uansett hvilket begrep man velger, kan det skape slike assosiasjoner. Vi understreker derfor at vi har valgt et begrep som fokuserer på den problematiske atferden og at vi ikke knytter begrepet til et ensidig og negativt egenskapsfokus.

I dette kapitlet ønsker vi å utdype hva atferdsvansker kan handle om. Før vi går nærmere inn på dette, mener vi at det er sentralt å redegjøre for hva slags atferd begrepet atferdsvansker referer til. For å illustrere dette vil vi vise til Ogden sin inndeling av ulike former for atferdsvansker. Han opererer med en firedeling. Vi vil kort å skissere hva som kjennetegner atferden innenfor hver inndeling. Gjennom dette vil man også få en bedre forståelse av den store variasjonen av atferd denne problematikken dreier seg om.

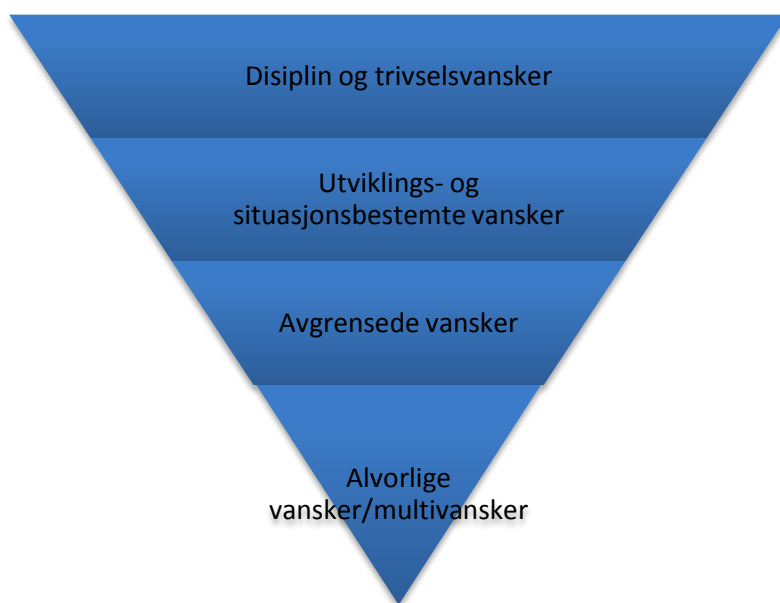
Den store variasjonen av mange former for atferd gjør at det knyttes mange ulike forståelser til atferdsvansker. Det finnes dermed også mange definisjoner. Vi har valgt ut Ogdens definisjon som er en generell og mye anvendt definisjon. Fordi denne definisjonen etter vår mening ikke er tilstrekkelig for å belyse kompleksiteten rundt atferdsvansker, har vi valgt å supplere med definisjonene som Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit (2005) har utviklet. De har definert atferden etter forskjellige mønstre de mener er fremtredende for atferden og definisjonene er mer detaljert enn Ogdens definisjon.

Atferdsvansker beskriver atferd som viker fra ”normal” atferd, her forstått som ordinære handlinger. Tanker om hva som er ”normal” og ”avvikende” atferd påvirker med andre ord vurderingen av atferdsvansker. Vi vil kort gjøre oss noen tanker rundt dette fordi dette illustrerer hvor kompleks vurderingen av atferd kan være.

Avslutningsvis vil vi knytte atferdsvansker opp mot tre utvalgte teoretiske perspektiver som senere også vil bli brukt som analyseverktøy i denne studien. En redegjørelse av disse perspektiver vil være nødvendig når vi i kapittel 6 skal belyse ulike måter å forstå og håndtere atferdsvansker på.

3.2 Ulike former for atferdsvansker

Ogden opererer med fire ulike former for atferdsvansker. Denne inndelingen er basert på at atferden differerer både i innhold, varighet, alvorlighetsgrad og omfang (Ogden, 2009). Kategoriene Ogden bruker for å skille ulike former for atferd er: disiplin og trivselsvansker, utviklings- og situasjonsbestemte vansker, avgrensede vansker og alvorlige/multivansker. Damsgaard (2003) illustrerer i sin bok *Med åpne øyne* omfanget av de forskjellige formene for atferdsvansker i skolen i dag.



Fire ulike former for atferdsvansker (Ogden i Damsgaard, 2003)

Figuren over illustrerer at *alvorlige vansker/multivansker* knyttes til en relativ liten elevgruppe. Selv om gruppen er liten tallmessig, påpeker Ogden (2009) at denne formen for problematikk er svært krevende å håndtere. Alvorlige vansker handler om omfattende problemer som refererer til atferd som tydelig strider mot skolens normer og regler. Denne atferden blir derfor gjerne også ofte betraktet som destruktiv (Damsgaard, 2003). Eksempler på slik atferd er hærverk, stjeling og utagering. Ogden påpeker at vanskene kan ha sammensatte årsaker og vise seg på flere arenaer. Dette kan både skape uenigheter rundt hva som ligger bak atferden og hvem som er ansvarlig for å håndtere problematikken.

Avgrensede vansker dreier seg om atferd som primært kommer til uttrykk på én arena. Elevene med slike vansker kan fungere på noen arenaer, men ikke på andre. Dette kan både handle om norm- og regelbrytende atferd, men også om lærevansker, psykiske problemer, eller vanskelig omsorgssituasjon. Som også figuren illustrerer, er det flere elever som utgjør

denne gruppen enn gruppen nevnt over. Dette er gjerne vansker som varer over tid, og de kan være relativt alvorlige (Ogden, 2009).

Atferdsvansker innenfor kategorien *utviklings- og situasjonsbestemte vansker* vil i motsetning til avgrensede vansker gjerne avta over tid etter som ting stabiliserer seg. Enten fordi barnet ”tar igjen” de andre barna utviklingsmessig, eller at barnet klarer å tilpasse seg en ny situasjon. Dette er en kategori som beskriver vansker hvor barn skiller seg ut i forhold til andres barns utvikling på samme alder. Innenfor denne kategorien har en også vansker som utvikles fordi barnet befinner seg i en livssituasjon som gjør utslag i negativ atferd. Dette kan for eksempel være flytting, sykdom etc. (Ogden, 2009)

Disiplin og trivselsvansker er den formen for atferdsvansker som er mest utbredt i skolen. Eksempler på slik atferd kan være å forstyrre i klasserommet og det kan handle om mindre alvorlige brudd på normer og regler i skolen. Selv om dette er mindre alvorlige atferdsvansker, er det denne atferden lærere opplever som mest problematisk å forholde seg til, spesielt hvis det på grunn av støy og uro blir vanskelig for læreren å undervise i klassen. Dette er atferd som til tider kan registreres hos de fleste elevene og det er nettopp det at atferden er så utbredt som gjør den er så krevende å håndtere (Ogden, 2009).

Gjennom å kategorisere atferdsvansker slik Ogden har gjort, får en et større innblikk i variasjonen av ulike former for atferd som dette begrepet favner. Atferdsvansker kan uttrykkes på svært ulike måter, men likevel plasseres under et samlebegrep atferdsvansker. Denne store variasjonen av ulike former for atferd, er en av årsakene til at det er vanskelig å komme til enighet rundt en definisjon som inkluderer alle atferdsformene.

3.3 Ulike definisjoner

Innenfor ulike fagfelt finnes det et mangfold av definisjoner. Man har per i dag ikke lyktes med å finne en definisjon det er bred enighet om. Endrerud (2003) mener det er flere årsaker til at ingen definisjon har fått alles oppslutning. For det første kan de ulike definisjonene knyttes opp mot ulike forståelser av atferden. En lærer og en forelder kan ha ulik tanker rundt hva atferden handler om. Ulike definisjoner kan også relateres til ulike teoretiske ståsted

avhengig av kunnskapspraksis. En lege vil ha en måte å definere atferden på, en lærer en annen måte. Blant annet kan forskjellige forståelser skyldes manglende enighet om hva som er normal atferd da det ikke finnes noen klare retningslinjer for hvordan barn bør oppføre seg (Ogden 2009). Det vil dermed også være uenighet om hvordan man skal måle og kategorisere atferden.

3.3.1 En måte å definere atferdsvansker på...

Definisjonen Ogden bruker for å beskrive atferdsvansker i skolen er en bred definisjon. Den angir ikke noen nøyaktige avgrensningskriterier for hva slags atferd det vises til, eller hva som kan være bakgrunnen for at atferden uttrykkes.

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

(Ogden, 2009, s. 18)

Denne definisjonen vektlegger at atferdsvansker kan ha sammenheng med norm- og regelbrudd, som får negative ringvirkninger. De aller fleste barn og unge bryter normer og regler på et eller annet tidspunkt i oppveksten. Noen oftere enn andre. Dette er derfor en relativ definisjon.

Hvis en lærer eller en skole har lav toleranse for atferd som bryter med normer, regler og forventninger kan dette medføre til at mange elever blir betegnet som elever med atferdsvansker. Ulempen med en slik generell definisjon kan dermed føre til at vanskelig atferd i for stor grad kan falle under denne kategorien. Det er relevant i denne sammenheng å spørre seg om skolen alltid skal ha makt til å definere hvilke normer, regler, verdier og interesser som er riktige. Damsgaard (2003) peker på at norm og regelbrudd i noen tilfeller kan være forståelig, da både regler og normer i skolen kan ha mistet sin funksjon.

Fra skolen side bør det være rom for at elever kan få uttrykke uenighet, og samtidig rom for at en bør lytte til elevenes argumentasjon. Brudd på normer og regler trenger nødvendigvis ikke

bare reflektere tilbake på manglende tilpasningsevne hos eleven, men kan hentyde til at det er på tide å gjøre noe med skolens regler.

Opposering mot normer, regler og forventinger i skolen kan også speile samfunnets utvikling der skolen har fått en annen rolle enn det den hadde tidligere. Den har blant annet fått en utvidet rolle som en sosialisingsarena for barn og unge (Frønes, 2007; Ogden, 2009). Dette betyr at den har fått en rolle i å lære barn å utvikle den sosiale kompetansen en vil trenge for å fungere i samfunnet. Som en del av sosialiseringen er det viktig at barn og unge lærer å forholde og tilpasse seg omgivelsenes gjeldende normer og regler. Dette er på mange måter blitt en oppgave som skolen har overtatt i større grad. På en annen side har foreldre blitt mindre autoritative enn tidligere og en er ikke lenger like opptatt av at barn er lydige, respektfulle og tilpasser seg andre (Ogden, 2009). Hvis skolen på en side har lav toleranse for regelbrudd, mens hjemmet er opptatt av fleksible fremfor rigide regler, kan disse verdiene være motsetningsfulle. Hvis skolen har manglende forståelse og/eller manglende fokus på hvorfor elever uttrykker avvikende atferd, er det nærliggende å tro at atferden i større grad vil bli knyttet til atferdsvansker. Et for rigid fokus på å opprettholde skolens normer og regler kan være problematisk i forhold til at en generell definisjon brukes som referanseramme på atferdsvansker.

3.3.2 ...andre måter å definere atferdsvansker på.

Nordahl et al (2005) opererer med fire ulike definisjoner av atferdsvansker. Alle fire illustrerer forskjellige kjennetegn som atferden kan kobles opp mot. Samtidig har alle definisjonene til felles at man snakker om atferd som bryter med hvordan en tenker at barn og unge bør oppføre seg.

En måte å definere atferdsvansker på er å se det i forhold til om atferden er aldersadekvat. Hvis en elevs atferd bryter med det man kan forvente på det utviklingstrinnet eleven er på, kan det være snakk om en atferdsvanske. Denne atferden må likevel ha vedvart over tid for at en skal kunne definere det som atferdsvansker (Nordahl et al, 2005). Definisjonen har også utfordringer knyttet til seg fordi en ser at barn og unge utvikler seg i forskjellige. Kontrastene mellom elevers utvikling i forhold til alder kan være store. Særlig på de lave skoletrinnene.

En annen måte å definere atferdsvansker på er om eleven har vansker med å inngå i sosiale relasjoner med andre. Atferdsvansker sees i sammenheng med at eleven ikke oppfører seg som forventet i samspill med andre og viser avvikende atferd og følelser i situasjon. Eleven kan også ha psykosomatiske plager eller være nedstemt, noe som får innvirkninger på hans eller hennes atferd (Nordahl et al, 2005). Evnen til å inngå i sosiale relasjoner kan knyttes til elevens sosiale kompetanse som har sammenheng med forventinger og normer innenfor ulike sosiale arenaer. Denne kompetansen vil variere både med alder, hvem eleven er sammen med og hvilken kontekst eleven er i (Ogden, 2009). Dette vil bety at eleven kan fungere godt sammen med noen, men vise avvikende atferd sammen med andre.

En tredje måte å definere atferdsvansker på er å knytte til en "failure to match" mellom individet og konteksten. Her tenker en at det er manglende samsvar mellom krav og forventinger på ulike utviklingstrinn. Fokuset rettes her mot hva som bidrar til denne ubalansen fremfor å rette oppmerksomheten mot selve atferden og egenskaper i barnet. Både relasjon, samspill og systemer rundt individet vektlegges som viktige elementer som kan bidra til å skape en slik disharmoni (Nordahl et al, 2005). I forhold til å forstå bakgrunnen for en atferd er man blant annet opptatt av å kartlegge om skolen tilrettelegger for at eleven skal kunne klare å oppfylle forventingene til elevrollen, lærerens og medelevers samspill med eleven og eller om hjemmeforhold bidrar til å skape en slik ubalanse.

En fjerde måte å definere atferdsvansker på er å se eleven som en aktør som velger sine handlinger ut ifra hvordan de opplever situasjonen. Selv om atferden kan oppfattes av andre som irrasjonell, kan det fra elevens side være en rasjonell handling for å håndtere situasjonen. Man kan tenke seg at eleven i stedet for å vise andre at han/hun ikke mestrer, prøver å skjule dette gjennom å ta i bruk en atferd som kan oppleves som irrasjonell atferd for andre, men som fungerer ut fra elevens behov (Nordahl et al, 2005). Elever lager seg med andre ord mestringsstrategier, som ut i fra elevens ståsted kan oppleves som hensiktsmessige.

Nordahl et al (2005) understreker at det viktig å ikke lene seg mot en definisjon, men i stedet tenke at flere definisjoner til sammen gir en helhetlig forståelse av et vanskelig og komplekst atferdsmønster. Endrerud (2003) hevder at det å definere noe som atferdsvansker er vanskelig og at i stor grad påvirkes av kultur, miljø- og situasjon og av de som har definisjonsmakt. Definisjonen av atferdsvansker vil blant annet påvirkes av verdiene og kulturen som finnes innenfor skolen. Ogden viser til James Kaufmann som hevder: "Det finnes ingen entydig definisjon av atferdsavvik. Det er på tide vi innser det faktum at atferdsavvik er det vi gjør det

til. Det er ikke et objektivi fenomen som eksisterer uavhengig av våre vilkårlige sosiokulturelle regler” (Kaufmann, i Ogden, 1992, s. 39).

Definisjoner i seg selv kan ikke forklare atferdsvansker. De er ofte sammensatt av ulike faktorer og det er derfor vanskelig å komme til enighet om hva slags elevatferd som kommer innenfor og utenfor de ulike definisjonene.

Som vi ser ut fra definisjonene trekkes det også linjer mot normalitet og avvik. Denne forståelsen vil se nærmere på for å få innblikk i hvor komplisert vurderingen av atferd kan være.

3.3.3 Normal eller avvikende atferd?

Det er relativt lite aksept for avvikende atferd i vårt samfunn, hvis da ikke atferden er knyttet mot en trend, eller det å være kul eller hip. Det er derimot en forventning om at man skal tilpasse seg omgivelsene og tre inn forventede roller i samfunnet. Når en betegner en atferd som atferdsvansker, har en ofte kommet til en konklusjon om at det er snakk om en atferd som avviker fra det man oppfattes som normal atferd.

Atferd vurderes både ut fra hvordan det er vanlig å oppføre seg, hva som betraktes som friskt og sykt og om den bryter med lover, normer og regler (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Disse vurderingene danner gjerne rammen rundt hva slags atferd som betegnes som sosialt akseptert og hva som forstås som problematisk atferd. Vår referanseramme er ofte knyttet til kulturelle verdier. Kulturen i samfunnet vi lever i, danner på mange måter en ramme rundt de normene, verdiene og holdningene som blir verdsatt. ”Kultur dreier seg om systemer av kunnskap, verdier og betydninger mennesker bruker for å orientere seg i verden (Eide og Vike, 2009). Også innenfor skolen finnes det ulike kulturer (Damsgaard, 2010; Hargreaves, 1996). På denne arenaen finner en dermed verdier, normer og regler som er spesielt knyttet opp til både elev- og lærerrollen.

I ulike situasjoner vil det alltid være ulik toleranse for avvikende atferd. Det har blant annet sammenheng med hvor viktig man mener det er å forholde seg til normer, regler og sosiale forventinger. Toleransen vil også være påvirket av hva slags forståelse en har av atferden og om en i tilstrekkelig grad har en forståelse for hvorfor den uttrykkes. Det er nærliggende å tro

at en vil ha mer toleranse hvis man forstår hva som ligger bak elevens atferd. ”Avvikende ” atferd trenger ikke å være knyttet til atferdsvansker, men må vurderes i lys av konteksten den uttrykkes i. Det å være høylytt, sint eller tverr trenger ikke være avvikende atferd i alle situasjoner. Atferden kan variere i forhold til konteksten. Dette betyr at atferden kan bli uttrykt i noen settinger, men ikke i andre. For eksempel kan en elev uttrykke en atferd på skolen, som ikke trenger å være synlig i hjemmet. En kan dermed ikke sette likhetstegn mellom atferd som ikke er innenfor normalrammen og atferdsvansker.

Det å vurdere om barn og unge uttrykker normal eller avvikende atferd er komplisert fordi barn utvikler seg forskjellig. Dette har blant annet sammenheng med at barn og unge tilegner seg sosial kompetanse forskjellig. Den sosiale kompetansen påvirker både elevens samspill med læreren og andre medelever, og også den generelle fungeringen i undervisningen. Relatert til dette er det ofte også lite aksept for elever som viser avvikende atferd i skolen. Sørli (2000) peker på at atferdsvansker blant annet skaper frustrasjon og irritasjon for lærere og medelever.

Ogden (2009) hevder at lærere har lavest toleranse for elever som utfordrer lærerens autoritet i klassen. Han peker på at lærere kan føle seg provosert i en slik rolle og kan komme til å reagere på måter som er mer forsterkende enn dempende på atferden. Damsgaard (2003) hevder en ikke kan utelukke at elever som utfordrer lærerens og skolens mål og verdier, også kan bli behandlet som avvikende.

Elever med atferdsvansker er i risiko for å bli stemplet som avvikere fordi de ikke tilpasser seg de forventningene som ligger til elevrollen. Dette kan både være starten på en marginaliseringsprosess der elever gradvis blir ”skubbet eller dratt” ut av skolen. Både som resultat på manglende inkludering, eller som en del av en prosess der man ser seg selv som avvikere, og avvikerstemplet etter hvert blir en selvoppfyllende profeti der en også ser seg selv med en ”avvikeridentitet” (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007). Det å definere at en elev har atferdsvansker bør derfor gjøres med forsiktighet, fordi avvikerstemplet på en elev kan være førende for hvordan omgivelsene forholder seg til eleven.

Det å vurdere en atferd som normal eller avvikende har ofte sammenheng med individuelle eller kulturelle forståelser fordi atferd ofte tolkes og forstås forskjellig. Som Kaufmann (i Ogden, 1992) påpeker har atferdsavvik sammenheng med hva man gjør det til.

3.4 Ulike teoretiske perspektiver på atferdsvansker

Ulike teorier har søkt å forklare atferdsvansker hos barn og unge. For det første har man opp gjennom tiden hatt psykologiske, nært tilknyttet medisinske teorier som har fokusert på individet. Her har man søkt etter å forstå og forklare atferdsvansker ut fra egenskaper og ferdigheter hos personen. Resultatet av en slik tenkning har gjerne medført at atferdsvansker har blitt egenskapsforklart. Siden har også andre teorier fått økt oppslutning. Noen teorier er opptatt av samspillet mellom individet og omgivelsene og hvordan strukturelle faktorer som miljø og oppvekst påvirker individet. Andre teorier igjen legger vekt på tilknytning, barns mestring eller kognitive informasjonsbearbeiding. I dag sitter man igjen med forskning som viser at atferdsvansker er et komplekst fenomen som kan knyttes til både arv, miljø, barns følelser, tanker og atferd kombinert med omgivelsenes krav og forventninger (Ogden, 2009).

3.4.1 Individperspektivet

Dette perspektivet tar utgangspunkt i at elevens egenskaper eller forutsetninger er årsaken til atferdsproblematikken. Her blir atferden ofte forklart med svakheter eller mangler direkte knyttet til eleven (Overland, 2007). Med et slikt perspektiv er det blant annet vanlig knytte atferden til en diagnose.

Individperspektivet har røtter innenfor fagfeltene psykologi og medisin. Nordahl (2010) peker på at en kan se spor av dette perspektivet ved at mange begreper refererer til individet når man snakker om elever med atferdsvansker. En snakker blant annet om elever med atferdsproblemer, emosjonelle og sosiale vansker. Overland (2007) hevder i likhet med Nordahl at perspektivet har hatt sterk innflytelse i skolen, og påpeker at det har blitt kraftig kritisert blant annet for å ha manglende fokus på faktorer som ressurser og mestring.

Nordahl (2010) viser til flere studier (Nordahl et al, 2005) som hevder at individuelle årsaker ikke alene kan forklare atferds- og læreproblematikken (s. 49). Likevel hevder verken Nordahl (2002) eller Overland (2007) at dette perspektivet skal forkastes når det gjelder å forstå atferdsvansker. De understreker at individuelle forutsetninger er elementer som kan påvirke atferden. Likevel fastholder de samtidig at en ensidig bruk av denne forklaringsmåten er utilstrekkelig for å forstå og forklare atferdsvansker (Nordahl, 2010; Overland, 2007).

3.4.2 Det systemiske og det sosialøkologiske perspektivet

Slik vi tidligere har vært inne på, har det de senere årene vært en teoretisk utvikling fra det individorienterte perspektivet til et fokus på miljø og samspill mellom individet og omgivelsene (Aasen og Nortug, 2002; Nordahl, 2002). Det systemtiske perspektivet kan illustreres som en paraply som favner ulike teorier. Urie Bronfenbrenners sosialøkologiske modell har hatt stor innflytelse på denne modellen.

Bronfenbrenners sosialøkologiske modell ble opprinnelig etablert som en innvending mot den ensidige bruken av individuelle forklaringer. Den har gjennom tidene modifisert seg fra å være ensidig rettet mot omgivelsene til å se på den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø (Aasen og Nortug, 2002; Damsgaard, 2003). Som en del av systemperspektivet tenker en at eleven inngår som en del av en større helhet. Helheten består av ulike systemer som familie, skole, fritid, og venner som alle er i et gjensidig samspill med hverandre. Samspill er et sentralt begrep i denne teorien. Den påvirkningen samspillet medfører, innebærer at individet og omgivelsene påvirker og påvirkes av hverandre (Overland, 2007). Individet anses ikke bare som en brikke, men en aktiv aktør som er i stand til å påvirke omgivelsene rundt. Samhandlingen med de ulike systemene skjer på ulike måter ettersom en tilpasser seg ulike mennesker og omgivelser. Denne tilpasningen skjer blant annet gjennom sosialisering der barnet lærer hvilken atferd som er hensiktsmessig på de ulike arenaene. Innenfor de ulike systemene kan barn og unge utrykke ulik atferd på forskjellige arenaer som hjem/skole. I dette perspektivet har forholdet mellom de ulike systemene stor betydning. En tenker at dersom det er et dårlig forhold mellom hjem og skole vil dette også kunne påvirke eleven.

Det sosialøkologiske perspektivet tar utgangspunkt i en systemisk forståelse. Her er en opptatt av at det er noen faktorer som skaper floker i systemet og dermed skaper en disharmoni. I stedet for å ha fokus på atferdsvansken ligger interessen i å finne ut hvor floken er og nøste opp i hva som bidrar til denne ubalansen (Overland, 2007). Sentralt i en systemteoretisk måte å forstå atferdsvansker på, er at en ikke bare betrakter eleven som eier av problematikken. Derimot er det viktig å se på skolen som system og hvordan det påvirker eleven. Tiltak rettes dermed ikke bare mot eleven, men også mot andre relevante personer knyttet til eleven. For å finne ut hvilke tiltak som vil være hensiktsmessige må en rette blikket mot elevens fungering på flere arenaer. En bred kartlegging anses derfor som nødvendig, og sentrale stikkord vil være; ”lærerrollen, relasjonene, kommunikasjonen, samarbeidsklimaet, undervisningen og skolekultur” (Damsgaard, 2003. s. 56). Tanken bak en systemorientert tilnærming er at

fokuset rettes mot faktorer som opprettholder atferden. Ved å sette inn tiltak i skolen som eliminerer eller reduserer slike opprettholdende faktorer, vil en dermed kunne endre atferden (Nordahl, 2010).

Mestring er en faktor som i stor grad kan påvirke elevens atferd. I forhold til å kartlegging av elevenes funger på skolearenaen, er dette elementet svært sentralt. Ofte har en slik kartlegging sammenheng med et systemisk perspektiv der også elevens mestringsstrategier blir vektlagt og synliggjort.

3.4.3 Mestringsperspektivet

Dette perspektivet er knyttet til elevens mestringskompetanse. Overland (2007) viser til Borge som hevder det er tre typer mestring. Disse kan inndeles i intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring. Elever kan med andre ord oppleve manglende mestring på et eller flere av disse områdene.

Elevens mestring vil variere etter hvilken arena og kontekst eleven befinner i, samt hvilke krav og forventinger som stilles i de ulike situasjonene. Elevens mestring vil blant annet differere etter elevens forutsetninger og tidligere erfaringer. Det å vokse opp i dagens kunnskapssamfunn gjør at elever opplever økende krav og forventinger som skal tilfredsstilles både faglig og sosialt. Også fordi kunnskap har fått en så sentral betydning i samfunnet, medfører dette store konsekvenser for de elevene som faller utenfor. Det å oppleve mestring i skolehverdagen er både oppmuntrende og kan medføre til økt trivsel på skolearenaen.

Elevens manglende mestring er et eksempel på en faktor som kan ha betydning for at atferdsvansker utvikles og opprettholdes. Det er derfor svært viktig å se nærmere på elevens mestringskompetanse for å kartlegge elevens fungering i ulike situasjoner. Dette er også et sentralt element i Reidun Tangens (2004) beskrivelse av skolelivskvalitet. Hun trekker blant annet frem betydningen av at elever opplever å ha kontroll over, og takler skolehverdagen. Mestring er dermed en viktig faktor som vektlegges for å få til positiv endring av atferden. Ut i fra dette perspektivet vil en bevisstgjøring på tiltak som vektlegger å øke elevens mestringskompetanse være i fokus. Mestring vil kunne medføre til positive opplevelser for eleven og være med på å endre atferden til eleven. Dette kan tilsynelatende høres ut som en

lett overførbart teori, men det kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Negativ atferd tar gjerne mye oppmerksomhet og kan skygge for de positive tingene eleven gjør.

3.5 Oppsummerende refleksjoner

I dette kapitlet har vi belyst noe av kompleksiteten knyttet til atferdsvansker. For det første er atferdsvansker et vidt begrep som favner mange ulike former for atferd. Dette gjør at det er vanskelig å finne en definisjon som beskriver dem alle. På en annen side må også atferdsvansker sees i lys av forståelsen av hva som er normalt og avvikende. En slik vurdering måles gjerne opp mot omgivelsene og konteksten atferden blir uttrykt i.

For å beskrive de store variasjonene av atferd som begrepet atferdsvansker favner har vi belyst at atferden kan inndeles i 4 generelle kategorier. Ogden inndeler i de øvrige kategoriene; Disiplin og trivselsvansker, utviklings- og situasjonsbestemte vansker, avgrensede vansker og alvorlige vansker/multivansker.

Avslutningsvis i kapitlet har vi knyttet forståelsen av atferdsvansker opp mot individ, systemisk og mestringsperspektivet. Sammen utgjør disse perspektivene ulikheter når det gjelder forståelsen av hva atferdsvansker handler om. Perspektivene viser ulikt fokus på hvilke elementer som vektlegges i håndteringen av atferdsproblematikken i skolen. Våre informanternes tanker rundt atferdsvansker og håndtering av atferdsvansker blir derfor relevant å knytte opp til individperspektivet, et systemisk perspektiv og mestringsperspektivet i analysekapitel 6.

I lys av den kompleksiteten som er knyttet til atferdsvansker, opplever mange skolen at det er krevende å vanskelig å håndtere denne problematikken. I situasjoner hvor gjentatte forsøk på å begrense og stoppe atferden ikke fungerer, kan både problemene og frustrasjonen ta overhånd (Ogden, 2009). I slike situasjoner er ofte skolen nødt til å søke kompetanse utenifra for å løse opp i problematikken. Samarbeid med andre instanser blir dermed en nødvendighet. Men hva innebærer egentlig et samarbeid om atferdsvansker? Før vi i analysedelen besvarer dette spørsmålet er det nødvendig og se nærmere på teorien om samarbeid.

4 Det nødvendige samarbeidet

I forrige kapittel belyste vi at atferdsvansker er et sammensatt fenomen. Det å forholde seg til og håndtere disse vanskene kan skape utfordringer i skolen. I dette kapitlet skal vi se at kompleksiteten rundt atferdsvansker medfører et behov for samarbeid mellom instanser. Vi har også i første del illustrert hvordan kunnskapssamfunnet har ført til økt spesialisering innenfor profesjoner, noe som gjør at fagfolk har spisskompetanse på ett område. Fordi atferdsvansker er så sammensatt og utfordrende, krever det at flere fagfolk samarbeider for å kunne utvikle helhetlige og gode tiltak. Dette gjør samarbeid til et sentralt tema når det gjelder atferdsvansker.

Vi vil starte med å se på nødvendigheten av samarbeid knyttet til utalte krav om samarbeid gjennom Stortingsmeldinger og nyere forskning. Videre i dette kapitlet vil vi belyse at det finnes ulike måter å konstruere samarbeid på og vi vil kort redegjøre for noen samarbeidsformer. Ved å se på teori om samarbeid vil vi gå gjennom noen forutsetninger som bør være tilstede for å utvikle et godt samarbeid. Vi har trukket frem forutsetninger som vi mener er av betydning for å belyse vår problemstilling. Å samarbeide rundt atferdsvansker impliserer innovasjonsarbeid eller endringsarbeid fordi tiltak som iverksettes ofte vil innebære krav om endring. Det er derfor betydningsfullt for vår analyse at prosessene i innovasjon trekkes frem. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi peke på noen faktorer som kan føre til hindringer og motstand i samarbeid og innovasjonsarbeid

4.1 Kravet om samarbeid.

I St. meld nr. 16 (2006 -2007) fremheves det at skolen står overfor en rekke utfordringer når det gjelder å følge de samfunnsendringene som har skjedd de siste årene.

For det første må skolen øke sin kompetanse for å kunne imøtekomme de krav og utfordringer kunnskapssamfunnet stiller til skolen i dag. Skole og lærere må utvikle og tilpasse sin kompetanse for å kunne bidra til at barn og unge gjennomfører sin skolegang. I dette arbeidet vil det være behov for samarbeid fordi skolen per i dag mangler kompetanse og ressurser til å håndtere de utfordringene de står overfor. Spesielt når det gjelder atferdsvansker er både

nasjonal og internasjonal forskning klar på at alvorlige atferdsvansker er så sammensatt at skolen alene ikke klarer å håndtere dette (Sørli, 2000; Arnesen, Ollestad & Tveit, 2001). På den måten kan samarbeid på tvers av profesjonene være en måte å heve kompetansen på. Kompetanseheving er også en forutsetning for å kunne klare å gjennomføre de prinsipper og visjoner skolen i dag står overfor (Skogen, 2004). Kanskje da spesielt med tanke på at den norske skole skal være en skole for alle der alle elever uansett forutsetninger og behov har rett til å bli inkludert. Dette gjelder også de barna med sammensatte problemer. Skal skole og lærere kunne forstå og håndtere slike sammensatte problemer, vil det være nødvendig å kunne samarbeide. Glavin og Erdal (2000) opererer med begrepet samarbeidskompetanse. De mener at en slik kompetanse må utvikles på lik linje med fagkompetanse, og at samarbeid må læres. Dette krever en økt bevissthet rundt egen rolle i samarbeidet og hvilke faktorer som bidrar til et godt samarbeid.

For det andre er det uttrykt et behov for å tenke helhetlig rundt barn og unges oppvekst. Dette understrekes også i den nye stortingsmelding nr. 13. Utdanning for velferd (2011-2012). Der fremkommer det at det er et behov for økt samhandling på tvers av profesjonene for å kunne sikre de som mottar velferdstjenester adekvate tjenestetilbud som kan sikre et godt og verdig liv. I meldingen står det følgende: ”Det at problemene i mange tilfeller henger sammen, betyr samtidig at det er mye å vinne på tidlig innsats, forebyggende og helsefremmende arbeid og god sammenheng i tjenestetilbudet” (St. meld nr. 13, 2011-2012, s. 7). Dette krever at man samhandler og at ulike instanser har ”medarbeidere med bedre evne til å kommunisere og samarbeide på tvers av nivåer og sektorer” (St. meld nr. 13, 2011-2012, s. 9). I dagens ”spesialistsamfunn” er det helt nødvendig å samarbeide på tvers av fagområdene for å arbeide mest mulig helhetlig (Glavin og Erdal, 2000). Gjennom samarbeid har en mulighet til å tilføre ulike perspektiver og dermed å skape et mer helhetlig bilde av atferdsvansker og utfordringer barn og unge strir med.

Det er ulike grunner til at samarbeid etableres. I noen tilfeller pålegges samarbeidet og i andre situasjoner ser partene selv behovet og verdien av samarbeid. I noen tilfeller tilsier situasjonen at det er nødvendig å samarbeide. I andre situasjoner kan det være vanskelig å forstå hvorfor en må samarbeide. Den bakenforliggende årsaken og konteksten rundt samarbeidet er med på å definere hvordan samarbeidet formes. Det er også andre faktorer som påvirker konstruksjonen av samarbeidet.

4.2 Ulike konstruksjoner av samarbeid

Det å samarbeide er noe velkjent og noe som er svært vanlig innenfor mange yrkesgrupper. Det er likevel vanskelig å gi en nøyaktig beskrivelse av hva samarbeid er fordi det etableres på ulikt grunnlag og har ulike mål. Samarbeidets form avhenger blant annet av deltakerne og deres perspektiver og problemforståelse. Ikke minst avhenger det av hvilken betydning deltakerne legger i samarbeidet. Samarbeidets kontekst er også vesentlig når det gjelder utforming av samarbeidet. Samtidig vil andre faktorer som hvilken arena det foregår på og tid og ressurser innvirke på samarbeidet. Vangen og Huxham (2009) har i flere år forsket på og utviklet teorier som beskriver samarbeid. Teoriene som er utarbeidet viser en kompleksitet i temaet fordi en har utallige samarbeidssituasjoner som gir et mangfold av ulike muligheter og utfordringer.

Samarbeides etablering kan enten være pålagt eller i større grad være uformelt. I dagliglivet er arbeid ofte preget av uformelt samarbeid. Her ser deltakerne selv behovet for og verdien av samarbeid og søker mot andre fordi de ser at det har en gevinst. Det at det ligger et ønske og et behov til grunn for samarbeidet, legger et grunnlag for involvering og entusiasme som er positive krefter i et samarbeid. Ulempen ved dette er at uformelt samarbeid kan bære preg av manglende koordinering og styring. Slike samarbeider kan tilsynelatende virke mindre forpliktende og det vil kunne være lettere å gå ut av det (Damsgaard, 2010). Et formelt samarbeid kan være samarbeid som blir pålagt av overordnede instanser. Et slikt samarbeid forutsetter også at de som skal samarbeide ser behovet og ønsker samarbeid. Hvis ikke kan det bli vanskelig å få det gjennomført (Willumsen, 2009). Hvis deltagerne pålegges å samarbeide kan det skape motstand mot samarbeidet. Dette kommer vi tilbake til senere når vi redegjør for hindringer og motstand i samarbeidet under avsnitt 4.5.

Damsgaard (2010) viser til Leif Moos og Johnny Thomassen som ser på samarbeid gjennom fem nivåer. På første nivå opplever deltakerne at samarbeidet er pålagt og påtvunget og føler ingen forpliktelse overfor samarbeidet. På neste nivå er samarbeidet basert på effektivisering og rådende praksis. Det er lite engasjement og involvering knyttet til samarbeidet. På tredje nivå foregår det et samarbeid ved at de sammen planlegger og gjennomfører et prosjekt. Her kan deltakerne få en følelse av gevinst gjennom samarbeidet. Det fjerde nivået er tilnærmet lik det tredje, men her har en også evaluering som en faktor i samarbeidet. Det fører til refleksjon og evne til å se med andre øyne. En reflekterer da rundt hva en selv gjør og hva en kan gjøre bedre. På femte nivå er det kritiske blikket viktig. Her samarbeides det rundt planlegging og

gjennomføring. Det evalueres og reflekteres. I tillegg har man et kritisk blikk både på sin egen praksis, men også på konteksten rundt. En åpner for å utvikle nye forståelser og handlinger som kan gi grunnlag for bedre praksis (Damsgaard, 2010, s. 157-158). Denne redegjørelsen for ulike former for samarbeid viser at det er vanskelig å definere samarbeid fordi samarbeid kan ha så mange ulike former.

Glavin og Erdal gir oss en generell beskrivelse av hva samarbeid er. Hun definerer det som et samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen (Glavin og Erdal, 2000, s. 26). Men dette er ingen presis definisjon. Skare (1996, s. 176) refererer til Askeheims definisjon av samarbeid som lyder: ”Innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting”.

En slik definisjon sier noe generelt om samarbeid, men sier lite om hva samarbeid er. Skal vi forstå samarbeid bedre, må vi gå videre og se på ulike former for samarbeid. En kan snakke om tverrfaglig samarbeid, tverretatlig samarbeid, flerfaglig samarbeid eller det som omtales som monosamarbeid.

Tverrfaglig samarbeid kan beskrives som det at flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål (Glavin og Erdal, 2000, s. 25). Lauvås og Lauvås mener tverrfaglig samarbeid er en ”Interaksjon mellom representanter fra ulike fag med dobbelt formål” (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 53). For det første skal den samlede kompetansen, på tvers av faggrupper, bli utnyttet maksimalt og sikre kvaliteten i arbeidet. For det andre skal det utvikles et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag. En skal ved hjelp av dette samarbeidet skape en ny viten som en alene ikke ville klare å fremskaffe (Lauvås og Lauvås). Det er dette som understrekes i den nye Melding til Stortinget om profesjonsutdanningene. Behovet for samarbeid på tvers av profesjoner begrunnes med at det vil kunne fremskaffe en bredere kompetanse, som den enkelte profesjon alene ikke innehar (St.meld. nr. 13, 2011-2012). I slikt samarbeid er det viktig at de involverte har en felles oppgave og et felles mål og at beslutninger tas sammen (Lauvås og Lauvås).

Lauvås snakker videre om at *tverretatlig* samarbeid er det samme som tverrfaglig, men at det skiller seg ut ved at deltagerne kommer fra ulike etater. Det innebærer blant annet at kravene til taushetsplikt og beslutningsmyndighet ofte er strengere fordi en går på tvers av etater (Lauvås og Lauvås, 2004).

En annen betegnelse er *flerfaglig samarbeid*. Dette er når flere yrkesgrupper arbeider sammen. Hver faggruppe har sin kunnskap og tilnærming til problemet. Det som skiller denne formen fra tverrfaglig samarbeid er at faggruppene jobber parallelt og er uavhengig av hverandre. De har ofte liten kontakt, og den kontakten som er mellom faggruppene handler ofte om gjensidig informasjonsflyt. Det innebærer dermed en klar ansvarsfordeling (Willumsen, 2009). Det å innkalle ekspertise for få en sakkyndig vurdering er et eksempel på flerfaglig samarbeid.

Monosamarbeid er en form for flerfaglig samarbeid. Det som kjennetegner denne formen er et hierarkisk samarbeid der enten en profesjon tillater seg en overordnet, premissgivende posisjon, eller at posisjonen tildeles fra samarbeidspartene. Innenfor monosamarbeid tar en gjerne utgangspunkt i at en profesjons kunnskap erkjennes som den gyldige kunnskapen. Det gjør at samarbeidet gir en dårlig utnyttelse av andre profesjoners kunnskap og kompetanse. Her skiller dette samarbeidet seg fra tverrfaglig samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 46-47).

Ut fra eksemplene over ser vi at det finnes en rekke betegnelser på samarbeid som alle har ulike konstruksjoner. Det de har felles, er at de beskriver flere deltakere som skal jobbe sammen og som må samhandle. Andre kjennetegn er at det ofte eksisterer en gjensidig avhengighet mellom deltakerne over tid, og at aktørene har etablert felles mål. Innenfor de ulike formene for samarbeid har aktørene forskjellige roller og de er gjerne fordelt gjennom en form for arbeidsdeling.

Vårt fokus i denne avhandlingen er på samarbeid rundt atferdsvansker. Vi ønsker videre å trekke frem de forutsetningene vi mener er mest relevante med tanke på samarbeid rundt slike vansker. Disse faktorene henger tett sammen med teori om hva som er et godt samarbeid og hvilke forutsetninger som bør være tilstede for få dette til.

4.3 Forutsetninger for godt samarbeid

Selv om samarbeid er vanlig praksis innenfor mange yrkesgrupper, er det stor forskjell på hvor godt samarbeidet fungerer. I stedet for å la samarbeidet avgjøres av tilfeldigheter, er det flere ting som kan gjøres for at samarbeidet skal få et godt grunnlag.

Glavin og Erdal (2000) snakker om ulike forutsetninger som bør være tilstede i et tverrfaglig samarbeid. Vi mener at mange av disse faktorene også kan overføres til samarbeidet mellom Ressursteam og skole. De skiller mellom faktorer som bør være avklart før samarbeidet starter, og hvilke faktorer som bør være tilstede for at samarbeidet skal fungere over tid.

Et sentralt utgangspunkt er at det må være samsvar mellom forventinger til deltakerne og hva hver enkelt kan bidra med i samarbeidet. Urealistiske forventinger gjør det vanskelig å gjennomføre et samarbeid. Det er derfor avgjørende at forventinger avklares på forhånd. Dette krever refleksjon rundt egen rolle og en bevissthet rundt sitt faglige ståsted, fagkunnskap og erfaringer. Lauvås og Lauvås (2004) hevder man vil ha forventinger til både egen og andres rolle i samarbeidet. Gjennom å få bedre kunnskap om hverandre, kan det dannes et grunnlag som kan være avgjørende i forhold til å fordele roller blant samarbeidspartnere. Bruker man ikke tid på dette, vil det være en fare for at forventningene står i kontrast til hva som er realistisk.

Glavin og Erdal (2000) hevder også at det er viktig at aktørene i forkant klarer å skape en felles problemforståelse. Dette har en klar sammenheng med å oppnå en felles målsetting. Dette er forutsetninger som er avgjørende for å kunne jobbe sammen mot et felles mål.

Kunnskap om hverandre og om ulike roller, samt avklaring av forventinger, felles problem og målsetting er sentrale faktorer som kan danne et godt grunnlag og bør være tilstede tidlig i samarbeidsprosessen. Samtidig er det flere faktorer som bør være tilstede gjennom hele prosessen som både bidrar til at samarbeidet fungerer og til at samarbeidet oppleves som positivt.

I NOU, Barnevernet i Norge (NOU, 2000 12), understrekes viktigheten av å ha en felles opplevelse av gevinst ved samarbeidet. En grunnleggende tanke bør være at man skal bidra, men også få et positivt utbytte av samarbeidet. Overland uttrykker det slik: ”Alle aktørene i et samarbeid bør ideelt sett oppleve at samarbeidet er nyttig for dem i sin yrkesutøvelse” (Overland, 2007, s. 284). Grunnlaget for samarbeidet bør derfor være at det er en vinn – vinn

situasjon. Det å føle at man får noe ut av samarbeidet, gir tro på samarbeidet. I tråd med dette påpeker Glavin og Erdal (2000) at samarbeidet ikke bare skal etableres for samarbeidets skyld, men at det eksisterer for å nå et mål. Måten å arbeide på bør oppleves som meningsfull ved at man erfarer at man har utbytte av å fordele oppgaver og ikke sitter med alle oppgaver selv. Man opplever at ved samarbeid kan man oppnå noe mer enn ved å jobbe alene, og dette gjør at samarbeidet har en positiv funksjon.

De trekker også frem respekt og tillit som to viktige forutsetninger som bør være tilstede gjennom hele samarbeidet. Respekt for hverandres rolle er essensielt når man skal arbeide sammen. Deltakerne må kunne anerkjenne at andre kan ha et ulikt syn. Det bør derfor være lov å fremme uenigheter og likevel bli tatt på alvor. Videre handler respekt om å ha respekt for andres arbeidssituasjon og kompetanse. Respekt henger tett sammen med tillitt. Det må være en åpenhet i samarbeidet for å kunne ytre meninger. Uenigheter vil kunne oppstå, men man må kunne klare å takle disse gjennom dialog. Glavin og Erdal (2000) peker også på at det er viktig at samarbeidspartnerne har trygghet i sitt eget fag. Mange kan være vant til å jobbe alene, og det kan være ubehagelig at andre hele tiden skal betrakte og vurdere det som gjøres. Hvis man opplever det som vanskelig at andre får innsyn i det man gjør, blir samarbeidet lett komplisert.

En annen sentral faktor for å etablere et godt samarbeid er at samarbeidet har forankring i ledelsen (Glavin og Erdal, 2000). Dette er viktig både fordi det krever en formell forpliktelse fra de involverte, og det gjør at ansvaret passerer hos ledelsen fremfor hos enkeltpersoner. Dette er blant annet viktig når planer og ressurser skal godkjennes og innvilges.

Sist, men ikke minst er evaluering av samarbeidsprosessen av stor betydning for samarbeidskvaliteten. Dette er viktig for å kunne reflektere over prosessen og ta lærdom av avgjørelser som har blitt tatt i prosessen. Dette bør skje kontinuerlig (Overland, 2007). Gjennom evaluering vil man både utvikle seg og lære om seg selv og egen rolle i samarbeidet, samt bli bevisst på hvordan man kan jobbe mer effektivt for å nå målene som er satt for samarbeidet.

Tidligere har vi hatt fokus på at atferdsvansker i seg selv kan være så komplekst og krevende at det er nødvendig å etablere samarbeid. I slikt samarbeid vil fokuset ofte være rettet mot å redusere eller stanse negativ atferd og etablere en mer hensiktsmessig atferd. Sagt på en annen måte: Samarbeid om atferdsvansker vil være en form for endringsarbeid.

4.4 Samarbeid om endringsarbeid

Det å samarbeide resulterer ofte i endringer fordi man gjennom prosessen tilføres ny kunnskap og nye arbeidsmetoder. For å få til ønsket resultat rundt atferdsproblematikken kan det være man både må endre perspektivet på atferdsvansker og måten man håndterer vanskene på. Vi har tidligere vært inne på skolens manglende evne til å endre seg i takt med samfunnsendringene. Hargreaves (1996) hevder det kan være utfordrende å endre noe i skolen fordi strukturer og organisering er forsteinet og tilsynelatende uforanderlige. Man kan ikke se bort fra at tendensen til å ønske å opprettholde eksisterende praksis også gjør seg gjeldende i skolens møte med atferdsvansker.

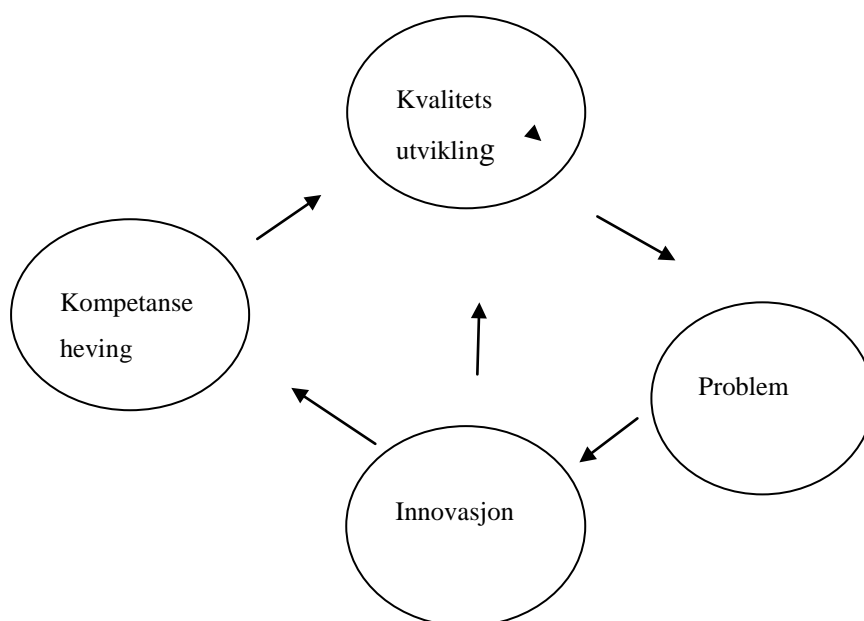
Hvis man i liten grad er opptatt av å endre skolesystemet, vil det kunne være nærliggende at søkelyset rettes mot elevene når det er snakk om behov for endring. Overland peker også på utfordringene ved å gjøre endringer i skolen, men understreker at det er viktig å endre forhold i skolen fordi de ofte bidrar til å opprettholde atferdsvansker (Overland, 2007). En slik tilnærming kan kobles til det vi tidligere har skrevet om ulike måter å forstå vanskene på. Hvis man tar i bruk en sosioøkologisk tenkning, vil det innebære å se på samhandling og system når problematisk atferd skal endres. Følgelig kan samarbeid om atferdsvansker innebære en form for innovativt arbeid der endringer i skolen kan være nødvendig.

4.4.1 Innovasjon

Slik vi skrev helt innledningsvis, er det nødvendig med ny kompetanse og endring av praksis dersom en skal realisere visjonen om en skole for alle, og at alle skal få samme mulighet til å utvikle seg både faglig og sosialt gjennom skolegangen. Innovasjonsteori kan derfor være en viktig tilnærming når vi skal se på hvordan skole og Ressursteamet samarbeider rundt atferdsvansker.

I Skogen og Sørli defineres innovasjon som ”planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen, 2004, s. 49). Endring skjer kontinuerlig, men for at det skal være innovasjon er det en forutsetning at endringen skal være planlagt. Det innebærer bevissthet og refleksjon rundt hva som skal endres og hvordan prosessen skal foregå (Skogen, 2004). Et av

målene for samarbeidet om atferdsvansker kan være at det skal gi samarbeidspartnerne økt kompetanse som de kan bruke for å håndtere atferden. Et annet viktig mål er at det forbedrer praksis ved at kvaliteten på arbeidet med elevene blir bedre. Vi vil ta utgangspunkt i en modell som benevnes som utviklingsløyfa. Denne modellen mener vi kan brukes i samarbeid rundt atferdsvansker.



(Skogen, 2004, s. 11)

Denne utviklingsløyfa har fire sirkler som er tett sammenbundet og påvirker hverandre. Anvendt på vår tematikk kan modellen brukes slik: Atferdsvanskene oppleves som et problem. Først og fremst er det vanskene som skaper behovet for samarbeidet. Samarbeidets mål er en endring av situasjonen. Altså har man et problem som krever at man samarbeider om en endring, også omtalt som en innovasjon. Gjennom samarbeidet er det et mål at kompetansen heves slik at problemene håndteres på en bedre måte. Dette kan omtales som kvalitetsutvikling.

Skogen knytter innovasjon i skolen i tre hovedmodeller; R-D-D-modellen, PS-modellen og S-I-strategien. Den første modellen handler i korte trekk om et behov endring som er definert av andre enn de som har problemet. Endringen er da ofte pålagt og er ofte forankret i forskning. PS-modellen beskriver innovasjon som noe som tar utgangspunkt i et opplevd problem og de som føler problemet er de som står ansvarlig for endringen. Den siste strategien innebærer at tidligere endringsresultater spres og en lærer av hverandre. Vi har her valgt å ta utgangspunkt i PS – modellen (Problem Solving). Bakgrunnen for at vi velger denne modellen, er at vi mener det er den som best kan belyse viktige kjennetegn i samarbeidet mellom Ressursteam og skole. Modellen vil bli nærmere belyst i kapittel 8.

For å kunne lykkes med innovasjon vil det være noen forutsetninger som bør være tilstede. Først og fremst er det viktig at de som er involverte har et eierforhold til innovasjonen. Det innebærer at alle tror at endringen medfører noe positivt, og at man har tro på at en kan lykkes (Skogen 2004). En må med andre ord ha tro på prosessen og de oppgavene som ligger der for å kunne gjennomføre innovasjonen. Dersom endringsarbeid pålegges av andre, kan det være utfordrende å få deltakerne til å føle få et eierskap til innovasjonsarbeidet. Man har dermed ikke samme tro på prosessen og at man vil lykkes. I slike sammenhenger kan det lett oppstå skinnenighet, motstand og hindringer.

En annen forutsetning for å lykkes i innovasjonsarbeid er at de involverte er inneforstått med at endring ikke er en enkel ting å få til, men noe som krever hardt arbeid og pågangsmot (Glavin og Erdal, 2000; Skogen, 2004). Dersom en tror at et endringsarbeid vil gå knirkefritt, vil det være vanskelig å gjennomføre fordi en lett kan gi seg i første motbakke.

Innovasjon krever at det er en innsats blant samarbeidspartnerne for å involvere hverandre og oppmuntre hverandre underveis. Kanskje er noe av det viktigste i innovasjonsarbeidet å jobbe for å beholde troen på at endringen har noe fore seg? Vi vil nå ta for oss noen av utfordringene man kan møte på i innovasjon og samarbeid.

4.5 Hindringer og motstand i innovasjon og samarbeid

Endringsarbeid kan betraktes som truende fordi det røkkes ved noe som har vært trygt og stabilt, kanskje over lengre tid. Forandring kan være skremmende fordi det innebærer å gjøre noe utover det som oppleves som trygt og velkjent. Det kan innebære at en både må tenke og handle annerledes. Slike omveltninger kan føre til at det oppstår motstand og hindringer i samarbeidet.

4.5.1 Barrierer i innovativt arbeid

Flere steder i litteraturen finner vi, som vi allerede har vært inne på, beskrivelser av at skolen er en tradisjonell institusjon som verner om sin egen profesjon (Hargreaves, 1996, Skogen 2004). Det er viktig å identifisere disse hindringene og denne motstanden når man skal iverksette innovasjonsarbeid og samarbeid i skolen. Noe motstand er tydelig og uttalt, mens andre ting er mer skjult. Skogen deler motstanden opp i psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer (Skogen, 2004, s.75). Vi ønsker å utdype hva som ligger i disse barrierene. Deretter vil vi trekke linjer til Lauvås og Lauvås (2004) som snakker om motstand i samarbeid. En bevissthet rundt barrierer i innovasjonsarbeid og samarbeid har vært viktig for oss når vi skal analysere muligheter og utfordringer i samarbeidet mellom skolen og Ressursteamet.

Psykologiske barrierer handler i stor grad om utrygghet hos individet. Skogen (2004) snakker om den menneskelige psyken som blir en barriere. Samarbeid og innovasjon forutsetter ofte at roller endres eller justeres. Det innebærer at en går fra en trygg forutsigbar tilværelse til noe nytt som kanskje oppleves som utrygt. Dette kan skape frykt for å ikke mestre. I samarbeid og i endringsarbeid er det viktig å se hvordan slike psykologiske faktorer virker inn. Skogen vektlegger nødvendigheten av å identifisere hva som skaper utrygghet. Videre mener han det er viktig å gi tilstrekkelig informasjon slik at de involverte hele tiden vet hva som skal skje for å redusere grunnlaget for de psykologiske barrierene. Men det er ikke bare barrierer på det personlige plan som kan oppstå i endringsarbeid. Mange barrierer ligger også i organisasjonens muligheter og begrensninger.

De *praktiske barrierene* handler om tid, ressurser og uklare mål i systemet. Dette er viktige faktorer som kan begrense gjennomføringen av det innovative arbeidet. Mange gode og

lovende tiltak i skolen blir verken implementert eller videreført på grunn av argumenter om dårlig tid og for lite ressurser (Skogen, 2004). En annen praktisk barriere kan være uklare mål. Dersom en ikke er enig i hva som er målet med samarbeidet, kan dette føre til et språk når det gjelder hva som bør være fokus i arbeidet og hva som skal være målet med endringen.

Samarbeid handler nettopp om at det jobbes sammen mot å nå et felles mål. Hvis man har ulike prioriteringer og har uklare mål, kan man stille spørsmål om man fremdeles snakker om et samarbeid?

Innenfor praktiske barrierer ligger det Skogen (2004) omtaler som systembarrierer. Dette handler om strukturen og organiseringen på arbeidsplassen. Spørsmål som er viktig å stille seg vil for eksempel være: Er det rom for endring? Hvordan blir det tilrettelagt fra ledelsen for at læreren skal kunne sette av tid til å samarbeide om atferdsvansker? De praktiske barrierene kan fremtre som de tydeligste. Ofte hører man om mangel på tid og ressurser og det vil være en diskusjon hvorvidt dette er vikarierende argumenter, og at det egentlig kanskje handler om andre ting som manglende kompetanse, manglende mestring eller en forståelse av det å håndtere atferdsvansker ikke er skolens mandat. Kanskje vil det være andre barrierer som er mer sentrale når en skal se på motstand i samarbeidet eller i innovasjon?

Makt og verdibarriere er den barrieren som Skogen (2004) mener er den viktigste barrieren i endringsarbeid. Det handler om endringer som kommer i konflikt med normer, holdninger og verdier. Dette kan både være relatert til kulturen på de ulike skolene, eller verdier, normer og holdninger relatert til enkeltindivider. For eksempel kan en spørre seg om alle er like positive til enhetsskolen og om alle mener at man bør strebe etter å oppnå visjonen om en skole for alle. Eller er det snarere slik at dette oppleves som en uoppnåelig og fjern visjon og følgelig noe man egentlig ikke ønsker å forplikte seg til å jobbe for å oppnå? Hører elever med atferdsvansker til i skolen eller mener man at elever med atferdsvansker burde bli tatt ut av den vanlige skolen og gitt et alternativt tilbud et annet sted? Eller en kan spørre seg om læreren virkelig ønsker å heve sin kompetanse knyttet til atferdsproblematikk slik at det vil være lettere å håndtere slike vansker eller om læreren rett og slett ønsker at noen andre skal ta seg av elever med en problematisk atferd. Noen verdier, holdninger og normer vil være tydelige, andre mer kamouflert, og kanskje ikke alltid heller bevisst.

Makt kan også være en barriere. Vi vil ikke her diskutere ulike definisjoner av makt. Selv om det i seg selv kunne vært en nyttig tilnærming. Det er allikevel nødvendig å klargjøre at det finnes ulike former for makt og at makt er en forutsetning for å kunne få til endring. Skogen

(2004) sier at makt er en sentral faktor i innovasjon, og at en bør være bevisst hvem som har makt. Å ha makt har sine fordeler i at man lettere kan få gjennomslag for sine ideer og mål og dermed få kontroll over flere ledd i beslutningsprosessen (Skogen).

Skogen (2004) har redegjort for viktige barrierer når det gjelder endringsarbeid. Mange av de samme utfordringene og barrierene kan vi også finne igjen i samarbeid. Lauvås og Lauvås (2004) definerer noen viktige utfordringer når det gjelder samarbeid. Vi skal her redegjøre for fire perspektiver hos Lauvås og Lauvås for å kunne identifisere hvilke type utfordringer man kan møte på ulike nivåer i et samarbeid.

4.5.2 Motstand i samarbeid

Lauvås og Lauvås (2004) snakker i likhet med Skogen om den menneskelige motstanden og at dette kan være utfordrende i samarbeidet. I det *sosialpsykologiske perspektivet* er en opptatt av at samarbeid blant annet handler om rolleinteraksjon. En skal forhandle og avklare roller og forventinger. Hvem skal ha hvilke rolle og hvilke forventinger er knyttet til ulike roller? Ikke minst er interaksjonen og samspillet mellom rollene grunnleggende for å skape et godt samarbeid. I arbeidet med å identifisere utfordringer i samarbeidet må en ha fokus på uklare roller og forventninger og manglende kunnskap om hverandre.

Lauvås og Lauvås (2004) mener at dette perspektivet er viktig, men ikke tilstrekkelig for å forstå motstand og barrierer. Samarbeid er noe mer enn to individer som samhandler fordi de er del av en større helhet som også påvirker samarbeidet og innovasjon.

Lauvås og Lauvås (2004) snakker her om et *profesjons sosiologisk perspektiv*. Sentralt her er at hver og en av deltakerne i et samarbeid deltar i kraft av sin profesjon. Profesjoner må her ses i lys av fremveksten av nye profesjoner og stadig spesialisering i kunnskapssamfunnet. Ulike yrkesgrupper har spesialkompetanse på ulike felt. Vi har tidligere sett at denne spesialiseringen gjør at profesjoner må samarbeide for å kunne gi et helhetlig godt tilbud. Lauvås og Lauvås mener at dannelser og spesialisering av profesjoner gjør at man søker å verne om og ivareta sin egen profesjon, og dette gjør noe med forholdet til andre profesjoner. Utfordringer i samarbeid må også ses i lys av dette. Men selv ikke dette perspektivet er tilstrekkelig for å forstå utfordringer ved samarbeidet. Samspill mellom roller og profesjoner foregår innenfor en større enhet som også kan omtales som organisasjonen.

I det *organisasjonsteoretiske perspektivet* må en se på organisasjonen som for eksempel skole som et sosialt system med muligheter og begrensninger i forhold til samarbeid. Slike muligheter og begrensninger ligger i organisasjonens mål, ideologi, ressurser, struktur og maktsentra. I tillegg til hvilke føringer som ligger i organisasjonen har organisasjoner også ulike forståelser og kunnskap. Dette kalles det kunnskapssosiologiske perspektiv. Lauvås og Lauvås (2004) mener vår oppfatning av virkeligheten er konstruert ut fra hvordan vi tilegner oss kunnskap og erfaring. Vår utdanning og vår sosialisering gjennom ulike jobberfaringer har innvirkning på hvordan vi opplever og forstår et fenomen. Det som særpreger en organisasjon kan i følge Lauvås og Lauvås kalles et praksisfellesskap. En kan tenke seg at en skole har et dominerende praksisfellesskap. Dette fellesskapet kan variere fra skole til skole ut fra hvem som jobber der og hva de har av erfaringskunnskap. Når en inngår i et samarbeid med andre som har andre praksisfellesskap, vil en kanskje konfronteres med andre kunnskapsformer. Slike nye kunnskapsformer kan utfordre og sette spørsmålstegn ved allerede etablerte kunnskaper. Det vil derfor kunne oppstå konflikter på bakgrunn av at en ønsker at ens egen kunnskap skal være den sanne kunnskap. De vektlegger i denne sammenheng også kompetansens betydning. Alle som inngår i et samarbeid har sin form for yrkeskompetanse. I et samarbeid ligger det en utfordring i ikke å tviholde på sin kompetanse som den beste eller eneste rette (Lauvås og Lauvås).

Vi har sett at Lauvås og Lauvås (2004) mener en må ha flere tilnærminger for å kunne forstå hva som kan være hindringer i samarbeidet fagfolk i mellom. For det første handler det om individet og egenskaper ved individet. Dernest handler det om hvordan hver og en av oss spiller ut våre roller, om refleksjon og kunnskap om egen og andres roller og ikke minst om samspillet mellom de ulike rollene. Men en kan ikke bare se på individer og roller, en må også rette søkelys mot den profesjonen man innehar. I hvilken grad verner en om profesjonen og dens status og i hvilken grad er andre profesjoner en trussel? I vår masteravhandling befinner informantene seg stort sett innenfor ulike profesjoner og tilhører også ulike organisasjoner med ulikt mandat og ulike arbeidsoppgaver. Det vil da være nyttig å se på organisasjonene de arbeider innenfor. De er medlemmer av ulike sosiale systemer som har strukturer som legger føringer og rammer. Aktørene har gjennom utdanning, personlig erfaring og sosialisering inn i sosiale systemer tilegnet seg kunnskap, kompetanse og en yrkespraksis som innvirker på yrkesutøvernes forståelse og praksis. Hva skjer når disse aktørene møtes og skal samarbeide om et fenomen som både er sammensatt, krevende og som kan forstås og håndteres på ulike måter? Vil man da gå inn i en duell for å forsvare, å gjøre

sin egen kunnskap sann, eller går man inn i en dialog der man sammen etablerer en ny kunnskap og en ny yrkespraksis? Dette belyses nærmere i presentasjon og drøfting av funnene i kapittel 9.

4.6 Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet har vi skrevet om samarbeid og da med et spesielt fokus på samarbeid om endring. Først i dette kapitlet har vi forsøkt å tydeliggjøre kravet om samarbeid i dagens samfunn. Fordi denne avhandlingen omhandler samarbeid rundt atferdsvansker, vil det for det første være nødvendig å rette fokus mot behovet for økt kompetanse rundt atferdsvansker i skolen. Skal en kunne oppnå denne kompetansen vil det være påkrevd med samarbeid. For det andre er samarbeid nødvendig for å kunne utvikle helhetlige og gode tiltak for elever med atferdsvansker. Skolen kan vanskelig lykkes i å tilrettelegge og ivareta elever med slike vansker alene.

Videre har vi sett at det finnes ulike former for samarbeid avhengig av målet med samarbeidet og konteksten rundt. Vi har også redegjort for ulike forutsetninger som bør være til stede i samarbeidet. Dette har vi vektlagt fordi vi ved hjelp av disse forutsetningene kan tydeliggjøre hva som kjennetegner samarbeidet mellom skole og Ressursteam.

Til slutt i kapitlet har vi redegjort for teori om innovasjon fordi vi mener at samarbeid om atferdsvansker er et samarbeid om endring. Fordi vi i problemstillingen også ønsker å se på utfordringer i samarbeidet, har det vært nødvendig å gjennomgå hindringer og motstand både i endringsarbeid og i samarbeid generelt.

Samlet har vi i dette kapitlet redegjort for ulike teorier om samarbeid som danner et rammeverk for å kunne belyse viktige kjennetegn i samarbeide mellom skole og Ressursteam. Teorier fra dette kapitlet vil også gjøre oss bedre i stand til å diskutere hvilke utfordringer og muligheter dette samarbeidet byr på.

I det neste kapitlet skal vi tydeliggjøre og begrunne metodevalg, beskrive egen undersøkelse og rette et kritisk blikk på ulike sider ved studien.

5 Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av metode, og gi et innblikk i vårt forskningsopplegg. Vi innleder med å tegne et bilde av forskningens betydning i samfunnet. Videre gir vi en kort redegjørelse for vitenskapsteoretisk utgangspunkt, før vi beskriver vårt valg av metode og bruk av metode i forskingsprosessen. Kapitlet inneholder også etiske refleksjoner og diskusjoner rundt vitenskapelige krav i avhandlingen.

5.1 Forskningens betydning

Denne avhandlingen startet med at vi ville vite mer om hvordan skole og Ressursteamet samarbeidet om atferdsvansker. Ønsket om økt kunnskap var begynnelsen på det vi kan kalle et forskningsprosjekt. I vår sammenheng handler det om å sette seg inn i hva andre mener og tenker om et fenomen, og hvordan vi i vår rolle som forskere, kan bidra til å etablere innsikt og kunnskap. Før vi går inn på metoden i vår studie, ønsker vi å dvele litt ved betydningen av forskning i dagens samfunn, for deretter å se hvilken betydning vår oppgave kan ha.

Befring mener forskning har en utforskende og analytisk oppgave, en kritisk og konstruktiv oppgave, og at den skal bidra til utvikling av samfunnet. Forskningens hovedformål, er i følge ham, ny kunnskap og fornyet fagkompetansen (Befring, 2007). Vårt fremste mål med denne avhandlingen er ikke å fremskaffe revolusjonerende ny kunnskap, men vi håper at temaene og det som diskuteres i avhandlingen, kan være til nytte for fagfeltet og at temaene kanskje også kan danne grunnlag for fremtidige undersøkelser. I beste fall kan en slik avhandling bidra til å utvikle og forbedre kunnskapen i feltet (Grimen, 2004). Forskning i dagens samfunn skal ikke bare søke å vinne ny kunnskap, men den kan også ha en kritisk oppgave (Befring, 2007).

Forskningens kritiske oppgave kan være å søke og å avdekke kritikkverdige forhold i samfunnet. Selv om en slik samfunnskritisk tilnærming ikke har vært hovedfokus i vår avhandling, har vi ønsket å ha et kritisk blikk på det fenomenet vi undersøker; samarbeid om atferdsvansker i skolen. Grønmo (2004) vektlegger at spesielt samfunnsvitenskapelig forskning har en viktig betydning for menneskers forståelse av seg selv og det samfunnet vi lever i. I vår avhandling er det nettopp denne tråden som følges. Funnene i vår avhandling vil

kunne gi en bedre refleksjon og forståelse av et fenomen som samarbeid om atferdsvansker, samtidig kan det rette søkelys på forhold som kan gi forbedring. I dette ligger også et kritisk blikk.

Ved siden av å produsere ny kunnskap er forskningens fremste mål å søke sannhet (Grimen, 2004; Grønmo, 2004; Wormnæs, 2003). Et grunnleggende spørsmål er da slik Wormnæs (2003, s. 69) stiller det: "Hva er sannhet? Og hvordan oppnå sann kunnskap?". Det finnes ulike måter å forstå sannhet på. Forskningens sannhetsforpliktelse stiller strenge krav når det gjelder å redegjøre for eget ståsted, for grunnlaget for egen fortolkning og for ulike måter å forstå et fenomen på. Dette er et ledd i å få frem hva som ligger til grunn for det man selv holder for sant. Forskning skal kunne etterprøves og kontrolleres av andre og gjøres tilgjengelig for andre enn forskeren selv. Følgelig er det nødvendig at forskningsprosessen beskrives og at prosessen gjøres åpen for andre (Grimen, 2004). På bakgrunn av dette er det nødvendig å gå nærmere inn på vitenskapelige krav som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet og se på hvordan vi har knyttet disse kravene opp mot vår forskningsprosess. Før vi går nærmere inn på dette, vil vi først redegjøre for valg av metode og vitenskapsteoretiske utgangspunkt.

5.2 Valg av metode

Det å velge metode er å velge hvilken kunnskap vi er opptatt av (Widerberg, 2001). Hele masteravhandlingen er en prosess med stadige valg. Man må foreta valg av tema, problemstilling, informanter, spørsmål i intervjuguiden og ikke minst valg av teori. Alle disse valgene innebærer også valg av hvilke kunnskap vi er interessert i. Dermed har også vi i lys av våre valg, en påvirkning i forhold til funn og resultater. Våre valg er inspirert av vår interesse og den kunnskapen og forståelsen som lå til grunn før vi startet avhandlingen (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi forsøkte fra starten av å være bevisst på hvilken kunnskap vi hadde og hvilken metode vi kunne bruke for best mulig å belyse problemstillingen.

Når en skal velge metode, står en overfor to ulike tilnærminger; det kvantitative og det kvalitative som kan relateres til to ulike forskningstradisjoner/paradigmer. I kvantitativ

metode er man opptatt av å forklare fenomener. Det gjør en ved å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom variabler og kvantitative størrelser (Befring, 2007).

Kvalitativ metode baserer derimot sin forskning på data om informantenes mening, erfaringer og holdninger. En bruker som regel intervjuer og eventuelt deltagende observasjon. Forskeren er her det fremste verktøyet og en må være bevisst sin rolle som forsker, og også være bevisst på samhandlingen mellom forsker og informant. Kvalitativ metode er et forståelsesperspektiv der en søker å forstå på ulike nivåer. Å forstå innebærer å beskrive og tolke innenfor et teoretisk rammeverk. I vår avhandling omhandler det å gjengi det informanten forteller, og tolke og belyse dette i lys av teoretiske perspektiver (Grimen, 2004). Det som kjennetegner et kvalitativt forskningsopplegg er at det tar utgangspunkt i data som ikke lar seg generalisere slik kvantitativt data gjør. Dette skal vi komme tilbake til under avsnitt 5.4.3 om overførbarhet. Kvalitative studier har ofte få enheter, men får frem mye informasjon fra hver enhet. Bruken av kvalitativ metode har i følge Befring (2007) økt. Han ser det i lys av behovet for kunnskap om forholdet mellom mennesker og hvordan mennesker forstår seg selv.

Vi har valgt et kvalitativt forskningsopplegg som tar utgangspunkt i intervju med ni informanter fra skole og Ressursteam. Bakgrunnen for dette valget var at vi var opptatt av opplevelser, erfaringer og tanker informantene har om atferdsvansker og samarbeid. Vårt valg av tema og problemstilling var avgjørende for hvilken metode vi valgte. Vi ønsket å gå i dybden av fenomenet og belyse kjennetegn i samarbeidet mellom skole og Ressursteam. Fordi vi ønsket en inngående innsikt, ville det ikke være naturlig å velge kvantitativ metode. Det kvalitative forskningsopplegget ga oss mulighet til å få en forståelse av samarbeid om atferdsvansker. Med forståelse menes ikke en objektiv forståelse av samarbeidet, men heller forståelse sett fra informantenes perspektiv. Dette kan betegnes som en styrke ved det kvalitative opplegget. Kvalitative metoder har imidlertid blitt utsatt for kritikk, blant annet i forhold til manglende objektivitet. En sentral svakhet er at resultatene eller funnene i stor grad avhenger av forskerens dømmekraft og vurderingsevne. Dette var noe vi gjenkjente i våre analyser. Det er et stort ansvar å tolke og analysere informantenes utsagn.

5.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi og hermeneutikk hører innunder kvalitativ forskningstradisjon og er tilnærminger som gjør det mulig å forstå fenomener. Vi skal her gå litt nærmere inn på disse to tilnærmingene og begrunne hvorfor vi har brukt disse i vår avhandling.

Fenomenologi er en tilnærming innenfor kvalitativ metode som har fokus på at kunnskap kan oppnås og erkjennes gjennom subjektets/individets egne erfaringer. Fenomenologien søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive en verden slik den oppleves av informanten. Grunnlaget for en slik tilnærming er en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009).

Målet med vår avhandling er å få frem informantens egne erfaringer, opplevelser og forståelser rundt ulike fenomener. En beskrivelse av hvordan en lærer opplever sin hverdag der en må forholde seg til atferdsvansker, blir viktig. Det samme gjelder samarbeidet informantene har omkring slike vansker. En fenomenologisk tilnærming innebærer et fokus på hvordan dette fenomenet viser seg for oss, så fritt for påvirkning fra vår forforståelse og tolkning som mulig. I vår avhandling er vi opptatt av nettopp å la det fenomenet vi undersøker fremtre så selvstendig som mulig. Samtidig er vi klar over at det er vanskelig å fastholde et skille mellom fenomenet i seg selv og vår fortolkning av fenomenet (Damsgaard, 2007).

Derfor er vi også opptatt av hermeneutikk. Denne tilnærmingen innebærer å tro på at subjektet er fortolkende i sitt vesen og dermed tolker egne og andres erfaringer. Ved hjelp av fortolkning kan vi løfte beskrivelsene opp og finne en mening. En lærer forteller hvordan de opplever atferdsvansker, og vi forsøker å fortolke denne fortellingen slik at vi bedre kan forstå opplevelsen. Kvalitative metoder bygger ofte på den hermeneutiske sirkel der en åpent og fleksibelt hele tiden forsøker å se delene opp mot helheten. Dette har også vært en sentral del av vår analyse av data. Samtidig som vi har vært opptatt av å la fenomenene fremtre som "seg selv", har vi altså en erkjennelse av at det foregår en fortolkning som på sin side påvirker forskningsprosessen. Denne fortolkningsprosessen er skjør nettopp fordi det er forskeren selv som er det viktigste redskapet i analysen og fortolkning. Det innebærer at det stilles krav til fortolkningsprosessen.

5.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Grønmo (2004) er opptatt av kvaliteten på data som hentes inn og hvordan en skal kunne sikre kvaliteten i prosessen fra å samle inn data til å vise funnene. Med kvalitet menes blant annet at data skal grunne i sannhetsprinsippet (Grønmo, 2004). Dette sannhetsprinsippet som vi tidligere har nevnt i 5.1 gjenspeiler seg i vitenskapelige krav som **validitet**, **reliabilitet** og **generalisering**. Disse kravene har tradisjonelt blitt benyttet innenfor et positivistisk vitenskapssyn, men er utviklet og reformulert innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2009). Vi har derfor valgt å bruke andre betegnelser mer tilpasset vår kvalitative avhandling; Troverdighet (validitet), bekreftbarhet (reliabilitet) og overførbarhet (generalisering).

En gjennomgang av disse begrepene knyttet til vår avhandling vil kunne legge studien åpen for en kritisk gjennomgang av metodevalg, analyseform og empiri og anvendt teori i sin helhet (Fangen, 2010; Thagaard, 2009).

5.4.1 Troverdighet

Troverdighet omhandler spørsmålet om vi undersøker det vi reelt skulle undersøke. Innhenter vi data om det vi har som mål å undersøke? Er de tolkningene vi har gjort av vårt data gyldige? Å sjekke ut troverdigheten vil innebære kritisk å gjennomgå forskningsprosessen. Thagaard presiserer at troverdighet handler om ”å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert” (2009, s. 201). Det betyr at man gjennom hele forskningsprosessen redegjør for hvordan man har kommet frem til resultatet.

Vår intervjuguide var tematisk strukturert etter problemstillingen. Dette for sikre at spørsmålene knyttes opp til det vi faktisk ønsker å undersøke. I analysen har vi forsøkt å kategorisere data etter intervjuguidens hovedstruktur. Denne strukturen har vært nyttig for oss fordi den har gitt oss ”tykke beskrivelser” om noen sentrale temaer. Atferdsvansker og samarbeid er imidlertid store og komplekse temaer som informantene hadde mye å fortelle om. Det innebar at vi så oss nødt til å velge bort noe for å opprettholde fokus på det problemstillingen spør om. Intervjuguiden inneholder derfor flere temaer og spørsmål enn de vi har brukt i analysen og presentasjonen av data. Vi erfarte også at det fremkom ting i intervjuene som ikke naturlig passet inn i våre hovedtemaer i guiden. Derfor var det også

nødvendig å lage nye kategorier. Empirien utvidet slik de tematiske kategoriene fra intervjuguiden og dannet nye analysetråder. Vi har med andre ord forsøkt å holde fast ved guidens hovedstruktur samtidig som dataene har dannet grunnlag for nye analysekategorier.

Vår avhandling baserer seg på intervju med ni ulike informanter. Hver og en av disse informantene har sine historier, erfaringer og tanker som vi har forsøkt å få tak i. Samtidig har det vært viktig for oss å finne mønstre innad i gruppene av rektorer, lærere og Ressursteam. Historiene ga oss noen generelle tendenser i gruppene, samtidig var det også avvikende erfaringer innad i en gruppe. Når kvalitative data presenteres er det viktig med en balansegang mellom å se etter likhetstrekk og få frem det som avviker fra generelle mønstre (Thagaard, 2009). Dette har vi forsøkt å være bevisste på. Sentralt i dette arbeidet har vært å holde fast ved avhandlingens problemstilling. Slik vi vurderer materialet, belyses ulike sider av samarbeid om atferdsvansker. Vi får frem både felles tendenser og nyanser, likheter og forskjeller knyttet til syn på atferdsvansker, erfaring med samarbeid og forholdet til endring. Dette danner grunnlag for å hevde at studien undersøker det den hadde som hensikt å undersøke.

5.4.2 Bekreftbarhet

Et annet sentralt vitenskapsteoretisk krav er **bekreftbarhet** (reliabilitet). Det refererer til resultatet av avhandlingen og hvorvidt resultatet er til å stole på. Om dataene er bekreftbare, avhenger av hvordan en kommer frem til resultatet (Wormnæs, 2003). Det handler om hvorvidt resultatene kan gjenkjennes dersom andre skulle gjøre samme undersøkelse av samme fenomen. Kravet om resultatlikhet er sentralt innenfor naturvitenskaplig tradisjon. Dette er et vesentlig krav for å avgjøre troverdighet og kvalitet. Innenfor en kvalitativ tilnærming kan ikke dette kravet tilfredsstilles gjennom krav om resultatlikhet. I slikt arbeid må fokus snarere rettes mot beskrivelse av ulike deler av forskningsprosessen slik at grunnlagene for de valgene som er tatt klargjøres. Vi har i avhandlingen forsøkt å synliggjøre valg av teori og empiri og på den måten forsøkt å gjøre arbeidet transparent. Samtidig er vi bevisste på at valg av annen teori vil gi andre føringer for studien og dermed trolig også andre funn (Widerberg, 2001). Riktig kildehenvisning er et sentralt krav for faglig redelighet og vi har i avhandlingen etterstrebet nøyaktig bruk av kildehenvisninger. Videre har vi i

avhandlingen hele tiden forsøkt å gjøre rede for hva vi gjør, slik at prosessen i den grad det er mulig, kan etterprøves. Slik har vi forsøkt å ivareta kravet om bekreftbarhet.

5.4.3 Overførbarhet

Et annet viktig vitenskapskrav er **overførbarhet** (generalisering). Med ni informanter fordelt på tre grupper, henholdsvis rektorer, lærer og Ressursteam, har vi et lite og begrenset utvalg. Disse informantene vil ikke kunne ses på som representative for alle rektorer, lærere og ansatte i Ressursteam. Thagaard (2009) er opptatt av at slik kunnskap ikke nødvendigvis kan generaliseres. Hun problematiserer dette og spør om det er nødvendig å generalisere, eller om det er viktigere å lære seg å forstå et fenomen i lys av konteksten rundt. Denne forståelsen kan ha relevans i andre sammenhenger og på den måten kan kunnskap og funn i en undersøkelse overføres til andre sammenhenger selv om funnene ikke kan sies å være generaliserbare. Vi har ikke hatt som mål å utvikle kunnskap som kan sies å være generelt gyldig. Men våre temaer, refleksjoner og funn kan trolig likevel være relevante med tanke på å gi en bedre forståelse av samarbeid rundt atferdsvansker og samtidig fungere som grunnlag for ytterligere undersøkelser.

5.5 Innsamling av data

Vi vil i denne delen vise til bruk av metode og reflektere rundt forskningsprosessen fra start til ferdig avhandling. Vi har valgt å ha fokus på utarbeiding av intervjuguiden, utvalgsprosessen, intervjuet og til slutt analyse og funn. En slik redegjørelse for prosessen vil være nødvendig for å kunne ivareta de vitenskapelige kravene vi allerede har presentert. Beskrivelsen er et ledd i å gjøre veien mot målet mest mulig transparent og dermed også etterstrebe sannhetsforpliktelsen.

5.5.1 Intervjuguiden

Vi valgte å utarbeide en semistrukturert intervjuguide. En slik intervjuguide beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres. Den består av en oppdeling av temaer og påfølgende spørsmål. Guiden skal fungere som et utgangspunkt og en rettesnor for intervjuet (Grønmo, 2004). Temaene var ordnet slik at de gjenspeilet problemstillingen. Spørsmålene belyste de ulike delene i problemstillingen. Vi ønsket en semistrukturert intervjuguide fordi vi da fikk en struktur over temaer, samtidig som spørsmålene ikke skulle være rigide og begrensende i samtalen. På den måten klarte vi å holde fokus, men samtidig vise en fleksibilitet ved at samtalen kunne utvikle seg naturlig. Et annet viktig utgangspunkt for intervjuguiden var at vi ville være der informantene var. Ved hjelp av åpne spørsmål, fikk informantene mulighet til å få sagt det de hadde på hjertet. På den måten ønsket vi å få frem informantens beskrivelser av tanker og erfaringer.

Å få frem slike beskrivelser er viktig i lys av fenomenologien. Ved å bruke et semistrukturert intervju gis det mulighet for fyldige beskrivelser, som skal gi rom for hver enkelt informants tanker og opplevelse. En får dermed tak i informantenes livsverden og deres forståelse og ikke en allmenn objektiv forståelse. Denne deskriptive delen er viktig i et kvalitativt forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2009).

5.5.2 Utvalgsprosessen

Etter å ha klargjort tema og problemstilling, skrevet intervjuguiden og fått godkjent søknad fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD) skulle vi velge ut våre informanter. I denne utvalgsprosessen var vi i første rekke opptatt av å få informanter både blant lærere, fra Ressursteamet og fra ledelsen. Det var viktig for oss å inkludere alle disse gruppene for å kunne få frem likheter og ulikheter i deres ståsted og opplevelse av samarbeidet. Alle gruppene er viktige samarbeidende parter og de har alle en påvirkning i samarbeidet.

I utvelgelsen var det viktig for oss at lærerne og rektorene som ble valgt ut som informanter, ble valgt på bakgrunn av at de tidligere hadde hatt, eller på intervjutidspunktet hadde, en samarbeidssak med Ressursteamet. Slik ville vi sikre oss at alle våre informanter hadde erfaring med å samarbeide rundt atferdsvansker. Dette var et overordnet utvalgs-kriterium. Samtidig var vi klar over at et slikt utvalg kanskje ville bety at våre skoleinformanter har

opparbeidet seg en større bevissthet og refleksjon rundt dette med atferdsvansker i skolen fordi de hadde samarbeidet med Ressursteamet. Vi så imidlertid ikke dette som et problem fordi vi var opptatt av at våre informanter ikke skulle være representative for alle lærere og rektorer. For å kunne svare på vår problemstilling knyttet til samarbeid om atferdsvansker, var det nødvendig at alle i utvalget hadde erfaring med et samarbeid mellom Ressursteam og skole om slike vansker. Vi valgte med andre ord et strategisk utvalg der informantene hadde spesifikke kunnskaper knyttet til vår problemstilling.

For å finne tilgjengelige informanter brukte vi det som omtales som ”snøballmetoden” (Thagaard 2009, s. 56). Det var Ressursteamet som først ble kontaktet, og informanten vi først snakket med her, ble etter hvert portåpner for informantene på skolen. Vi fikk raskt det antall informanter vi ønsket. Men samtidig var det også problematisk å bruke Ressursteamet som portåpner. Vi vet ikke hvordan og hva som har blitt sagt i forbindelse med at lærerne og rektorene ble spurt om å være informanter. Noen av de spørsmålene vi stilte oss var: Hva gjør at Ressursteamet har valgt ut akkurat disse informantene? Hva har blitt sagt til informantene? Tenker skoleinformantene at det de sier vil få konsekvenser for samarbeidet? Dette er spørsmål som ligger som et bakteppe og som må frem i analysen. Ville det vært annerledes om vi selv hadde tatt kontakt med skolene og skaffet informanter? Ideelt kunne vi ønsket oss en slik kontakt for selv å kunne gi ønsket informasjon. Samtidig måtte vi ha skoleinformanter som hadde erfaring med å samarbeide med Ressursteamet. Det ville derfor være vanskelig for oss å ikke benytte oss av Ressursteamet som portåpner fordi det er de som har oversikt over hvilke skoler de har samarbeidet med.

I intervjuene fremkommer det både positive og negative sider ved samarbeidet. Det er derfor ikke grunn til å tro at Ressursteamet har valgt ut informanter som bare er opptatt av å fortelle om suksesshistoriene og det gode samarbeidet. Informantene nyanserer og får frem sider ved samarbeidet på godt og vondt.

Da vi til slutt satt igjen med en liste over potensielle informanter, gjorde vi avtaler om intervju ved å henvende oss direkte til den enkelte informant. I første rekke tok vi kontakt med informantene ved skolen over telefon der vi kort redegjorde for studien. Det å få laget avtaler med skolene var utfordrende. De var til dels vanskelig å få tak i og de ringte sjelden tilbake dersom vi la igjen beskjed. Samtlige kommenterte at de var presset når det gjaldt tid. Likevel stilte de opp til intervju. Etter telefonsamtale med den enkelte informant der de bekreftet

muntlig at de ville delta, ble det sendt ut et informasjonsbrev (vedlegg 1) og samtykkeerklæring (vedlegg 2).

5.5.3 Forskningsintervjuet.

Intervjuene ble gjennomført i perioden oktober til desember 2011. Hvert intervju varte mellom 70 og 90 minutter. Samtlige intervjuer foregikk på informantenes eget arbeidssted, i arbeidstiden. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd etter samtykke fra informantene.

Et intervju er mer enn en samtale og kan betegnes som en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres gjennom en gjensidig interaksjon mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 22). Dette er likevel ikke en åpen dialog, og det er viktig å være bevisst på at relasjonen er asymmetrisk. Intervjuet er preget av at vi spør og informantene svarer. Det er i stor grad vi som intervjuere som styrer samtalene gjennom spørsmålene vi stiller. I vårt tilfelle har vi vært to som intervjuer. Dette kan på den ene siden være skremmende, men det kan også gjøre at intervjuet i større grad blir en samtale fordi også vi som intervjuere snakker sammen. Slik vi erfarte det, bidro dette til at det i større grad ble en mer uformell samtale og en god atmosfære. Vi valgte å la den ene ha hovedansvar i hvert intervju, mens den andre hadde ansvar for å stille oppfølgingsspørsmål eller avklarende spørsmål. Vi var på forhånd opptatt av å være bevisst på vår rolle som premissgivere og erkjenne vår makt knyttet til det å definere samtalen. Gjennomgående fikk vi mye informasjon av den enkelte informant og samtalen fløt lett. Dette kan tyde på at det ikke har virket hemmende at vi var to som intervjuet.

Det å skape en god atmosfære i intervjuet var noe vi var opptatt av. Kontakt og trygghet i relasjonen er en forutsetning for å kunne få et innblikk i informantens livsverden. Videre sies det at "de første par minuttene er avgjørende", og det vektlegger hvor viktig starten på et intervju er, hvordan en innleder og hvordan en skaper kontakt. Det å informere og sette rammer rundt samtalen, kan være med på å skape en trygghet (Kvale og Brinkmann, 2009). I våre samtaler brukte vi de første minuttene til å informere og klargjøre og svare dersom informanten hadde spørsmål. Videre var vi opptatt av å starte intervjuet med et "ufarlig" tema for å etablere tillit. Vi opplevde gjennom alle intervjuene at det var en god atmosfære. Denne

opplevelsen ble bekreftet av våre informanter som avslutningsvis ofte antydte at de opplevde intervjuet som positivt.

Vi forsøkte gjennom samtalene å være undersøkende og nysgjerrige ved å forsøke å stille oppfølgingsspørsmål der vi mente vi ikke hadde tilstrekkelig informasjon. Samtidig var vi opptatt av faren for at intervjuet skulle oppleves som et slags forhør. Vi var bevisst på å unngå det Kvale og Brinkmann (2009) kaller en manipulerende dialog, der intervjuet er preget av mange ledende og lukkede spørsmål som kan farge svarene. Vi erfarte at det var noen temaer som det kanskje var vanskelig å svare på hvor informantene fortalte overfladisk, og der vi ønsket bakenforliggende tanker. Noen ganger forsto ikke informantene spørsmålene, og vi var nødt til å spørre mer konkret. I dette ligger det en fare for lede informantene. Flere nevnte at dette ikke var temaer de til vanlig tenkte på, eller de vektla at dette kunne de ikke så mye om. Noen informanter fra skolene uttrykte bekymring rundt sine svar da de opplevde å ikke kunne teorien rundt atferdsvansker godt.

Det å samtale rundt atferdsvansker opplevde vi som utfordrende fordi ikke alle våre informanter var fortrolige med begrepene og tydelig viste usikkerhet rundt temaet. Vi stilte oss noen ganger undrende til at noen av informantene i utgangspunktet hadde lite å si om enkelte temaer. Dette gjaldt særlig informanter fra skolene. På spørsmålet ” hva er atferdsvansker for deg?” fikk vi flere ganger nokså kort og lite utfyllende svar. Mer utdypende informasjon kom først frem gjennom andre spørsmål vi stilte. Gjennom hele intervjuet og fordykning i ulike temaer tegnet de seg mer tykke beskrivelse av hva de egentlig opplever atferdsvansker er. Dette kan henge sammen med at dette er tematikk de kanskje ikke snakker så mye om, men det kan også hende at noen av våre spørsmål ble stilt slik at informantene var redde for å svare feil eller for å avsløre at de ikke kunne nok om det vi spurte om.

Gjennomgående trodde skoleinformantene at de skulle snakke om en spesiell sak knyttet til ett barn. Det var overraskende og kanskje uventet for dem at de skulle snakke om egne tanker og refleksjoner rundt temaene. De uttrykte direkte undring over at vi ikke primært skulle snakke om en sak, men var mer opptatt av deres egne tanker og erfaringer. Noen hadde tydelig forberedt seg og stilte til intervjuet med mapper og papirer knyttet til enkeltelever. Mange av informantene påpekte likevel i etterkant at samtalene hadde satt i gang tankevirksomhet rundt dette med atferdsvansker. Slik vi ser det, var det med på å heve

kvaliteten på intervjuene at informantene måtte svare spontant og uten å ha forberedt seg på det som var hovedfokus i samtalene (Kvale og Brinkmann, 2009).

I samtalene oss i mellom etter hvert intervju, var vi opptatt av hvilke faktorer som kan ha påvirket den informasjon vi fikk fra våre informanter. For det første var det viktig for oss å være bevisst på at våre valg av spørsmål kunne fargelegge hva vi fikk frem av kunnskap. Ikke minst gjaldt dette oppfølgingsspørsmål som kunne være ledende. Derfor krevdes dette at vi som intervjuere var bevisst på egne forforståelser, valg av spørsmål og hvordan vi spurte.

Vi var også bevisst på at intervju som metode har noen begrensninger. Svarene vi har fått fra informantene gir et bilde av deres opplevelse av samarbeidet. Dette er deres "sannhet". Vi har funnet både likheter og ulikheter i deres forståelse, noe som betyr at vi ikke kan uttale oss med sikkerhet om hvordan skolen og Ressursteam gjennomgående samarbeider. Skulle vi ha gjort dette, måtte vi hatt et bredere utvalg og eventuelt også supplert med data innhentet ved hjelp av andre metoder.

Hvert intervju har vært unikt og intervjuene har inngått i en spennende prosess. Etter hvert som vi gjennomførte intervjuene, fikk vi et materiale som gjorde at forståelsen og kunnskapen vår også endret seg. Gjennom hele intervjuprosessen jobbet vi med å koble teori og data – en analyse der bildet var i kontinuerlig endring. Noen ganger fremkom det tydelige mønstre og andre ganger var bildet preget av mer kaos. Dette viser at allerede under intervjuene var vi i gang med analyse og tolkning.

5.5.4 Kategoriseringsprosessen/ analysen

Analysen i kvalitative forskningsopplegg er, som vi allerede har vært inne på, ikke en egen fase som er avgrenset til etter at data er samlet inn. Det er en prosess som startet ved prosjektets begynnelse (Grimen, 2004). Både vårt tema og vår problemstilling er farget av vår forforståelse og våre antagelser og allerede her startet analyseprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009; Widerberg, 2001). En av grunnene til at vi ønsket å fokusere på samarbeid rundt atferdsvansker var at vi antok at det ville være ulikheter i forståelsen av atferdsvansker, og at dette ville gjøre samarbeidet utfordrende. Allerede på dette stadiet var vi ferd med å tenke valg av teori som kunne belyse disse funnene. De tidlige antagelser ble etter hvert reviderte ettersom vi gjennomførte intervjuene og reflekterte rundt det informantene fortalte oss.

Analysen er også et produkt over våre memos. Memos er notater og refleksjoner vi gjennom hele avhandlingen har skrevet ned. Disse kontinuerlige refleksjonene over hvordan vi har analysert mener vi har betydning for troverdigheten og bekreftbarheten i avhandlingen.

Et annet viktig kjennetegn ved kvalitativ analyse er at forskeren er det fremste redskapet i analysen. Kvaliteten på analyseprosessen avhenger av forskerens personlige egenskaper i form av å lytte, å stille spørsmål og ikke minst forskerens evne til kategorisere og tolke. Fordi forskeren er det fremste redskapet, ser vi det som fordel å være to. På den måten kunne vi være kritiske til hverandres refleksjoner, tolkninger og analyser. Spesielt var det en fordel å være to fordi dette er vårt første forskningsopplegg. Dette er nytt for oss og det å få lov til å reflektere og teste tolkninger opp mot den andre har slik vi ser det, har bidratt til å ivareta de vitenskapelige kravene.

Vi valgte å gjennomføre alle intervjuene og transkribere disse før vi startet kategoriseringsprosessen der vi spesifiserte og valgte ut aktuell data som kunne belyse vår problemstilling. Etter hvert intervju hadde vi en briefing der vi diskuterte tanker og refleksjoner rundt intervjuet. Gjennom umiddelbare refleksjoner fikk vi anledning til å starte analysen ved å tolke, teste ut og gjentolke og dermed følge en hermeneutisk sirkel. På denne måten ble også vår forståelse og refleksjonene våre stadig satt på prøve. Gjennom refleksjonene ble ofte førsteinntrykket i etterkant revidert og analysen mer nyansert.

Vi transkriberte selv og forsøkte å gjøre dette kort tid etter intervjuene slik at vi ikke mistet stemninger og umiddelbare tanker. Å transkribere er en forutsetning for at det kan kalles data (Grønmo, 2004). Det å transkribere innebærer også å analysere. Ved å igjen gå gjennom intervjuet dannet det seg nye tanker, refleksjoner og tolkninger. Samtidig skal en være bevisst at det skjer noe når en endrer et talespråk til et skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom prosessen hendte det at vi leste et sitat, men at vi ble usikre på betydningen av sitatet. Da var nødvendig å gå tilbake til det opprinnelige intervjuet for å høre etter hva informanten "egentlig sa" i lys av kontekst og tonefall. Dette er i tråd med å passe på å se data i forhold til kontekst og ikke løsrive utsagn slik at de mister sin opprinnelige mening.

Etter intervjuene satt vi igjen med et stort og rikholdig datamateriale. Dette kombinert med at problemstillingen belyser et komplekst tema, resulterte i stadige endringer av kategorier. Vi har imidlertid hele veien holdt oss til en tredeling av tema som også gjenspeilet seg i intervjuguiden.

1. Et samfunn og en skole i endring
2. Forståelser av atferdsvansker
3. Samarbeids muligheter og utfordringer.

Den største utfordringen vi sto overfor var å finne underkategorier som maktet å rydde opp i kompleksiteten, samtidig som de skulle få frem viktige mønstre og sammenhenger.

Vi forsøkte først å kategorisere sitater ut fra temainndelingen i intervjuguiden. Dette bidro innledningsvis i analysen til en grovstruktur. Vi opererte med hovedkategoriene ” forståelse av atferdsvansker”, ” utgangspunktet for samarbeidet”, ”endringsarbeid”, ”samarbeidets utfordringer” og ”samarbeidets muligheter”. Disse opprinnelige temaene ble etter hvert inndelt i nye kategorier som fremkom gjennom analysen av data. Eksempler på slike kategorier var ”lærerrollen” og ”skolens rolle”. Dette var temaer som trådte fram gjennom dataene uten av dette var et sentralt fokus i selve guiden. Slik medførte analysen en ytterligere utvidelse og utdypning av temaene. Denne måten å jobbe på kan beskrives som en meningskategorisering og en hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann, 2009), der vi leste gjennom og ordnet sitater og fortellinger inn i nye kategorier, og der vi til slutt forsøkte å finne mønstre og sammenhenger som kunne belyse problemstilling vår. Hele denne prosessen satt store krav til oss som forskere i forhold til å holde fokus på det vi faktisk var ute etter å belyse, jmf krav om troverdighet.

Vi har tidligere redegjort for at vi valgte informanter på bakgrunn av at vi ville undersøke hvordan ulike grupper forstår fenomenet atferdsvansker og hvilke erfaringer de har med samarbeid om slike vansker. Thagaard mener det er viktig å ta stilling til fokus i analysen og hvordan vi fremstiller det. En kan ha fokus på temaer eller en kan ha fokus på personer eller grupper (Thagaard, 2009). I vår avhandling har vi valgt både en temasentrert og en personsentrert tilnærming. Det innebærer at vi har sammenlignet informasjon om hvert tema fra alle informanter. F. eks har vi bedt alle våre informanter fortelle om og beskrive samarbeid og atferdsvansker. Slik fremstår de som enkeltinformanter med egne meninger og erfaringer. Men vi har også sett på hvordan lærere, rektorer og ansatte i Ressursteamet som grupper tenker og handler i forhold til atferdsvansker. Er det likheter og forskjeller mellom disse gruppene? Grønmo (2004) omtaler dette som to ulike analyseenheter. En analyseenhet er en sosial enhet eller det fenomenet studien tar utgangspunkt i. Sagt på en annen måte: på den ene siden søkte vi å undersøke **aktører**, på den andre siden søkte vi å undersøke deres **meninger** og erfaringer om temaer som atferdsvansker og samarbeid. Vi har imidlertid vært bevisst på at

letingen etter mønstre i gruppene og sammenlikning mellom gruppene ikke skal overskygge de unike historiene til hver informant.

Gjennom kategorisering og fortolkning har vi forsøkt å finne frem til sitater som representerer og belyser informantenes tanker og opplevelser. Vi har gjennom hele denne prosessen vært opptatt av å se disse sitatene i lys av konteksten og informantenes andre fortellinger, slik at vi i størst mulig grad er i tråd med en fenomenologisk og hermeneutiske tankegang. Det innebærer en bevissthet rundt hvordan vi hele tiden fortolker hva våre informanter sier. Spesielt kommer dette til syne der informanter fra skolen skal snakke om atferdsvansker. Dette er et tema det er vanskelig for skolen å snakke om. De uttrykker at de ikke vet nok om temaet. Dermed blir det også vanskelig å få tak i hva de mener ut fra et spørsmål som ”Hva tenker du atferdsvansker er?” Men etter hvert som de forteller historier og får snakke litt rundt temaet dannes det et bilde av hva de mener. For å få tak i dette bildet må en hele tiden tolke delene ut fra helheten ved å se et sitat i sammenheng med andre deler av intervjuet. Dette ser vi som i tråd med den hermeneutiske sirkelen. De sitatene vi har valgt ut, ble igjen sett i lys av det teoretiske rammeverket vi har for avhandlingen. Teori blir slik brukt for bedre å forstå sammenhenger og meninger i informantenes tanker og meninger.

En etisk utfordring knyttet til analyseprosessen er forsøket på å gi et helhetsbilde som er tydelig, samtidig som en skal forsøke å få frem og gjøre rede for det som ikke passer inn i helhetsbildet (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Vi skal videre se på andre etiske refleksjoner som ble tydelige gjennom forskningsprosessen, og som er viktige å ta opp her med tanke på å ivareta informantenes fortellinger, men også i forhold til troverdighet og bekræftbarhet i analyseprosessen.

5.6 Etiske refleksjoner

Gjennom hele denne prosessen har vi gjentatte ganger måttet forholde oss til etiske problemstillinger. Noen av disse utfordringer var vi bevisst på før vi startet, andre har fremkommet underveis i prosessen.

Den viktigste etiske problemstillingen er knyttet opp mot vårt valg av metode. Kvalitative forskningsopplegg legger et stort ansvar på forskerens dømmekraft og vurderingsevne (Grimen, 2004). Å tre inn i rollen som forsker på et mastergradsstudiet er preget av famling og mangel på erfaring. Det er derfor viktig å være bevisst på vår manglende erfaring i denne rollen og at det kan ha påvirket funnene. Samtidig har vår noviserolle også bidratt til at vi gjennom hele prosessen har vært særlig opptatt av troverdighet og etterprøvbarehet.

5.6.1 Egen forståelse

Det å være forsker i en kvalitativ studie og det å ha seg selv som det viktigste verktøyet innebærer å være bevisst på eget ståsted. I det vi startet avhandlingen, satt vi inne med tydelige forforståelser, både i forhold til hva vi trodde vi ville finne av mønstre og funn, men også fordommer i forhold til skole og læreryrket. Våre fordommer mot skole og læreryrke var ikke vanskelig å få bekreftet i litteratur og deler av forskning. Lærere er en gruppe som lett blir utsatt for kritikk (Damsgaard, 2010). Det ble derfor viktig for oss å være bevisst disse fordommene for bedre å kunne se og forstå skole og lærerrollen. Et spørsmål som meldte seg er hvor langt vi skulle strekke oss for å forstå eksempelvis lærerrollen? Vi oppdaget tidlig at dette med å sitte ansikt til ansikt med et annet menneske gjorde noe med vår forståelse. Det å forsøke å lytte med åpent sinn, det å høre og se lærere og rektorer fortelle om sin hverdag gjorde at våre forforståelser endret seg. I noen stunder syntes det vanskelig å håndtere skille mellom medfølelse til fagfolk som kan ha en hektisk hverdag og et kritisk konstruktivt blikk.

Lojalitet til våre informanter var også en etisk utfordring vi ble stilt overfor. Det omhandlet blant annet forholdet mellom det våre informanter beskriver og vår tolkning av det som blir beskrevet. I hvilken grad får vi frem det som informantene mener når vi presenterer og diskuterer deres funn? I hvilken grad preges tolkningen av vår teoretiske forankring og vår forforståelse? Vi har hele tiden forsøkt å kontrollere våre egne tolkninger opp mot våre informanternes beskrivelse. Et spørsmål som omhandler mye av det samme er hvorvidt vi skal gjengi det informantene sier og regne med at det som formidles til oss er gjennomtenkt og reflektert. Vi har sett det som vår oppgave i denne avhandlingen å forsøke å forstå informantenes beskrivelser og erfaringer ut fra teoretiske perspektiver og dermed reflektere over og tolke deres kunnskap i lys av teori og på den måten fremskaffe ny kunnskap. Her ligger også faren for at vi fortolker noe som informantene ikke gjenkjenner seg i. På den ene

siden ser vi da en fare ved å fortolke. På den andre siden er det et behov for å fortolke for å kunne oppnå ny kunnskap og forbedret innsikt.

5.6.2 Å pynte på sannheten?

I dette dilemmaet kom det stadig opp en annen problemstilling. Hvor mye kan vi stole på det informantene sier? Er det de reelle opplevelsene de deler, eller er noe konstruert med tanke på at vi sitter der og de har kunnskap om at dette skal brukes i en avhandling? Dette omhandler refleksjoner rundt troverdigheten til informantene. I noen tilfeller satt vi igjen med data der vi hadde en følelse av at noen av informantenes utsagn var rettet mot det informanten trodde vi ville høre. Fangen (2010) trekker frem at man i en rekke prosjekter har erfaring med at mennesker siler ut hva de sier, enten ved å svartmale eller idealisere fakta. Fangen viser til Robert Weiss som selv ble intervjuet og opplevde at han ønsket å hjelpe forskeren og dermed merket at han trakk frem informasjon som han syntes var viktig, mens han unnlot å fortelle andre hendelser (Fangen, 2010, s. 174). Med andre ord er det viktig å være bevisst på at også våre informanter ikke nødvendigvis bevisst lyver, men at de kan ha ønsket å fremstå på en god måte, og derfor ikke alltid uttrykker et nyansert bilde. Et eksempel er en informant som kunne mye fakta om atferdsvansker, og også viste til litteratur og forskning i intervjuet. I etterkant har vi lurt på om informanten hadde lest seg opp på atferdsvansker før vi kom, eller om dette var kunnskap som informanten hadde fra før. Fordi vi gjennom intervjuene oppmuntret informantene til å gi eksempler og hadde fokus på å følge opp uttalelser, mener vi likevel at vi ut fra helheten av intervjuene har fått et nyansert bilde av informantens tanker rundt atferdsvansker og samarbeidet mellom skole og Ressursteam.

5.6.3 Anonymitet

Konfidensialitet og anonymitet er viktige faktorer i den etiske refleksjonen. Fordi studien ble gjennomført i en kommune der informantene samarbeider eller har samarbeidet, er det vesentlig at ikke informantenes identitet blir avslørt. Muligheten for at informantene kan gjenkjenne andre, er tilstede, men vi har etter beste evne forsøkt å anonymisere. Det innebærer at enkelte uttalelser og fortellinger er omskrevet, da med fokus på å få frem det opprinnelige budskapet. Det betyr også at noen eksempler ikke har kunnet brukes fordi de

gjør det vanskelig å fastholde kravet om anonymitet. Dette handler ikke bare om informantenes rett til å være anonyme, men også om elevers og kollegaers rett til ikke å kunne kjennes igjen i det som blir skrevet. Anonymitet og konfidensialitet ble også særlig aktuelt for oss da det var Ressursteamet som fungerte som portåpner og dermed hadde kjennskap til alle informantene våre og ga dem den første informasjonen om prosjektet. Det ble derfor viktig for oss å redegjøre for samtykkeerklæring, å gi tilstrekkelig informasjon og skape en fortrolighet i forkant av intervjuene. Dette ble gjort via skriftlig og muntlig informasjon i brev og gjennom telefonsamtale før intervjuene.

Et annet fellestrekk vi etter hvert ble bevisst på, var knyttet til at det var igangsatt en prosess i ”vår” kommune når det gjaldt omorganiseringen, blant annet av Ressursteamet. I denne omorganiseringen var det fare for at Ressursteamet kunne forsvinne i sin daværende form. Flere av dem vi intervjuet, da spesielt på skolene, trodde kanskje vår avhandling kunne settes i forbindelse med og bli en form for partsinnlegg i denne omorganiseringen. Det ble derfor etter hvert viktig for oss å påpeke at vårt prosjekt verken var en evaluering eller et oppdrag. Allikevel skinte det gjennom at skolene ønsket å snakke positivt om Ressursteamet og samtlige var redd de skulle bli borte. Dermed har også deres forforståelse av vår avhandling nok preget svarerne de har gitt. Vi mener likevel ut fra deres fortellinger at de gir et nyansert bilde og får frem både muligheter og utfordringer knyttet til samarbeidet med Ressursteamet. På en annen side kan også Ressursteamet ha hatt et ønske om å bli fremstilt som viktige og uunnværlige. Når vi ser på materialet fremkommer de gode erfaringene, men informantene er også klare på utfordringer og ”skjær i sjøen” i samarbeidet mellom skole og Ressursteam. Det er derfor lite som tyder på at informantene kun har tegnet et ensidig bilde.

5.6.4 Et kritisk blikk på egen undersøkelse

Denne avhandlingen har gitt oss innblikk og kunnskap om flere temaer. Vi har fått dypere og bredere forståelse av samarbeid mellom to instanser – og hvilke muligheter og utfordringer dette samarbeidet byr på. Samtidig er temaer som atferdsvansker og samarbeid store og komplekse, og sammenhengene er mange. Hadde vi bare valgt samarbeid, ville det forenklet arbeidet vårt. Dersom vi hadde avgrenset oppgaven til å omhandle atferdsvansker ville dette også gjort avhandlingen enklere. Å velge samarbeid om atferdsvansker innebære tre fokus; samarbeid, atferdsvansker og selve samarbeidet om atferdsvansker. Å inneha alle tre foki er viktig, men har også vært krevende.

Vi har valgt en bred fremstilling der vi har vært opptatt av det som skjer på mikronivå, men ikke uten å vende blikket oppover og se dette i lys av den tid vi lever i, med de krav og utfordringer kunnskapssamfunnet stiller. Vårt brede perspektiv kan ha gått på bekostning av en grundigere og mer nyansert analyse av samarbeidet og hvordan det oppleves for hver enkelt. Samtidig mener vi at det å se samarbeid om atferdsvansker i en større kontekst er i samsvar med en systemteoretisk tilnærming til slike vansker. Ut fra avhandlingens teoretiske grunnlag, mener vi derfor at det er nødvendig å vektlegge helhet og kontekst. En slik tilnærming kan bidra til at vi har fått frem funn som også dreier seg om hvordan strukturer påvirker aktøren og hvordan forståelse og håndtering av atferdsvansker henger sammen. Dette ville vi ikke fått så lett dersom vi hadde valgt et mer avgrenset område.

Vi har også måtte være bevisste på det vi tidligere omtalte som to ulike analyseenheter. I jakten på mønstre, er det en fare for at den enkeltes unike historie kommer i bakgrunnen, eller at viktige data ikke blir presentert fordi de ikke ”passer inn i” mønsteret. Etter første presentasjon av data, så vi en tendens til dette. Vi valgte derfor å gå tilbake i materialet for å forsikre oss om at vi fikk frem reelle tendenser, og vi valgte også å legge mindre vekt på gruppene og likheter og forskjeller dem i mellom, slik at enkeltinformantene fikk større plass. Underveis i prosessen ble følgelig fokus dreid mer bort fra sammenlikning av gruppene og mer over mot ulike perspektiver slik de fremkommer hos ulike informanter på tvers av gruppene.

6 Den vanskelige atferden

6.1 Forståelsen av atferdsvansker

I dette kapittelet ønsker vi å belyse hvordan informantene fra skolene og Ressursteam forstår atferdsvansker. Vi vil trekke frem fire gjennomgående beskrivelser som informantene uttrykker at atferdsvansker kan handle om. Disse beskrivelsene kan knyttes til kjennetegnene vi har valgt å kalle; norm- og regelbrudd, diagnoser, manglende sosial kompetanse og manglende mestring. Vi vil videre se disse beskrivelsene opp mot et individ- og systemperspektiv. Med dette ønsker vi å illustrere hvordan ulike teoretiske måter å forstå problematikken også gjenspeiles i informantenes tanker rundt forståelse og håndtering av atferdsvansker.

I lys av skolens mandat om å være en inkluderende skole som skal tilrettelegges for alle elever, ønsker vi å se nærmere på om at dette er en visjon skolen klarer å innfri. For å belyse dette vil vi se vår diskusjon opp mot våre informanternes tanker om tilrettelegging av skolehverdagen for elever med atferdsvansker.

6.1.1 Atferdsvansker som norm og regelbrudd

Atferdsvansker i skolen knyttes av lærere og rektorer ofte til elever som bråker, skaper uro og utagerer. Det refereres gjerne til atferd som bryter med skolens normer og regler, og som dermed oppleves som vanskelig og utfordrende. Dette er en beskrivelse det er en tydelig samstemthet om hos skoleinformantene. Derimot ser vi at informantene fra Ressursteamet i liten grad knytter atferdsvansker til brudd på normer og regler i sine beskrivelse av vanskene.

Som vi tidligere har pekt på, inngår norm og regelbrudd som en del av Ogdens definisjon på atferdsvansker. Denne definisjonen er mye anvendt i skolen (Damsgaard, 2003). Norm- og regelbrudd omfatter både atferd som oppstår i konfliktpregede situasjoner, uro og støy, og de knyttes til atferden hos elever som har en emosjonell og kognitiv fungering som viker fra forventningene. Brudd på normer og regler kommer med andre ord til uttrykk på ulike måter, og den påvirker både eleven selv og omgivelsene. Slik atferd kan ødelegge både for læringsmiljøet i klassen da den skaper mye støy og uro, den kan hindre eleven i å utvikle seg

faglig, og den kan skape konflikter i forhold til sosiale relasjoner med medelever og lærere (Ogden, 2009).

Ogdens definisjon er på mange måter en generell beskrivelse av ulike former for atferd som avviker fra det som betegnes som normal atferd. En lærer beskriver variasjonen av ulike former for atferdsvansker slik: ”Du har alt fra en elev som ikke klarer å tilpasses inn i normalskolen og som lager støy, gjør mye galt. Til de som driver rent hærverk på toaletter, ødelegger”. Felles for den atferden læreren beskriver, er at det dreier seg om brudd på regelverket i skolen.

Alle informantene fra skolen trekker frem norm- og regelbrudd som sentralt i forhold til atferdsproblematikken. En rektor sier det slik:

Vi har et sett med ordensregler. Vi har et sett med uskrevne lover og regler. Et sett med normer som er forventet at eleven skal holde seg innafor. Avviker du fra det og viser en atferd, viser ut fra handling, språk, kroppsspråk – et brudd fra de, da tenker jeg vi har å gjøre med et atferdsproblem.

En lærer som også er opptatt av at atferdsvansker kan knyttes til norm og regelbrudd uttrykker: ”Ungene må lære å forholde seg til et regelverk (...). Det høres strengt ut, men altså normer innenfor et samfunn, og skolen er et samfunn (...) at de ikke klarer å forholde seg til normene”.

Disse informantene vektlegger at skolen har forventninger til at elevene skal opprettholde reglene en finner innenfor skolen. Atferd som viser opposisjon mot strukturen og rammene som skolen som system har, blir ansett som avvikende. Alle skoleinformanter mener at dette kjennetegner elever med atferdsvansker.

Selv om regler danner en ramme som elever må forholde seg til i skolen, er det på en annen side også lærere som trekker frem at det kan bli for mye fokus på dette. En sier det slik: Vi har en del sånne gamle ting [regler] som henger [igjen], som jeg syntes blir litt slitsomt”. Denne læreren viser til regler som forbud mot lek (som å leke kongen på haugen, skating), luer som må av i timene etc. Læreren beskriver videre at det på denne skolen er grupperinger av lærere med fokus på regler, og andre som ikke vektlegger dette i samme grad. Informanten peker på at det er viktig å ikke være for streng, og heller se atferden i lys av tid og kontekst.

En annen lærer tar også opp dette og mener at de samme grupperingene finnes innenfor denne skolen. Læreren hevder å oppleve at unge lærere er ”mer tverre” enn de eldre. Vi har ikke grunnlag for å peke på hva som kjennetegner lærere som vektlegger regler, eller lærere som ikke gjør det. Likevel syntes vi det er interessant å trekke frem at noen lærere reagerer på at det kan bli for mye fokus på dette. Disse uttalelsene kan på en side illustrerer at det kan være forskjeller innad i en skole på hvordan lærere møter elever som bryter med forventingene til elevatferd. Dette kan handle om en form for privatpraktisering (Damsgaard, 2010). På en annen side trekkes det også frem at noen av reglene som blir opprettholdt i skolen, kan ha mistet sin hensikt eller blir ansett som ikke å være nødvendige. Elever som bryter med normer og regler i skolen kan bli ansett som lite tilpasningsorientert. Likevel kan det være grunn til å lytte til elevens argumentasjon. Damsgaard (2007) hevder at refleksjon over hvilke regler og tradisjoner som danner grunnlaget i skolen er viktig. Reglene som skolen forholder seg til, kan ha vært en del av skolens kultur så lenge at en har blitt ukritisk til om disse reglene fremdeles er funksjonelle. Man kan heller ikke se bort fra at skolen kan bli for rigid og i for liten grad tilpasse seg ulike elevers behov og forutsetninger. Hargreaves (1996) er inne på dette når han kritiserer skolen for å være lite endringsvillig.

Noen normer og regler har dypere røtter enn andre. Dette betyr ikke nødvendigvis at de alltid er hensiktsmessige. Normer og regler er derimot ofte relative i det de tolkes forskjellig avhengig av tid og sted. Synet på hva slags atferd som kobles til atferdsvansker vil derfor også variere. I samsvar med dette hevder Ogden (2009) at atferdsvansker er et sosialt definert fenomen som endres over tid, avhengig av hvilke normer og regler som er gjeldende. Holdninger, normer og regler er følgelig ikke fast definerte, men tøyelige og avhengige av konteksten.

Det at brudd på normer og regler blir vektlagt fra skolens side, kan ha sammenheng med et ønske om å etablere gode og forutsigbare læringsmiljøer. Men et slikt fokus kan også handle om at man er opptatt av å reprodusere strukturer som gagnar skolen. Med dette mener vi at skolen fremdeles i dag har et hovedfokus på at deres mandat er undervisning. Uten ro og orden blant elevene blir dette en vanskelig oppgave. Nordahl (2003) hevder at elever som er mer tilpasningsorienterte får mer positive tilbakemeldinger på sin atferd og at lærerne er mer positive til elever som forholder seg til de etablerte normene og reglene i skolen. Elever som har en problematisk atferd, blir forstyrrende elementer som i liten grad anerkjennes som barn og unge med behov for individuell tilrettelegging.

Per Arneberg (2008) peker på den ulike maktfordelingen som er tilstede mellom lærer og elever. I skolen har læreren makt og innflytelse i sin rolle. Læreren har blant annet makt til å velge hvordan man vil møte elever og hvordan man vil reagere på ved brudd på regelverket. Elevene har liten makt i forhold til å påvirke systemet i skolen og reglene der. De må forholde seg til den rammen av normalitet som skolen skaper og lære å forholde seg til de holdningene og verdiene som læreren har. Dette kan også tyde på en slags ensidighet i at det er eleven som må tilpasse seg.

Selv om det i våre intervjuer kommer til syne at lærere innenfor ulike skoler vektlegger regler og normer forskjellig, er det viktig å fremheve at det er en samstemthet rundt at atferdsvansker i stor grad er knyttet til norm- og regelbrudd. Vi vil ta opp dette igjen mot slutten av kapitlet når vi ser nærmere på våre informanternes tanker om skolen som en arena som skal inkludere alle elever.

6.1.2 Atferdsvansker som diagnoser

Alle våre informanter, både i Ressursteamet og i skolen trekker frem at diagnoser kan ha sammenheng med atferdsvansker. Ressursteamets informanter beskriver diagnoser eller ”genetiske” faktorer som en av mange årsaker til at elever har atferdsvansker. Men diagnosen blir ikke direkte vektlagt når de beskriver atferdsvansker og kommer med eksempler.

Blant skolens informanter er imidlertid bildet mer variert. Noen vektlegger i liten grad diagnoser og nevner dem kun som en av mange årsaker til atferdsvansker, tilnærmet slik vi ser hos Ressursteamet. Andre derimot har et klart fokus på dette, og hos dem har diagnoser en sentral rolle når de beskriver elever med atferdsvansker.

På et spørsmål om hva en atferd (hos en elev) kan skyldes uttrykker en lærer seg slik:

Oj, der tenker jeg du må langt tilbake altså (...) Mora vet jo ikke den dag i dag hvorfor han er som han er (...). Han er jo på en måte testet av alle instanser, tror jeg. Han har vært testet på så mange steder og av så mange ulike fagpersoner. De har ennå ikke funnet ut hva spesifikt som feiler han.

Uttrykket ”hva som feiler han” kan indikere at læreren tenker at det er en mangel eller en sykdom som gjør at eleven har atferdsvansker. Dette kan tyde på at læreren dermed vektlegger diagnoser i seg selv som en årsak til elevens atferd.

En lignende vektlegging av betydningen av diagnoser finner vi hos en rektor som begynner med å fortelle om eleven ved å vise til en diagnose: ”Ja, du kan si at den ene eleven fikk en (...) diagnose på slutten av skoleåret, og da hadde jo den vært til utredning tre eller fire ganger i løpet av 1. klasse til 7. klasse uten å få noen diagnose” (omskrevet).

Begge informantene legger i sine beskrivelser stor vekt på at diagnoser er en viktig faktor når det gjelder den avvikende atferden.

En annen lærer beskriver også at atferdsproblematikken kan handle om diagnoser, og ser i likhet med de overstående informanter en sammenheng mellom atferden og årsaken til at den uttrykkes. Læreren sier:

Vi ser jo at det er elever med diagnoser. Diagnoser som gjør at de sliter med å sitte i ro, og sliter med å ta imot beskjeder, konsentrasjonsvansker ikke sant. Jeg tror ikke barn som har store konsentrasjonsvansker nødvendigvis kan oppdras til å følge med bestandig, fordi det ligger jo i de.

Dette sitatet viser at det er diagnosen som forklarer elevens atferd. Informanten hevder også at diagnosen setter begrensninger i forhold til hva denne eleven kan og hva han ikke kan.

Noen av disse informantene understreker at de opplever at det er lettere å forholde seg til disse elevene hvis de har en diagnose. En lærer forklarer det slik: ”Altså man skal ikke stille en diagnose for diagnosens skyld, men hvis noen kunne fortalt meg hva som egentlig er (...) [elevens] problem, og gitt meg.. ikke en bruksanvisning, men en veiledning til å forstå hvorfor han reagerer som han gjør da”.

På en side kan disse informantenes uttalelser tolkes som at de opplever at det er lettere å håndtere eleven når de har en diagnose å forholde seg til. Samtidig gir dette også et inntrykk av at informantene vektlegger at årsaken til problematikken ligger i eleven selv og er knyttet til sykdom, feil eller mangler. Fokuset på diagnosen kan føre til at man ser begrensninger fremfor å vektlegge mulighetene hos eleven.

Skolene har en lang tradisjon for å samarbeide med instanser som PPT når det gjelder å kartlegge om en elev har særskilte behov som gjør at eleven kvalifiserer for ekstra ressurser (Overland 2007). Det er derfor ikke overraskende at vi ser at noen av skolens informanter er opptatt av denne sammenhengen når det gjelder elevenes atferd. På mange måter kan en diagnose gjøre at ressurser blir frigjort i form av at elever kan få spesialundervisning, samtidig som dette også kan være ressurser som avlaster læreren, for eksempel ved å få en ekstra lærer eller assistent inn i klasserommet. Det at en elev får en diagnose kan dermed føre

til at omgivelsene viser en større vilje til å tilrettelegge for denne eleven fordi det også kan tilføre ”goder” til klasseromssituasjonen i sin helhet.

Samtidig som en diagnose kan bidra til noe positivt for en elev i form av tilførte ressurser eller økt kunnskap om elevens vansker, kan en diagnose også skape et inntrykk av klart avgrensede og stabile problemer. Dette kan gjøre at en ser bort fra kontekstens påvirkning og det faktum av at barn utvikler seg i oppveksten. Faren ved at diagnoser vektlegges i stor grad, er at atferdsvansker kan bli knyttet til en sykdom som er avgrenset til å ligge hos eleven. Selv om en elev har en diagnose, f.eks ADHD, kan atferden både oppleves og uttrykkes forskjellig avhengig av tid og sted (Ogden, 2009). Kjennetegn på diagnoser uttrykkes ofte ulikt hos ulike individer fordi forskjellige kjennetrekke er mer eller mindre fremtredende hos ulike individer. Kjennetegn som knyttes til en diagnose kan derfor variere. Likeså gir ofte en diagnose inntrykk at det er snakk om atferd som har visse avgrensninger. Slik sett kan diagnoser være stigmatiserende da en i for stor grad fokuserer på hindringene fremfor mulighetene til eleven. Et slikt fokus kan føre til en snever problemforståelse. Individuelle faktorer er likevel av betydning og må tas med i betraktning, men da ikke som et ledd i å trekke frem feil eller mangler hos eleven.

6.1.3 Atferdsvansker som mangel på sosial kompetanse

Mangel på sosial kompetanse er et kjennetegn som både informanter fra skolen og Ressursteamets mener at atferdsvansker kan handle om. Sosial kompetanse har vi i kapittel 2 definert som

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207)

En måte å forklare problematferd på kan være at eleven har en manglende evne til å forstå hvordan en skal oppføre seg i ulike situasjoner og en mangelfull forståelse av hvordan en skal lese de sosiale kodene. Altså at eleven mangler sosiale ferdigheter. Men problematferd kan

også handle om den gjensidige påvirkningen som er mellom individet og omgivelsene. Her tenker man i større grad at atferden er en reaksjon på omgivelsene.

Hos flere av informantene fra skolen kommer det frem at de ser en sammenheng mellom manglende sosiale evner og atferdsvansker knyttet til at eleven ikke innordner seg omgivelsene. En lærer forklarer det slik: ”(...) det kan jo også være at man mangler en del sosiale, jeg vet ikke.. kompetanse på en måte (...) det handler om å tilpasse seg de sosiale kodene blant elevene på en måte”. På en annen side er det også skoleinformanter som trekker frem at samspillet med omgivelsene påvirker denne atferden. En rektor sier:

...du kan si at det er den sosiale interaksjonen mellom elever, og voksne og elever, hvor da [eleven] ikke følger den normen som vi på en måte er vant med. At vi tar hensyn til hverandre og at vi følger regler og så videre som vi har på skolen, og som er vanlige kommunikasjonsformer i samfunnet for øvrig

Her viser rektoren til at interaksjonen påvirker samspillet og medfører til en avvikende atferd. Også en annen rektor er opptatt av dette og sier at manglende sosial kompetanse ”påvirkes gjennom at en får (...) et negativt fokus som bare fortsetter, en negativ rolle”.

Blant skoleinformantene er det både fokus på mangler ved elevene og på samspillet betydning når den mangelfulle sosiale kompetansen beskrives.

Derimot er informantene fra Ressursteamet mer entydige på at de ser at elevens manglende sosiale kompetanse kan knyttes til den sosiale interaksjonen med omgivelsene. En informant fra Ressursteamet er på lik linje med rektoren over opptatt av hvordan stadige tilbakemeldinger fra omgivelsene bidrar til at eleven velger en uhensiktsmessig atferd som gjør at eleven kommer inn i en ond sirkel. En annen informant sier: ”Jeg tenker atferdsvansker er når det blir vanskelig for den det gjelder å fungere sammen med resten og det blir vanskelig for de rundt og fungere sammen med den det gjelder”. Videre vektlegger denne informanten at det er noe som skjer i en gruppe. Den tredje informanten fra Ressursteamet vektlegger også innvirkningene omgivelsene har på eleven og sier: ”Jeg tenker veldig situasjon, også tenker jeg som en del, altså at omgivelsene du ferdes i, det som former deg, samspill mellom voksne og barn, og samspill mellom barn og barn”.

I disse uttalelsene blir ikke begrepet sosial kompetanse brukt. Likevel mener vi at uttalelsene kan ses lys av dette fordi de viser til elever som sliter med sosial interaksjon med andre. Disse

informantene vektlegger at de sosiale omgivelsene eleven er i, er med på å påvirke elevens sosiale fungering.

Ogden hevder at sosial kompetanse kan knyttes til normer og forventinger en finner innenfor ulike miljøer. Manglende sosial kompetanse kan med andre ord knyttes til elever som ikke oppfyller de forventningene som stilles til elevrollen. Han viser til flere studier (Sørli, Amlund-Hagen & Ogden; Lindberg, i Ogden, 2009) som knytter en sammenheng mellom manglende sosial kompetanse og atferdsvansker. Likevel trenger ikke manglende sosiale ferdigheter å indikere at en elev har atferdsvansker. Bildet er mer nyansert. For eksempel kan elever stjele eller være kranglete, men likevel være godt likt. Sosial kompetanse er dermed ikke en stabil tilstand da den kan forekomme i noen kontekster og ikke i andre, samtidig som man også kan tilegne seg økt kompetanse for eksempel som et resultat av utvikling og vekst (Ogden, 2009).

6.1.4 Atferdsvansker som manglende mestring

Atferdsvansker kan også forstås som mangel på mestring. Hvis elever mangler noen ferdigheter eller evner som gjør at eleven ikke mestrer, kan det føre til utvikling av problematferd. En slik tilnærming handler om begrensinger i eleven. En annen måte å forstå dette på er at atferdsvansker handler om at den avvikende atferden utvikles i forbindelse med at det er en ubalanse mellom forventningene og kravene i skolen, og elevens evne til å imøtekomme disse kravene. Dette kan forstås som en begrensning i systemets evne til å gi en opplæring tilpasset elevens behov og forutsetninger.

Mestring er kanskje det kjennetegnet som Ressursteamet i størst grad vektlegger som sentralt i forhold til sin forståelse av atferdsvansker. Dette kommer både frem når informantene beskriver hva atferdsvansker handler om, og gjennom eksempler de gir fra sin håndtering av problematikken.

En informant fra Ressursteamet forstår atferdsvansker på følgende måte: ”Det handler om å ikke mestre. Det kan handle om at du får oppgaver du egentlig ikke er i stand til å få til, eller du har så mye annet som opptar deg at du ikke kan mestre for hodet ditt er helt fullt av andre bekymringer”. Her forstås atferden som et resultat av man ikke klarer å møte forventningene fra omgivelsene og som en følge av dette utvikler elever en atferd som omgivelsene kan tolke

både som uhensiktsmessig og utfordrende. Også en annen informant fra Ressursteamet ser manglende samsvar mellom omgivelsenes forventinger og elvens forutsetninger. Informanten forklarer det slik: ”Øvrigheten forventer noe fra deg, og du får det ikke til. Det gjør noe med selvtilliten til barnet”. En tredje informant fra Ressursteamet beskriver at atferdsvansker er ”der hvor en person ikke klarer å komme ut av en situasjon på en måte som han kommer med hodet hevet ut av det (...)”.

Alle disse beskrivelsene gjenspeiler elever som av ulike årsaker ikke mestrer forventningene som stilles til elevrollen. Informantene i Ressursteamet er opptatt av at manglende mestring dermed kan bidra til at eleven utvikler og uttrykker en negativ atferd.

Også informanter fra skolen som trekker frem manglende mestring som et kjennetegn på atferdsvansker. En lærer sier det slik:

Det å ikke mestre, hvis vi tenker skolen. Ikke mestre det å hente bøkene sine, ikke mestre det å ta opp blyanten. Mestre å stå i kø, vente på tur. Sånn kan skape litt uro rundt. Mange må jo hevde seg på andre måter. Vi er jo flinke til å finne ting som kan dekke over at vi ikke mestrer. Denne læreren hevder at det å lage egne mestringsstrategier er vanlig.

Denne læreren hevder at manglende mestring kan føre til at en elev lager mestringsstrategier for å skjule at han eller hun ikke mestrer. Læreren peker på at avvikende atferd, som det å skape uro, kan bli tolket som en hensiktsmessig atferd av eleven i det en klarer å skjule egen tilkortkomning for andre.

En rektor snakker om mye av det samme og hevder at atferdsvansker kan handle om at eleven lager mestringsstrategier for å dekke over manglende mestring. Rektoren sier: ”Du har jo på en måte ting som går på elevens opplevelse av å mestre, så gir det seg.. så kompenserer en i andre ting”. Begge disse informantene peker her på at hva som er årsaken til atferdsvansker ikke alltid er lett å se fordi eleven finner kompenserende måter å skjule ting på.

Flere av skoleinformantene uttrykker at skolen får hjelp av Ressursteamet til å kartlegge elevens mestring for å forstå atferdsproblematikken. ”Hva mestrer han [eleven], hva mestrer han ikke”, er noe Ressursteamet jobber med skolen om, forteller en rektor. En lærer snakker også om at Ressursteamet hjelper til med å finne de sterke sidene hos eleven og forklarer: (...) og igjen er det Ressursteamet som hjelper oss der, og er med der – finner de sidene”.

Ressursteamet er tydelige på at mestring er et sentralt tema å ha fokus på når det gjelder å forstå atferd. Dette handler om å ha et blikk for hva som kan ligge skjult bak et atferdsuttrykk. Informantene vektlegger blant annet at det å øke elevens mestringskompetanse er sentralt i forhold til å endre atferden. Det handler om å legge til rette slik at eleven klarer å mestre utfordringer for dermed å bygge opp elevens selvtillit. På denne måten kan eleven finne igjen troen på seg selv. Samtidig uttrykker Ressursteamets informanter at de er opptatt av at omgivelsene må tilrettelegge. Dette kan forstås som at de tenker at ved at omgivelsene gjør noe annerledes, vil kravene og forventningene til eleven bli annerledes. En annen reaksjon fra omgivelsene, kan gjøre at også elevens reaksjon (atferd) blir annerledes. Målet er at atferden skal endre seg i en positiv retning. Ved å møte eleven på et nivå som eleven klarer å mestre, vil eleven kanskje ikke trenge å kompensere med strategier for å skjule noe en ikke kan. En informant fra Ressursteamet understreker at det er helt nødvendig å jobbe med mestring fordi eleven sannsynligvis ”er på vei, eller godt på vei til å miste troen på seg selv”. For å skape mestring hevder Ressursteamet at omgivelsene må møte eleven på en annen måte, og at eleven vil utvikle økt mestring som et resultat av dette.

Reidun Tangen knytter mestring til et viktig element i hennes begrep skolelivskvalitet. Hun peker blant annet på at hvis en elev stadig opplever å ikke mestre skoleoppgaver, ikke forstår meningen med det en holder på med, blir skolelivskvaliteten dårlig. Tangen hevder at det å oppleve at en har kontroll over egen hverdag er sentralt. Det handler bl.a. om å oppleve at en kan mestre utfordringer og være med på å påvirke hverdagen. Elevenes opplevelse av å ha kontroll utgjør altså en viktig dimensjon når det gjelder opplevelsen av mestring (Damsgaard og Kokkersvold 2011; Tangen, 2004).

Overland (2007) hevder at mange elever har lav mestringsstro. Dette innebærer at de selv ikke ser den fremgangen de gjør. Som en av informantene fra Ressursteamet peker på, kan elever med atferdsvansker også være blant de som har lav mestringsstro. Mange har kanskje opplevd å ikke mestre, eller har fått negative tilbakemeldinger i den grad at de har mistet troen på seg selv. Ressursteamet har en tydelig samstemthet rundt at det er viktig å skape mestring ved å tydeliggjøre den fremgangen disse elevene gjør.

Selv om flere av informantene beskriver at de har en forståelse av at atferdsvansker kan handle om manglende mestring, snakker skolen lite om å skape mestring som et redskap de bruker for å håndtere atferdsproblematikken i skolen. Likevel betyr ikke dette nødvendigvis at lærerne ikke vektlegger mestring i sitt samspill med elevene. Så lenge de gjenkjenner at

manglende mestring kan forstås som en årsak til atferdsvansker, kan en ikke utelukke at det også påvirker deres arbeid med problematferd. Samtidig er teori og praksis to forskjellige ting. Et eksempel på dette er at skoleinformanter gjenkjenner mestring som sentralt i forhold til å håndtere atferdsvansker, men likevel peker på at Ressursteamet må hjelpe til med å kartlegge dette fordi det er vanskelig å få øye på ressurser og mestringsmuligheter når problematferden dominerer.

Hvis en lærer gjenkjenner elevens atferd som en uhensiktsmessig mestringsstrategi, kan det være at læreren også vil møte eleven med mer forståelse og forsøke å veilede eleven med hensyn til valg av mer hensiktsmessige strategier. Likevel blir spørsmålet om en klarer å ha et slikt fokus når en står midt i en vanskelig atferdsproblematikk. Hvis en elev oppfører seg verbalt eller fysisk ”uspiselig”, klarer en da å ha et blikk for at det er manglende mestring som ligger bak atferden, eller blir det negative knyttet til atferden for fremtredende? Spørsmålet blir om en klarer å overføre forståelsen av atferdsproblematikken til å ha fokus på mestring i håndteringen? Nordahl et al (2005) viser til Heiders attribusjonsteori som blant annet hevder at selve atferden ofte er så fremtredende at fokuset rettes mot individet som utfører handlingen, og at det skygger for bakenforliggende årsaker. Dette kan bidra til at en naturlig kobler atferden til egenskaper hos individet. Det kan igjen bidra til at en tenker at det er elevens manglende ferdigheter som er årsaken bak atferden. Hvis fokuset blir på eleven, kan dette skygge for å se på omgivelsenes innvirkning på atferden. En konsekvens av dette kan være at man fokuserer på individuelle ferdigheter hos eleven, når en prøver å igangsette tiltak for å endre atferden fremfor å se på hvordan lærere og andre elever (omgivelsene) må tilpasse seg for å kunne få til en positiv endring.

Gjennom de fire kjennetegnene som informantene trekker frem når de forklarer hva atferdsvansker handler om, blir det tydelig at deres forståelse også påvirker deres tanker om hvordan en bør håndtere disse elevene. For å tydeliggjøre dette, vil vi ta med oss disse kjennetegnene i neste avsnitt og koble dem opp mot to teoretiske perspektiver.

6.2 Atferdsvansker i et individ- og systemperspektiv

Som vi har illustrert over, blir flere av kjennetegnene på atferdsvansker trukket frem på tvers av om en er rektor, lærer eller ansatt i Ressursteamet. Likevel ser vi at noen trekk skiller seg

ut. Blant annet er det en tendens til at noen kjennetegn i større grad er i fokus hos skoleinformantene enn hos Ressursteamet. Dette gjelder først og fremst en samstemthet blant skoleinformantene rundt deres beskrivelser om at atferdsvansker handler om elever som ikke tilpasser seg skolens regler og normer. Samtidig gjelder det også kjennetegnet diagnoser som er mer dominerende blant skoleinformantene.

Det blir fra skolens side tydelig vektlagt at atferdsvansker handler om elever som bryter med skolens regler og normer. Det er et fokus på at elever bør tilpasse seg skolens regelverk. Enkelte informanter hevder at noen regler er ”gammeldags”. Utover dette er det lite kritikk av at skolen kan ha en struktur som ikke passer for alle barn og unge. Det er heller ikke i særlig grad noe kritisk blikk på hvordan skolen fungerer i forhold til samfunnets verdier, knyttet til blant annet individualisme og betydningen av oppdragelse av selvstendige barn som vil bli hørt og sett. Skoleinformantene snakker lite om skolens system og hvordan dette kan påvirke elevers atferd. Derimot kan det virke som om norm- og regelbrudd i større grad blir forstått med at problematferd handler om elever som ikke tilpasser seg skoleverket. En nærliggende konsekvens av en slik forståelse er at man ser det slik at årsaken til atferden ligger i eleven selv.

Den samme vektleggingen av individuelle årsaker finner en igjen i informantene som er opptatt av at diagnoser kan forklare atferdsvansker. Denne forklaringen retter også søkelys mot individuelle faktorer, feil og mangler. Det at kjennetegnene norm og regelbrudd, samt diagnoser blir vektlagt, kan understreke at informantene vektlegger individuelle årsaker som forklaring til atferdsvansker. Dette kan på sin side medføre til at også ansvaret for vanskene og for å endre på atferden blir et individuelt anliggende for eleven.

En av skoleinformantene er opptatt av at mange i skolen bruker årsaksforklaringer for å forklare atferdsvansker og uttaler en direkte kritikk mot dette. Denne rektoren sier:

Vi snakker veldig mye om årsaker i skolen. Det er så enkelt å tillegge en elev- altså du er årsaken. Vi er ikke flinke nok til å se hva som ligger bak eleven. Vi tenker du er årsaken til et problem i mitt klasserom. Så glemmer, ikke alle, men noen glemmer litt det som ligger bak.

Denne rektoren understreker at slike årsaksforklaringer er vanlig i skolen og at slike forklaringer ofte skygger for andre sentrale faktorer, som for eksempel hvordan skolens

struktur kan påvirke atferden. Samtidig understreker rektoren at fokuset på å tillegge elever ansvaret for atferden, ikke er representativt for alle i skolen.

Kjennetegnene norm og regelbrudd, diagnoser og ikke minst rektorens direkte uttalelse underbygger at skolen kan inneha et manglende fokus på skolens og lærerens egen rolle i atferdsproblematikken. Hvis forklaringen bak atferdsproblematikken har et individuelt fokus, er det nærliggende å knytte det opp mot et individperspektiv. Dette samsvarer med Nordahls (2002) og Overlands (2007) påstand om at individperspektivet har dype røtter i skolen. Dette perspektivet kan føre til en snever problemforståelse. Selv om individperspektivet har sine begrensninger, kan ikke et slikt perspektiv forkastes. Individuelle særtrekk kan være med på å påvirke elevens atferd og må også tas hensyn til. Spesielt er et slikt fokus viktig i lys av å kartlegge hva slags tilrettelegging eleven trenger og for å finne ut om eleven har behov for og krav på spesialundervisning. Individuelle faktorer er dermed av betydning og må tas med i betraktning, men da ikke som et ledd i å få frem feil og mangler eller plassere skyld.

Ut fra de beskrivelsene skoleinformantene gir av hva atferdsvansker kan handle om ser vi at også sosial kompetanse og mestring trekkes inn i deres forståelse. Dette at disse kjennetegnene trekkes frem kan vise til en bredere forståelse av atferdsvansker. Samtidig er det lite fokus på hvordan skolen kan bidra til å øke den sosiale kompetansen og skape mestringsopplevelser. Man kan derfor ikke se bort fra at også disse kjennetegnene primært knyttet til individuelle faktorer og at systemansvaret i liten grad fremheves. Selv sier skoleinformantene lite om at sin egen rolle knyttet til den negative atferden og, det snakkes lite om at lærere og skolesystemet påvirker elevenes atferd.

Ressursteamet fremhever derimot i intervjuene et mye tydeligere fokus på viktigheten av samspillet mellom individ og miljø. De uttrykker at de har rutiner på å lete etter mønstre og sammenhenger, få frem elevenes ressurser og lærernes ansvar. Ressursteamet har arbeidsrutiner på å kartlegge atferdsproblematikken i forhold til de omgivelsene som danner rammen rundt eleven. Denne måten å arbeide på kan knyttes opp til det systemiske perspektivet og Brofenbrennes sosioøkologiske modell. I tråd med en slik tilnærming søker en å finne den økologiske ubalansen i samspillet mellom omgivelsene og individet når problemer oppstår. Denne forståelsen av problematikken kan også tydeliggjøres gjennom begrepet ”failure to match” (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Ut i fra en slik forståelse tenker en at det er manglende samsvar mellom de kravene og forventingene som er til elevrollen og elevens evner og opplevelser av å kunne mestre disse. En søker å forstå sammenhenger som

kan forklare problematferden. Da innebærer ikke det bare å se etter årsaker hos eleven, men også ha fokus på samspillet mellom eleven og deres omgivelser. Ressursteamets informanter vektlegger at mestring er sentralt i mange saker de jobber med. Fokuset de har på å skape økt mestringsopplevelser for elevene i skolehverdagen kan dermed knyttes til "failure to match" der systemet har forventinger til elevene som elevene ikke klarer å innfri. Et slikt blikk kan gjøre at en blir bevisst på flere sentrale elementer da den i større grad inkluderer en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø. Med dette perspektivet er man mindre opptatt av at elever med atferdsvansker *er* vanskelige, men derimot mer opptatt av hva elevene *gjør* eller hvorfor de *har* det vanskelig (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

Selv om det systemiske perspektivet blir tydeligere uttrykt av informantene fra Ressursteamet, er det viktig å understreke at flere av skoleinformantene trekker frem de samme kjennetegnene når de forteller om sin forståelse av atferdsvansker. Det å si at skolen har et individperspektiv, mens Ressursteamet har et systemisk perspektiv vil derfor være for svart-hvitt. Bildet er mer nyansert. Men ut fra våre intervjuer kan vi si at informantene fra Ressursteamet gjennomgående er mer opptatt av en systemisk forklaring av problematikken, og at det er tendens til at individuelle faktorer blir mer fremhevet som årsaker til atferdsvansker hos skoleinformantene.

Samtidig er det flere informanter som er opptatt av relasjonens betydning i arbeid med atferdsvansker. Både i skolen og Ressursteamet er det informanter som trekker frem viktigheten av relasjon som et viktig verktøy for å kunne håndtere atferdsproblematikken. Et eksempel er en lærer som sier: "For å i det hele tatt å nå eleven, så må du ha en god relasjon til eleven. Det gjelder undervisning, det gjelder i forhold til veiledning i forhold til atferd. Det tror jeg er alfa omega". På en annen side understreker en informant fra Ressursteamet at de opplever at skolen ofte har en annen forståelse av relasjon enn det de selv har. Informanten sier: "Jeg kunne ønske at skolen i større grad hadde skjønnt betydningen av relasjonsarbeid til barnet og hjemmet. Hvis du spør skolene, så sier de 'det har vi', men jeg tror det er ulike definisjoner av hva det vil si 'å ha en relasjon'. Det understrekes av denne informanten at det å få en god relasjon krever en innsats fra de voksne. Informanten forklarer: "Det er at ungen vet at du vil den vel og at du ser han eller henne. Og da må du overbevise, du får ikke relasjoner gratis. Det må du jobbe hardt for, det er hardt arbeid for den voksne". Gustavson og Tømmerbakken (2011) viser til Juul og Jensen som påpeker at "I samspill mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar" (s. 59).

Det er i følge denne informanten ikke alltid en selvfølge at ansvaret for å etablere gode relasjoner blir ansett som lærerens.

Dersom en tenker seg at relasjon er et verktøy for å håndtere atferdsvansker, vil spørsmålet være hva en bruker relasjonen til. Damsgaard i sin bok *Når hver time teller* viser til Norderhaug som skiller mellom å ha makt over og ha makt til (Damsgaard, 2007). Makt til er en positiv tilnærming der en er bevisst sin egen rolle slik at en best mulig kan tilrettelegge for eleven. Knyttet til den gode relasjonen kan makt til innebære at læreren ser sin egen rolle og hvordan læreren best mulig kan tilrettelegge for atferdsvansker. Makt over er derimot en negativ form for makt der en i større grad søker å kontrollere og styre andre. Dersom man i en relasjon søker å ha makt over, kan det innebære et ønske om å kontrollere eleven i kraft av makten som ligger i lærerrollen. En kan her se to ulike betydninger av relasjon knyttet til makt over og makt til.

En rektor snakker om viktigheten av relasjon når en skal samarbeide med eleven ” Du må på en måte få dem mer samarbeidsvillige. For du har jo tapt hvis du ikke gjør det. For du klarer ikke å styre elevene hvis de ikke vil selv. Du må på en måte få en dialog og en relasjon sånn at de ønsker å få til samarbeid”.

En annen lærer forteller om en situasjon der eleven hadde respekt for henne.

Og jeg kunne godt stå å se den eleven og se den med et hardt blikk i øynene. Og vise at her er det ikke du som bestemmer. Noen tror man må sitte og smeike med dem og det gjør vi ikke. Det er ikke det det handler om. Men det å ha den relasjonen. Ha kontakt og at eleven stoler på deg og har tillitt til deg. Det tror jeg er kjempeviktig.

Disse sitatene kan belyse tvetydigheten i det å ha en god relasjon. Viktigheten av relasjonen blir vektlagt. Samtidig er det uttalelser som ” få dem mer samarbeidsvillig” og ” vise at her er det ikke du som bestemmer” handle om en form for relasjon der kontroll og ha makt over, er et aspekt.

Det er nærliggende å tenke at dersom lærere forstår relasjon som det å ha makt over, vil det innebære at læreren ensidig søker å få eleven til å tilpasse seg skolen. En ser i liten grad sitt eget ansvar for å tilrettelegge. Våre informanter fra skolene uttrykker i liten grad refleksjon over sin egen rolle og sitt eget ansvar i etablering og vedlikehold av relasjonen.

Dersom en ser relasjon i lys av å ha makt til, vil en som lærer være bevisst sin egen rolle mot å tilrettelegge for eleven. Her vil læreren ta et ansvar og se betydningen av lærerrollen. En slik

tilnærming vil kunne knyttes til et systemisk perspektiv der atferdsvansker også ses i lys av relasjonen mellom lærer og elev.

Hvilken forståelse en har av atferdsvansker og hvilken betydning en legger i relasjonen mellom lærer og elev vil kunne få konsekvenser for hva en tenker om hvor ansvaret for vanskene ligger. En mulig konsekvens kan være at det foregår en ansvars eksport av atferdsvansker. Fordi skolen ikke ser atferdsvansker og håndtering av slike vansker som sitt ansvar, søker de hjelp hos en instans som kan ta ansvar for å gjøre noe med vanskene. Det kan være en av grunnene til at skolen tar kontakt med Ressursteamet.

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om det er sånn at skolen fortsatt henger igjen i en tradisjonell egenskapsforklaring, og at de instansene som kommer utenfra, og ikke jobber innenfor skoleverket, kanskje har en tendens til å se et større bilde av problematikken? I så fall vil nettopp behovet for at skolen samarbeider med andre instanser være viktig. På den måten vil de som kjenner skolen innenfra og som har erfaring med det mangfoldige livet i klasserommet, få muligheten til å snakke med noen som kan se bildet utenifra og som kan rokke ved etablert, men ikke nødvendigvis alltid like hensiktsmessig praksis. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan skolen ivaretar sitt mandat om å være en skole for alle; inkludert elever som viser problematferd.

6.3 Elever med atferdsvansker i en skole for alle

Skolen har som vi har vært inne på, gjennomgått store endringer de siste tiårene. Det stilles i dag store krav til at skolene skal være en arena som inkluderer alle. Samtidig settes det også store krav til lærerrollen som skal tilrettelegge og ivareta mangfoldet av elever som skal fullføre skoleløpet.

En rektor beskriver dette mangfoldet slik: "Ulike kulturer, ulike sosioøkonomiske forskjeller gjør at det er en veldig sånn kompleks elevmasse (...) Vi har liksom alt". Denne elevmassen representerer store individuelle variasjoner i forhold til kravet om å få tilpasset skolehverdagen for hver enkelt.

I tillegg til et krav om inkludering har skolen fått et utvidet mandat sammenlignet med hva den hadde tidligere. Den skal ikke bare være en institusjon som kvalifiserer i lys av å tilføre faglig kunnskap, men den har også en sosialiseringssoppgave som innebærer å tilføre barn og unge sosial kompetanse som er sentralt i forhold til å kunne ta del i samfunnets fellesskap. En lærer uttrykker dette slik: ”Det har blitt en ganske stor del av vår hverdag å drive med god oppdragelse – sosialisering”. Denne uttalelsen speiler den utvidete rollen som skolen i dag har fått.

I lys av skolens krav om inkludering, samt utvidet mandat, er det relevant å se nærmere på hvordan visjonen om enhetsskolen og skolens sosialiseringssoppgave samsvarer med skolens forståelse og ansvar for å tilpasse skolen for elever med atferdsvansker.

Det ”å ikke passe inn”, det ”å ikke mestre skolen” og det ”å ikke finne seg til rette” er uttrykk som finner vi igjen hos informantene fra skolen når de snakker om elever med atferdsvansker. Utsagnene kan tolkes som dette er en gruppe elever som ikke oppfyller forventningene til elevrollen. Disse elevene er utfordrende for skolen, likevel er det skolens uttalte plikt å ivareta dem i lys av enhetsskolen. En lærer sier: ”Vi ser at du [eleven] ikke vil være her. Vi ser at du ikke passer inn her, men noe må vi faktisk gjøre for deg for det har du faktisk rett til”. Denne informanten tydeliggjør en bevissthet rundt prinsippet om å inkludere alle elever i enhetsskolen.

Også en rektor viser til dette og sier: ”Altså, det er jo integrering av alle typer elever, så det er liksom ikke å plassere noen ut eller i den duren – det er et utrolig spekter”.

6.3.1 Segregerte tilbud

Likevel ser vi også at noen informanter fra skolen uttrykker at de ønsker seg tilbake til segregerte tilbud. De understreker behovet for alternativ undervisning for de elevene som strever. En lærer uttrykker det slik: ”Drømmen hadde vært og hatt en egen avdeling innenfor skolen, der man kunne drive litt annerledes skole”. En annen lærer gir oss et eksempel fra et opplæringstilbud som gis til noen elever på en annen skole, og uttrykker et ønske om selv å kunne gi sine elever et tilsvarende tilbud. Læreren forklarer: ”For de som sliter med atferdsproblemer, lærevansker.. at de hadde fått muligheten til å fått mer hjelp og at det kunne vært en sånn type skole, for det er ikke noen spesialskole.. men de får en ekstra tett

oppfølging og det praktiske arbeidet”. Disse lærerne understreker at slik skolehverdagen er organisert i dag, så møter læreren store utfordring når det gjelder å tilrettelegge for alle elever slik mandatet krever.

En av informantene fra Ressursteamet trekker også frem at enkelte lærere ønsker seg tilbake til det de ifølge vår informant, kaller lilleskolen (alternativ skole). Informanten sier: ”Det er noe forskjellig oppfatninger av hva skoletilbudet skal være i kommunen. Sånn i forhold til lilleskole. Alt var bra når vi hadde lilleskolen”. Denne informanten opplever at det er en tendens på noen skoler om at elever med atferdsvansker skal få et opplæringstilbud utenfor den ordinære skolekonteksten.

Vi ser her en tvetydighet rundt tanken om enhetsskolen. På den ene siden uttrykkes det en bevissthet om at skolen skal være et sted for alle, og at skolen har et krav om å tilpasse opplæringstilbudet til elevene. På den andre side er det også et ønske fra skolens side om et alternativt opplæringstilbud for de elevene som strever. Følgelig kan det være betimelig å spørre seg om enhetsskolen er tilpasset elever med atferdsvansker.

Det er flere av informantene som peker på at skolen ikke i tilstrekkelig grad er tilpasset alle elevene. En rektor sier det slik:

Vi har ett klasserom. Vi har fire vegger. Vi har en dør. Vi har tretti pulter. Du skal sitte der, du skal sitte stille i 45 minutter og høre på hva læreren sier. Det er ikke alle kropper som er bygd for det. Og der er vi nok ikke flinke nok som skole generelt. Og vi er sikkert ikke flinke nok på denne skolen, til å tilpasse godt nok.

Tanken om en alternativ skole har hatt en lang tradisjon i Norge. Sett i et historisk perspektiv er derimot enhetsskolen ganske ny. Nedleggelsen av spesialskoler for tilpasningsvansker ble først nedlagt av stortinget i 1992 (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Dette betyr at ”en skole for alle” bare har eksistert de siste tiårene. Som vi har belyst i kapittel 2, var det tidligere lettere for unge å skaffe seg arbeid dersom en ikke hadde mulighet til å gå på skole, eller ikke mestret skolehverdagen. I dagens samfunn er ikke denne muligheten lenger til stede på samme måte. Næringslivet stiller ofte krav om utdanning. Dette understreker behovet for skolens prinsipp om å inkludere mangfoldet av elever, fremfor å opprettholde det som i lang tid var tradisjonen; å gi segregerte skoletilbud til elever med ulike typer vansker.

6.3.2 Gjensidig tilpasning

Flere informanter påpeker at skolen ikke er tilpasset alle elever. Til tross for dette mener vi å se en tendens til at det er en forventning om at alle elever skal tilpasse seg skolen. Dette kan også ses i sammenheng med informantenes tvetydighet rundt visjonen om enhetsskolen. Flere fra skolen opplever at de ikke klarer å gi et godt nok opplæringstilbud til alle elevene. Dette fører til at de ønsker at andre instanser skal ta ansvar for arbeid med atferdsvansker. Men i enhetsskolen skal det være plass for alle, alle har rett til å få tilpasset opplæring. Det gjelder også de som strever. Det reiser interessante spørsmål om ansvar og om sammenhengen mellom intensjon og virkelighet i en skole for alle. Hvis lærere ønsker at elever skal ut av den ordinære undervisningen kan det være et ledd i å ivareta elevenes behov. Men det kan også handle om at skolen ikke reelt har rom for elever som er utfordrende og trenger mye hjelp for å mestre og for å fungere godt. Det gjør det nærliggende å spørre seg om skolen mangler et kritisk blikk for sin egen rolle i møte med atferdsvansker. Hvis dette vies lite oppmerksomhet, kan det handle om en forståelse av at det er eleven selv som er årsaken til vanskene og at det derfor i liten grad er nødvendig å se på hvordan skolen og lærerne også kan være med på å bidra til at atferdsvansker utvikles og opprettholdes.

En lærer som også ønsker alternative undervisningstilbud for elever trekker også frem at skolen er bedre tilpasset noen elever fremfor andre. Læreren sier:

Det er ikke alle elever som takler å være inne i det her klasserommet og ha 6 timers undervisning. Vi sitter jo ikke ved pultene hele tiden. Vi har ulike oppgaver, men det er jo allikevel sånn type A4 elever som vi vil ha inn i klasserommet. Eller hvert fall det er ikke akkurat det vi vil ha, men det er sånn skolen er laget. De skal sitte å høre.

Dette gir et inntrykk av at enhetsskolen – ”en skole for alle”, ikke egentlig inkluderer alle. Damsgaard (i Damsgaard og Kokkersvold, 2011, s. 165) peker på at det er langt mellom visjonen og virkeligheten når det gjelder å ha en skole som skal favne alle. De hevder derfor det er betimelig å stille spørsmålet Bjørn Damsgaard stilte i 1982: ”Hvem er alle, hvem er så de andre?” For ”de andre” kan rettigheten knyttet til 13-års skolegang bli en tung plikt.

6.3.3 De tilpasningsdyktige elevene

Dette kan ses i lys av det Nordahl (2003) omtaler som reproduksjonsteorien. Han mener som vi allerede har vært inne på, at vi i Norge har en skole for de tilpasningsdyktige elevene og at de elevene som ikke tilpasser seg, lett blir devaluert. Med tilpasningsdyktige elever mener han de elevene som oppfyller de kravene skolen stiller. Det er de elevene som identifiserer seg med og slutter seg til skolens kultur, verdier og normer. Ved å anerkjenne elever som tilpasser seg skolen kultur, mener Nordahl at skolen reproducerer verdier og holdninger som skolen mener er viktige. Skolen er med dette med på å ”produsere” en kultur og på en annen side ”devaluere” kulturer som ikke passer inn i deres bilde. Det kan virke som om det er det informantene i sitatet over omtaler som A 4 - elevene skolen vil ha, fordi disse elevene tilpasser seg skolens eksisterende struktur (Nordahl). Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad det er rom for elever med atferdsvansker. Disse elevene, som i følge våres skoleinformanter er de som ofte bryter med normer og regler, står i sterk kontrast til de tilpasningsdyktige elevene. Det at eleven tilpasser seg skolens regelverk er en forutsetning og forventning fra skolen for å kunne tre inn i en slik rolle. Dette er et bilde som mange elever med atferdsvansker ikke passer inn i.

Vi har tidligere trukket frem Ogdens definisjon som inkluderer norm og regelbrudd som et kjennetegn på atferdsvansker. På en side danner normer og regler i skolen en viktig ramme som er nødvendig å ha på sosialisering- og undervisningsarena. Den er med på å skape en struktur som er viktig for å skape en forutsigbar, fremfor en kaotisk læringsarena. Normer og regler har derfor en unnværlig funksjon.

Likevel kan brudd på normer og regler være problematisk å bruke som en ramme for å måle om elevatferd kan defineres som atferdsvansker. Innenfor skolen vil en finne ulike toleransegrenser for regelbrudd. Dette skyldes blant annet at atferd er et relativt fenomen som både kan tolkes og forstås forskjellig. Toleransen man har for atferd som viker fra forventningene, kan knyttes til vurderingen av normalitet. Denne vurderingen er ikke svart-hvitt. Både fordi atferd i seg selv er et komplekst fenomen, og fordi en bruker ulike referanserammer når en vurderer om en atferd er normal eller avvikende. Hvis en innehar en snever forståelse av hva som er normalt, kan det gjøre at mange elever blir inkludert i kategorien atferdsvansker. Damsgaard (2003) peker på at hvis regler gjentakende blir brutt av samme elev, fungerer ikke regelen slik de er tenkt, nemlig som styrende for atferden. Gjentatte regelbrudd og påpeking av slike brudd kan tvert i mot ha motsatt effekt; den

negative atferden øker, elevene stemples som avvikere og dette er igjen en risikofaktor med tanke på å befeste et allerede negativt mønster. Hun hevder videre at skolen bør være bevisst på å ta individuelle hensyn når en definerer at en elev har atferdsvansker. Kanskje har ikke eleven forutsetninger for å kunne innfri forventingene, normene og reglene skolen stiller. I stedet for å ha fokus på det eleven mangler, bør oppmerksomheten rettes å utvikle alternativ atferd og økt opplevelse av mestring.

Ogden (2009) peker på at det innenfor ulike skoler vil være variasjoner knyttet til forventingene til elevrollen og ulik toleransen for norm og regelbrudd. Dette kan både knyttes til individuelle forskjeller i personlighet hos lærerne, men også til hva slags kultur skolen har i forhold til å møte elever som viker fra den forventede elevrollen, slik mange elever med atferdsvansker gjør.

6.3.4 Ulike skolekulturer

Hargreaves (1996) har forsket på skolekultur og hevder at skoler har ulike kulturer. Han snakker om den *individualistiske kulturen* der en beskytter seg mot innblanding utenfra og der hver og en har stor selvstendighet i forhold til å utføre jobben uten at andre involverer seg. Han viser til Sheeds og Baccard (s. 45) og påpeker at lærere isoleres i sine individuelle klasserom og hindres i å utveksle kunnskap. Denne individualistiske kulturen betyr også at lærerne står alene om ansvaret for å korrigere og irettesette elever som ikke trer inn i den forventede elevrollen. Hvordan lærere velger å møte disse elevene vil derfor variere.

Forskjeller knyttet til skolekultur kommer også til syne i evalueringer av ulike skolereformer. Damsgaard viser til en undersøkelse Kunnskapsdepartementet har gjort av 60 ulike skoler. Undersøkelsen viser at det er store forskjeller innad i skolene (Damsgaard, 2010). Selv om rammene i form av læreplaner og reformer skal være satt, viser det seg at skolene i stor grad er preget av det Damsgaard betegner som privatpraktisering. Med dette menes at ulike lærere utfører undervisningen forskjellig. Individuelle valg som læreren gjør kan dermed føre til store forskjeller når det gjelder undervisningen og hvordan de forholder seg elevene. Dette betyr at lærerens personlige karakter og egne vurderinger har stor påvirkning for hvordan elever med atferdsvansker møter læreprofesjonens ansikt.

Selv om læreren i skolen står relativt fritt til å kunne ta individuelle valg, påvirkes også læreren av kulturen på skolen. Damsgaard og Kokkersvold (2011) viser til Aakerøe som hevder at organisasjonskulturen uttrykkes gjennom det som sies, gjøres og vises. Dette kan blant annet handle om hvordan lærere omtaler og møter elever, og hvordan det utvikles en samstemthet rundt forventingene til lærerrollen og elevrollen. Damsgaard (2007) hevder at deler av skolens kultur er mer tydelig, mens den på en annen side preges av det uformelle kulturen som "sitter i veggene" (s. 230).

Slike kulturforskjeller blir også trukket frem når en informant fra Ressursteamet beskriver hvordan Ressursteamet opplever at skolene håndterer elever med atferdsvansker.

Informanten sier:

"Det håndterer de [skolene] veldig forskjellig. For det første er det forskjellige kulturer på hver skole, altså skolens indre liv som jeg pleier.. altså de skjulte agendaene, den skjulte kulturen en ikke kan ta og føle på, men som har satt seg, enten negativt eller positivt (...)". Videre utdyper informanten at dette blant annet kan handle om "hvordan de omtaler [elever], hvordan de snakker sammen, hvordan de tar seg av hverandre, altså det er en kultur i det".

En annen informant viser også til ulike kulturer når det gjelder håndteringen av atferdsvansker. Informanten sier: "Det er forskjell på forskjellige skoler og det er forskjeller innad i skolen".

Informantene fra Ressursteamet som møter ulike skoler, forteller at de opplever forskjeller i hvilke holdninger og verdier som er gjeldende på den enkelte skolen. Dette hevder de gjenspeiler seg i ulikheter når det gjelder hvordan elever med atferdsvansker blir håndtert.

En rektor tydeliggjør at skolen har ansvar for å få nå målet om en skole for alle og hevder at hvis skolen skal klare dette, må det rettes et blikk innad på kulturen og lærerrollen.

Hvordan er kulturen på skolen? Hvordan er skolemiljøet. Selv om jeg [eleven] har mine vansker. Er det rom for meg, er det plass for meg? Er jeg outsider eller er det akseptert om du blir oppfattet som annerledes? Er det akseptert? Det tenker jeg er en viktig faktor som vi voksne er med på å skape en kultur og forståelse for at her er det rom for alle.

Denne rektoren er den eneste av våre informanter fra skolen som eksplisitt vektlegger at skolen selv har et ansvar i forhold til å tilpasse seg. Flere informanter nevner at skolen ikke er tilpasset alle elever, uten å gå i dybden av hvem som skal sørge for at skolen tilpasses, eller om den bør tilpasses.

Vi har sett at det er et ønske hos noen av skoleinformantene om å få et segregert tilbud, samtidig som de snakker om enhetsskolen. Dette paradokset kan sees i lys av det Nordahl (2003) omtaler som et sprik mellom intensjonen om en skole for alle og virkeligheten der skolen ikke er tilpasset alle. Kan det være slik at en lang tradisjon med egenskapsforklaring og skolens reproduksjon av egne verdier tilsammen utgjør en holdning til og en forståelse av at atferdsvansker ikke kan knyttes til skoleforhold, og at skolen med dette fraskriver seg ansvar i håndteringen? Hvis individperspektivet preger en lærers forståelse av atferdsvansker, vil det være nærliggende å ha en holdning om at det er eleven selv som har et ansvar for å tilpasse seg skolens struktur og organisering. Dersom skolen ikke tar sitt ansvar for tilrettelegging, står disse elevene i fare for å falle ut av den skolegangen som skulle være den arenaen som sosialiserer og kvalifiserer dem til å lykkes videre i livet.

Hvis skolen av ulike årsaker blir en arena hvor manglende tilhørighet og mestring er en mangelvare kan skolehverdagen oppleves som en tung plikt. Det å ikke mestre skolen kan videre være starten på en marginaliseringsprosess som kan gi ringvirkninger for videre integrering i samfunnet. Marginalisering er et begrep som beskriver sosial utstøting av individer fordi en ikke oppfyller krav og forventinger til omgivelsene, eller en prosess knyttet til at individer trekkes mot andre som er i lignende situasjoner som en selv (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007). Det å bli tildelt et stempel med atferdsvansker kan være starten på stigmatisering og begynnelsen på en marginaliseringsprosess. Heggen et al (2007) understreker at skolearenaen er et kjerneområde som det er grunnleggende at barn og unge blir sosialt integrert i. Mestringen av skolehverdagen er derfor sentral i forhold til å skulle tre inn i rollen som samfunnsborgere senere i livet.

6.4 Oppsummerende refleksjoner

Innledningsvis i dette kapitlet har vi pekt på likheter og ulikheter mellom våre informanter når det gjelder deres forståelser av atferdsvansker. Selv om bildet ikke er svart-hvitt mener vi likevel å kunne hevde at vi ser en tendens til at informantene fra skolen i større grad trekker frem individuelle forklaringer når de beskriver atferdsvansker. Dette kan tyde på at individperspektivet fremdeles preger skolens forståelse av problematikken. Ressursteamet derimot arbeider ut fra et systemisk perspektiv. Dette gjenspeiles både i deres forståelse og håndtering av elever med atferdsvansker.

I dette kapitlet har vi også belyst at våre skoleinformanter gir uttrykk for at det å ha en inkluderende skole som skal ha ansvar for å tilpasse skolen for alle elever, oppleves som utfordrende. Vi har belyst at det blant våre informanter er en tvetydighet knyttet til enhetsskolen, og hvorvidt elever med atferdsvansker heller burde fått et alternativt opplæringstilbud. I neste kapittel vil vi ta med oss diskusjonen rundt ansvaret for tilretteleggingen for disse elevene. Først vil vi se nærmere på noen grunner til at skolen og Ressursteamet etablerer et samarbeid om elever med atferdsvansker.

7 Når utgangspunktet er en utfordring

Vi har til nå forsøkt å tydeliggjøre skolen og Ressursteamets forståelser av atferdsvansker og belyst skolens holdninger og kultur i forhold til slike vansker. Vi skal i dette kapitlet fokusere på noen av de utfordringene som er knyttet til å arbeide med atferdsvansker i skolen. Våre informanter gir ulike beskrivelser av hvordan det er å arbeide med og håndtere slike vansker. Gjentakende temaer som informantene stadig nevner er mangel på tid og ressurser. Det å ha fokus på å tilrettelegge for elever med atferdsvansker kan være utfordrende i en allerede hektisk hverdag. En annen beskrivelse omhandler opplevelsen av at skolen ofte ikke innehar tilstrekkelig kompetanse til å mestre vanskene. Lærerne beskriver en tilkortkommenhet i kriselignende situasjoner og uttaler et klart behov for å få støtte. På bakgrunn av dette reises en viktig problemstilling: Tar skolen kontakt med Ressursteamet fordi skolen trenger hjelp til å håndtere det ansvaret de har for å tilrettelegge for elever med atferdsvansker? Eller er det slik at skolens forståelse av atferdsvansker tilsier at atferdseleven ikke er skolens ansvar?

7.1 "Vi trenger hjelp"

I intervjuene med våre skoleinformanter kommer det frem ulike utgangspunkt for at skolen tar kontakt med Ressursteamet. Det kan handle om mangel på tid og ressurser. Det kan handle om mangel på mestring hos lærerne, eller utgangspunktet kan være at skolen har behov for hjelp og støtte i det de opplever som en vanskelig situasjon.

7.1.1 Mangel på tid og ressurser.

Samtlige av informantene fra skolen trekker frem at de opplever hverdagen sin som hektisk fordi både tid og ressurser er en mangelvare. Sett i lys av dette kan man spørre seg om læreren har nok tid og tilstrekkelige midler for å gi den enkelte elev den oppmerksomheten håndteringen av atferdsvansker krever?

Det snakkes om ikke å ha tid til å følge opp hver enkelt elev fordi læreren har så mange andre oppgaver. En av lærerne sier: ”Så jeg føler jo ikke at jeg strekker til som lærer, for jeg føler aldri at jeg får gitt den flinkeste alt det han egentlig kunne trengt og den svakeste... ikke sant?” Her snakker læreren om å ikke strekke til fordi en ikke har tid nok. En annen lærer utdyper dette og legger til at det er umulig å nå frem til alle: ”Jeg kan ikke nå de elevene sånn som jeg egentlig ønsker når jeg har så mange andre. De [elever med atferdsvansker] trenger så mye mer”.

Lærerne er opptatt av at atferdsproblematikken stjeler tid og ressurser. En lærer mener derfor at mer ressurser i form av assistenter vil være løsningen for å kunne håndtere dette bedre. ”Det handler om å få flere voksne inn i skolen – for å ta seg av den type elever”. Informantene fra skolen peker på at lærerrollen har så mange oppgaver knyttet til seg som det i en hektisk hverdag er utfordrende å ivareta. En rektor snakker om at det er umulig å klare å gjennomføre alle oppgavene som forventes. ”Det er på en måte en grense for hva en praktisk mulig kan klare å gjennomføre ut fra klassestørrelse og problematikk også”.

St. meld nr. 11. (2008-2009) viser til at lærerne i kunnskapssamfunnet stilles overfor en rekke utfordrende krav. Kunnskapssamfunnets høye krav til kvaliteten på barn og unges utdanning er utfordrende fordi man i skolen har et så stort mangfold av elever med ulike behov som alle har krav på å få undervisningen tilpasset. Samtidig har skolen, slik vi har sett tidligere, fått et utvidet mandat der skolen ikke bare skal kvalifisere faglig, men også sosialisere barn og unge. Det innebærer at skolen i større grad enn tidligere har ansvar for at alle elever – også de med atferdsvansker - skal tilegne seg en nødvendig sosial kompetanse som skal gjør dem i stand til å møte de krav og forventinger samfunnet stiller.

Dette mener Hargraves (1996) fører til at lærere står overfor stadige nye krav og ansvar, og at det setter lærere i en tids - og arbeidsklemme. Læreren skal blant annet forberede undervisningen, undervise, skape et godt læremiljø i forhold til å opprettholde ro og orden, evaluere og samtidig vurdere elevers ferdigheter opp mot forventningene som stilles til elevene på forskjellige klassetrinn. Det er med andre ord mange oppgaver som skal gjøres innenfor begrenset tid.

Tidsbrukutvalget peker også på at arbeidsmengden i skolen øker (Kunnskapsdepartementet, 2009). Utvalget har gjennom undersøkelser kartlagt hva lærerne bruker tid på. Blant annet mener lærerne selv at de bruker for mye tid på konfliktløsning, på å holde ro og orden, på

dokumentasjon rundt enkeltelever og på rapportering. Dette skaper liten tid til undervisning, som er det lærerne uttrykker at de selv ønsker å bruke mer tid på. Denne tidsklemmen blir uttalt også blant våre informanter når de snakker om å manglende tid til å håndtere elever med atferdsvansker. En lærer forteller at noe av det mest ufordrende med atferdsvansker i skolen er at man ikke har tid til å ta tak i det: ” Med atferdsvansker i skolen... altså for meg er det tiden som ikke strekker til. Jeg føler at jeg ikke har tid til å ta tak i det”. En rektor beskriver også tidsklemma til lærerne ” Jeg tror den enkelte lærer ikke har tid til å ha alle de samtale [med atferdselevne] fordi de har 100% med undervisning og forberedelser”.

En slik tidsklemme kan sees i lys av Lipskys (2010) teori om bakkebyråkratene. Lipsky (2010) hevder at en konsekvens av å ha for store krav og utfordringer er at læreren må lage egne rutiner for å gjennomføre arbeidsdagen, der man stadig må gjøre avveininger i forhold til hva man tenker er viktigst. Læreren kommer dermed i en posisjon hvor en må finne en balanse mellom å ha et individfokus og hva som er hensiktsmessig og effektiv praksis. Når det gjelder klassesituasjonen hevder han at dette medfører at læreren må konsentrere seg om å håndtere klassen som en helhet, fremfor å gi individuell oppmerksomhet til hver enkelt elev. Dette gjør at lærere ofte kommer i konflikt med prinsippene om å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for den enkelte eleven. Manglende tid og ressurser bidrar på denne måten til at lærerne må prioritere arbeidsoppgavene. Slike nødvendige prioriteringer kan føre til at lærere opplever at de må vektlegge undervisning fremfor å tilrettelegge og prioritere elever med atferdsvansker.

Når lærere må bruke mer tid på hele klassen fremfor å konsentrere seg om hver enkelt elev, betyr dette ikke nødvendigvis at lærerne ser at personlig kontakt med enkeltelever er lite viktig eller at de fraskriver seg et ansvar. Derimot kan det være et resultat av de mange prioriteringene lærere må gjøre i skolehverdagen. Lipsky hevder at en løsning for å kunne gi enkeltelever mer fokus ville vært å redusere antallet elever i klassen. Samtidig påpeker han at det da vil være snakk om en betydelig økning av lærere i skolen. På grunn av skolens dårlige økonomi, blir dette heller ikke en god løsning som lar seg utføre i praksis.

Ut fra ovenstående beskrivelser av atferdsvansker i skolen kan det være en mulighet for at skolen tar kontakt med Ressursteamet på grunn av manglende tid og ressurser og fordi skolen selv ikke har mulighet til å ivareta disse elevene.

7.1.2 ... eller mangel på mestring?

På en annen side kan en spørre seg om det kan være slik at tid og mangel på ressurser brukes som et vikarierende argument. Kanskje vi kunne bytte ut tid med tilkortkommenhet eller mestring, som en av våre informanter fra Ressursteamet påpeker.

Tilkortkommenhet gjør at det er lett å klage på økonomi. Det er lett å klage på klasser. Lett å klage på alle `må – ting` som alle lærere må gjøre eller det er lett å klage på Ressursteamet eller PPT eller hvem det måtte være. Det er ikke vanskelig å forstå dette.

Vi har ikke direkte stilt spørsmål om tilkortkommenhet og om følelsen av å ikke mestre er av betydning når det gjelder håndtering av atferdsvansker. Ingen av våre informanter fra skole eller Ressursteam har derfor kunnet svare direkte på dette. Likevel har dette fremkommet gjennom fortellingene deres. Både rektorer og lærere forteller hvor slitsomt det er å arbeide med atferdsvansker. Uttrykk som: ”Jeg syntes det er slitsomt” går igjen i fortellingene. Ofte snakker de om at det er slitsomt fordi en ikke vet hvordan man skal håndtere situasjonen. En lærer beskriver:

For du kan si det å stå i en klasse med så utfordrende elever eller en elevmasse som er utfordrende – over tid, [det] gjør noe med både selvfølelsen, selvbilde og oppfatningen av seg selv som lærer og som leder i klasserommet. Over tid er det nedbrytende, ikke sant? Når du ikke lykkes.

Denne informanten sier noe om utfordringen ved å ikke lykkes og at det på lengre sikt er vanskelig. Det kan virke som om det er følelsen av å ikke lykkes som gjør det slitsomt. En rektor konkretiserer:

Det kan være vanskelig å håndtere det. Hvis du har de elevene som bare nekter eller legger seg ned på ryggen eller kryper under bordet eller springer av gårde og sverter og banner, slår og spytter – da er det en enorm strategi eller opplegg for å få det på banen igjen.

Denne rektoren beskriver hvor utfordrende det er å håndtere atferdsvansker fordi det krever det som omtales ”som en enorm strategi”. Kan en tenke seg at atferdsvansker er for vanskelig å håndtere fordi det krever en spesiell kompetanse? Dersom skolen ikke innehar denne

kompetanse vil de ”ikke lykkes” – ei heller mestre håndteringen av vanskene. Som lærer kan en oppleve dette å ikke mestre som veldig krevende.

En annen informant fra skolen forteller om lærere som har klasser med opphopning av atferdsvansker og peker på hvor utfordrende det er å stå i dette alene. I verste fall kan konsekvensen bli sykemelding. ”For det er jo lærere som blir sykemeldt pga at de ikke takler det. De har fryktelig vanskelige klasser og de får for lite hjelp – og som da kan ende i sykemelding”.

Det er ikke bare skoleinformantene som er opptatt av at arbeidet med atferdsvansker er krevende. Også informantene fra Ressursteamet er samstemte om at det å arbeide med slike vansker er utfordrende for læreren. En av dem sier: ”Det å føle at en ikke mestrer hverdagen sin, det er jo der utfordringen er. Hvis det er en kjempeslitne lærer som gruer seg til å gå på jobb, er det vanskelig når en får mye motstand fra enkeltelever”.

Det er ikke vanskelig å tenke seg at lærere som ikke mestrer hverdagen blir slitne. En spørreundersøkelse gjort av Skaalvik og Skaalvik (2007) viser at tidspress og et mangfold av oppgaver er med på å bidra til at lærere føler seg slitne i en skolehverdag. Men i undersøkelsen viser de også til en annen viktig faktor som bidrar til at lærere blir slitne og utbrente. Å arbeide med atferdsvansker er som vi har nevnt, svært krevende og stiller store krav til skole og lærere. Forsking viser at lærere som har høy mestringsforventning i større grad takler skolehverdagens utfordringer og føler seg mer fornøyd. Høy mestringsforventning innebærer at de har tro på egen evne til å påvirke elevenes læring og prestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Her handler det om følelse av å mestre. Dersom en lærer har tilstrekkelig kompetanse og opplever at han klarer å gjennomføre dagen, vil det kunne føre til en følelse av mestring. Flere av våre skoleinformanter har ikke en slik følelse av mestring. En lærer forteller at det er følelsen av å ikke mestre som gjør at skolen tar kontakt med Ressursteamet og når de først er i et samarbeid rundt en elev, brukes Ressursteamet aktivt når læreren opplever å ikke takle situasjonen.

Det er jo rett og slett når jeg føler at vi ikke takler, altså i hvert fall jeg. Jeg takler ikke problemene i klassen lenger. Jeg trenger noen andre som kan komme inn, på en måte gi meg råd og avlaste. Noen å ringe til når det står på som verst (...) Vet at nå kan jeg bare ringe, nesten sånn 911.

Det å føle at en ikke takler og muligheten til å ha noen en kan kontakte, er noe informantene fra skolene vektlegger. Det oppleves godt at noen andre kan ta over. Skaalvik og Skaalvik (2007) viser til Banduras som hevder av mennesker har en tendens til å unngå å gå inn i situasjoner og roller der vi tror vi ikke kan innfri forventningene eller der vi tror vi ikke lykkes. Med et slikt blikk kan en se det slik at skolen tar kontakt med Ressursteamet pga. manglende mestring og manglende kompetanse. Flere av informantene bekrefter at de ikke innehar tilstrekkelig kompetanse. En lærer påpeker: ”Vår utdanning forteller så veldig lite om sånne ting altså (...) Det er fag som er min greie, det er jo ikke atferd i utgangspunktet. Så jeg trenger hjelp til å få vite hvordan jeg skal takle elevene i ulike situasjoner”.

En annen lærer uttrykker det slik: ”Kanskje burde lærere blitt kurset for å takle det [atferdsvansker]. For jeg tror mange av oss rett og slett ikke vet hvordan vi skal takle det”. I slike situasjoner beskriver disse lærerne en tilkorkkommenhet og en følelse av manglende mestring som gjør at skolen tar kontakt med andre for å få hjelp til det den ikke makter å håndtere på egenhånd.

7.1.3 Krisen og den viktige støtten

Like viktig som det å ikke makte å håndtere selv, er behovet for støtte i vanskelige situasjoner. Gjennom samtaler med informantene fra skole og Ressursteam kommer det frem at det å få støtte, samt det å gi støtte er en viktig faktor i etableringen av samarbeidet. Dette med å få støtte beskrives fra skolens side som en faktor som bidrar til at samarbeidet oppleves som godt. Det handler også om å få hjelp til å beholde troen på at det ”kommer til å gå bra”. Det er naturlig å tenke seg at dersom en ikke har kompetanse, og dersom en ikke mestrer eller opplever at en ikke har tid og ressurser – kan det få støtte være betydningsfullt både for eget arbeid og som et fundament for et godt samarbeid. Dette er også i tråd med Sørliens (2000) fokus på at lærere må få veiledning, men også støtte av eksterne fagfolk slik at de kan oppleve å mestre arbeidet med atferdsvansker. Gjennom samtalene med skoleinformantene blir det vektlagt hvor viktig det er at Ressursteamet kan støtte lærere og hjelpe dem.

En lærer forteller det slik. ”Jeg opplever samarbeidet som fint fordi jeg vet at de [Ressursteamet] vil alle vel. De vil ikke ta noen for at situasjonen er som den er, de vil bare hjelpe. Vi har hatt veldig gode møter – oppbyggende – altså alle får et løft”. En annen lærer snakker også om dette med støtte.

Det er veldig ålreit å ha noen å kunne prate med og håpe at de kan hjelpe oss. Altså er det litt sånn håp. Oj.. nå får vi litt sånn hjelp – og håpe at de kan hjelpe, og den er veldig god. For det er ikke noe god følelse å stå og ikke vite hvem som kan hjelpe. Det er en støtte, det oppleves som en støtte.

Her sier informanten klart at det oppleves som en støtte at Ressursteamet kommer inn. Men informanten bruker også uttrykket ”å håpe på at de kan hjelpe”.

Situasjonen rundt kontaktetablering kan være preget av tilkortkommenhet og krise.

Informanter fra skolene forteller om situasjoner der de ofte føler denne tilkortkommenheten og beskriver at situasjonen før Ressursteamet kommer inn som kaotisk. En lærer sier: ”Vi tar kontakt når vi føler at vi ikke kommer noen vei”. En annen lærer beskriver at de trenger hjelp fordi det er blitt så kaotisk: ”Skolen tok kontakt, vi tenkte – la ingenting være uprøvd. For det var kaotisk”.

Også andre informanter påpekte at de opplevde at situasjonen bar preg av kaos og krise. En lærer uttrykker det slik: ”For hvem andre skulle jeg kontakta når det sto på, når han var som han var. Hvis jeg ikke kunne ringt til de så hadde det vært helt krise liksom”.

Betegnelsen krise assosieres ofte med noe negativt, men Lauvås og Lauvås (2004) problematiserer betydningen av kriser og peker på at i kriser ligger også mulighet til vekst og utvikling. I krisen ligger muligheten til å gjøre noe annet, til å komme videre. Altså en mulighet for endring. På den annen side kan en ifølge Lauvås og Lauvås bli værende i krisen og fortsette med det en alltid har gjort. På den måten bevares ideen om at situasjonen er håpløs.

I vanskelige situasjoner som oppstår rundt atferdsvansker, kan det være lett å gi opp. En lærer forteller at i arbeidet med atferdsvansker er det lett å stagnere, og informanten understreker hvor viktig det er at Ressursteamet kommer inn og beholder troen på at det kan skje en bedring: ”De prøver ut ulike ting da, og hvis ikke noe fungerer så kommer de med et forslag, så kan vi prøve ut noe nytt. Altså stopper de ikke, og de beholder troen på at det her lar seg ordne”. Det er viktig at Ressursteamet kommer inn og fokuserer på at situasjonen kan bedres. En rektor beskriver det slik: ”Lærerne har tillit til at hvis Ressursteamet kommer inn, er det en forventning om at det skal skje en bedring”.

Ideen om å gi støtte og ha tro på, deles også av våre informanter fra Ressursteamet. De vektlegger hvor viktig det er at de går inn og oppmuntre lærere slik at de beholder troen på at

det er mulig å endre situasjonen og få hjelp til å håndtere situasjonen. De ser at ”de [skolen] ikke strekker til, de kjenner oss og de tror at vi kan bety en endring for den gutten”. Alle fra Ressursteamet uttrykker at det er viktig for dem at de går inn, støtter opp om og bidrar til at lærere beholder troen når situasjonen er så vanskelig som den ofte er. Dette understreker viktigheten av at noen tror på det er mulig å endre, at det er mulig å få det til og at det skal skje en bedring av situasjonen.

En av disse informantene sier at ”det er en støtte at det er noen sammen med den læreren eller klassen da, som står i det sammen med de og står og kjenner trøkket de jobber i. Ja det er også en hjelp da”. En annen informant fra Ressursteamet problematiserer imidlertid dette ”å ha tro på”, selv om man kanskje er usikker selv.

Du skal vise en trygghet på at du har tro på å få dette til videre. Og hvis vi begynner å famle på et eller annet vis, da famler i hvert fall de som har famlet i mange måneder før vi kom inn. Så det er veldig viktig at vi viser en trygghet, og har vi en utrygghet så ta den med tilbake til oss med hjem til oss, også får vi trøkke på.

Dette utsagnet viser en interessant problemstilling når det gjelder å etablere et samarbeide om atferdsvansker. På den ene siden vil det i møte med tilkortkommenhet være viktig å beholde troen på at ting kan endres og at det kan bli bedre. Dersom alle gir opp, vil en ikke komme noe vei. Kriser kan føre to veier. Til resignasjon eller til utvikling. Dersom også Ressursteamet mister troen, vil det lett kunne bli resignasjon. På den annen side kan en spørre seg om troverdigheten og profesjonaliteten dersom Ressursteamet i et samarbeid gir inntrykk av en faglighet og en sikkerhet de ikke har. Hvor profesjonell er man dersom man ikke kan vise ydmykhet i forhold til det man ikke kan? Vi skal ikke i denne avhandlingen diskutere profesjonalitet i samarbeidet, men spørsmålet vil likevel være viktig å ta med seg. Ikke minst når det gjelder den grunnleggende tilliten mellom samarbeidspartnere.

Vi har til nå sett hvordan våre informanter beskriver at atferdsvansker representerer en utfordring som gjør at skolen tar kontakt med Ressursteamet. Det er ikke atferdsvanskene alene som bidrar til kontaktetablering. Det kan i like stor grad handle om lærere som opplever at de ikke har tid og ressurser eller opplevelsen av å ikke mestre vanskene alene og at det derfor er behov av noen som støtter og beholder troen på at situasjonen kan endres. Gjennom å belyse disse premisser for etablering av samarbeid, er det nærliggende å spørre: Handler samarbeidet om at skolen har behov for veiledning og kompetanseøkning slik at de bedre kan ivareta og tilrettelegge for disse elevene? Eller er det slik at elever med atferdsvansker er en

gruppe elever som skolen mener de ikke har ansvar for og at dette er bakgrunnen for at de innleder et samarbeid med Ressursteamet?

7.2 Når utgangspunktet er behovet for veiledning og kompetanse.

”Mange av oss vet ikke hvordan vi skal takle det” sier en lærer fra en skole. Da vi i samtalen med informantene snakket om grunner for etablering av samarbeid, var veiledning et uttalt behov. Spesielt er veiledning i forhold til mestring viktig. En rektor forteller at de tar kontakt med Ressursteamet: ”Når vi føler vi har prøvd å gjøre ting (...) også føler vi at vi ikke kommer noen vei”. Rektoren fortsetter å beskrive at de ikke vet hva de skal gjøre med situasjonen og at de trenger noen som kan fortelle dem hvordan de skal forholde seg til utfordringene. En annen rektor sier mye av det samme, men utdyper at skolen ikke håndterer det selv og derfor trenger veiledning. ”Det er jo veiledning eller håndtering primært. Altså er det jo gjerne problematikk eller utfordringer som er av en sånn kategori at en tenker: `Hva gjør en nå? `Vi står stille, vi står i et vakuum og `hvordan løser vi det her?`. Det kommer tydelig frem av beskrivelser og fortellinger at disse informantene ønsker veiledning fra en ekstern instans som i dette tilfellet er Ressursteamet.

Begrepet veiledning brukes av våre informanter både fra skole og Ressursteam. Men hva ligger i begrepet veiledning? Veiledning knyttes ofte opp mot det å øke kompetansen ved at skolen sammen med andre fagpersoner drøfter og der skolen får råd om hvordan de best mulig kan håndtere situasjonen (Slåttøy, 2002). En slik form for veiledning fordrer at skolen gjennom å bli involvert, har anledning til å reflektere og drøfte sammen med Ressursteamet. På den måten vil veiledning føre til at en øker hver lærers kompetanse som gir mulighet for at skolen selv i større grad kan håndtere atferdsvansker. En rektor understreker dette, og sier at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på atferdsvansker ”Det er en kompetanse som en kan forvente burde være på plass hos alle [lærere]. En annen rektor forteller: ”Jeg skulle selvfølgelig ønske at alle hadde den kompetansen som gjaldt, altså sånn som gjorde at de hadde greid å gjøre jobben”. En siste rektor forteller noe om hvorfor det er viktig med denne kompetansen.

Det er helt avgjørende at lærere har kompetanse på atferd (...) Vi ser jo at det er elever som tar stor plass. Det trenger ikke nødvendigvis være så himla mange av dem. Men de som er, de tar så stor plass. En stor del av vår hverdag. Så vi må ha kunnskap og kompetanse til å håndtere de og jeg mener at det har vi ikke nok av.

Det å få inn kompetanse er uttalt viktig, men ” å få inn kunnskap og kompetanse” kan ha en dobbel betydning. På den ene siden snakker en om at kompetansen må inn i skolen, men at læreren ikke nødvendigvis skal besitte den kompetansen selv. På den andre siden kan det virke som at skolen ønsker at Ressursteamet skal komme inn og heve kompetansen slik at læreren får den nødvendige kompetansen for å kunne håndtere atferdsvansker på egen hånd. I det første tilfellet ønsker skolen at kompetansen skal inn som en ekspertise og eller en gruppe som kan ta ansvar for atferdsvansker. I det andre tilfelle vil skolen at de selv har et ansvar og en viktig rolle når det gjelder atferdsvansker, men de erkjenner at per i dag innehar de ikke tilstrekkelig kompetanse til å håndtere det alene. En lærer forteller hvordan det oppleves når en ikke vet hva som skal gjøres

Hvis noen kunne fortalt meg hva det er som egentlig er hans problem og gitt meg veiledning til å forstå hvorfor han reagerer som han gjør da.. Hvis jeg hadde skjønt tankegangen hans. Men jeg følte at jeg ikke hadde noen redskap til å hjelpe han når ting stod på som verst, for ingen har fortalt meg – hvordan jeg skal gjøre det.

Her etterspør lærerne verktøy, metoder og kompetanse til å håndtere og dermed mestre situasjonen. Sørli (2000) understreker at lærere har behov for mer kompetanse for å kunne håndtere og mestre atferdsvansker. Dette begrunnes med at skolen har en så viktig rolle i barn og unges liv og at skolen må kunne ivareta alle de elevene som er der. Skal skolen lykkes i dette, mener Sørli at det må etableres samarbeid med kompetente fagfolk som kan inkludere lærere i arbeidet med å redusere og ikke minst forebygge atferdsvansker. Sørli vektlegger viktigheten av at slike fagfolk kan støtte, veilede og gi en god oppfølging til lærere slik at lærere tilegner seg den nødvendige kompetansen (Sørli, 2000). Skal en kunne nå visjonen om en skole for alle, vil denne kompetansen være en forutsetning.

På en annen side er det flere lærere og rektorer som har fokus på at det ikke er tid og rom for at lærere skal tilegne seg den kompetansen og at en derfor må få eksterne fagfolk som Ressursteamet inn i skolen - fagfolk som er kompetente nok til å overta oppgaven med å håndterer atferdsvansker. Dette er i tråd med det som Tidsbrukutvalget uttrykker. Blant annet

har utvalget foreslått at lærere skal bruke mer tid til kjerneoppgaver som undervisning og planlegging av undervisning. Utvalget spesifiserer at oppgaver knyttet til elever med særskilte behov kan ivaretas av andre fagpersoner som miljøarbeidere, barnevernspedagoger etc. (Kunnskapsdepartementet, 2009). En slik uttalelse fra utvalget legitimerer en ansvars eksport av atferdsvansker der andre fagfolk må avlaste skolen når det gjelder barn med spesielle behov. Dermed ser vi et sprik mellom Tidsbrukutvalget og forskning som vektlegger viktigheten av at lærere innehar en kompetanse på atferdsvansker slik at en kan redusere og forebygge atferdsvansker i skolen. Dette spriket var også tydelige i samtalen med våre informanter. Det var variasjoner i oppfatningen om hvorvidt Ressursteamet skulle komme inn og ta over eller om de skulle overføre kompetansen til skolen. Ved å få inn kompetanse i skolen kan en få dekket de ulike behov hos elevene, samtidig som læreren i større grad kan følge opp det som har med undervisning og læring å gjøre. På den måten kan både ansvaret for atferdsvansken og ansvaret for sosialisering eksporteres til andre faggrupper.

7.3 En ansvars eksport av atferdsvansker?

Overfor har vi blant annet sett at skolen kontakter Ressursteamet fordi atferdsvansker blir for utfordrende for skolen å håndtere alene. I tråd med dette vil det være nødvendig å spørre seg om hvem som har ansvaret for å ivareta elever med atferdsvansker i enhetsskolen?

Gjennom intervjuene med lærerne kommer det frem et ønske om at noen kommer inn og tar over ansvaret når situasjonen er vanskelig. En lærer uttrykker det slik; ”Også den avlastningen, både for eleven og for oss. Den er viktig altså. Jeg tenker at det er så viktig”. Behovet for avlastning går igjen hos alle lærerne og rektorene. En rektor snakker om dette med avlastning fordi skolen ikke selv klarer å håndtere den problematiske atferden. ”For når du har elever som er såpass krevende at du må inn med detaljerte opplegg, da er det veldig ofte jeg syntes det må inn et menneske. Veldig ofte hundre prosent i starten, for å få skikk på det”. Rektoren forteller at i sånne situasjoner tar Ressursteamet ofte ansvaret. Et av tiltakene Ressursteamet kan gjøre er å ta eleven ut fra skolen for en kort periode. Deretter blir eleven ”tilbakeført” til klassen. Dette innebærer at læreren der og da slipper ansvaret for eleven. Kan dette sees som en form for problemeksport med bakgrunn i en ansvarsfraskrivelse der skolen

opplever at atferdsvansker ikke er deres oppgave? Vi har tidligere sett at det kan være viktig å få en diagnose på en elev med atferdsvansker fordi dette frigir ressurser til spesialundervisning, det kan ansettes assistenter som overtar ansvaret og som kan føre til at læreren får mindre ansvar for eleven. Dette kan også forklares med at lærere mener at det å ivareta elever med slike vansker ikke er deres oppgave. En lærer vektlegger dette at ansvaret for atferdseleven ikke bør hvile på læreren.

Altså, min jobb er faktisk å undervise (...) Altså hovedjobben min er jo undervisning, det er det jeg egentlig har tatt utdanning for å gjøre, ikke for å på en måte gå å fotfølge enkeltelever som har vansker med å tilpasse seg og kan være en fare for omgivelsene sine.

”Å gjøre jobben sin” innebærer for denne læreren å undervise. En kan spørre seg om hvorvidt det er lærerens og skolens ansvar å håndtere slike situasjoner eller om det er legitimt å eksportere problemet og ansvaret?

Uttalelsen som det vi ser overfor kan sees i lys av sees i lys av hva Hargreaves (1996) omtaler som forsteinede strukturer og kulturer. Det å være en skole for alle, som skal inkludere alle, er et relativt nytt fenomen for skolen. Det å både skulle sosialisere og kvalifisere elever er et brudd med den tradisjonelle skolen som bare skulle kvalifisere de få. Hargreaves (1996) og Damsgaard (2007) påpeker at endring i skolen tar tid. Spesielt Hargreaves er opptatt av dette med at lærerkulturen i skolen bærer preg av ”forsteinede” strukturer og kulturer som vektlegger den tradisjonelle lærerrollen og en ”gammeldags” skole. Han tegner et bilde av en skole som er mer opptatt av den tradisjonelle undervisningen fremfor å endre seg i takt med samfunnsutviklingen. Det er et bilde der undervisning blir mer fremtredene enn sosialisering. Med et slikt bilde kan det være forståelig at skolen mener de ikke har ansvaret for arbeidet og håndteringen av elever med atferdsvansker.

Her fremkommer det et tydelig brudd mellom en virkelighet der undervisningen er viktigst og visjonen om at lærere skal ivareta elevers helhetlige kompetanse, både i form av kvalifiseringer og sosialisering. Våre informanter beskriver en skolehverdag der tiden, ressursene og kompetansen ikke strekker til. Kanskje er det da en naturlig at en tar kontakt med eksterne fagfolk.

En annen forklaring som indikerer en ansvars eksport, kan knyttes til skolens tradisjonelle syn på egenskapsforklaring som kan legitimere eksporten av problemet. Våre tidligere funn indikerer at det ser ut til at individperspektivet for noen, har en sentral plass i forståelsen av

atferdsvansker i skolen. Med et slikt perspektiv kan en tenke seg at en har et fokus som er rettet mot eleven og deres manglende tilpasning i skolen. Hvis årsaken til vansker er å finne i eleven, kan det være en fare for at skolen fritar seg selv for ansvar. Utsagn som ” det ligger jo i de” og ” de er ikke laga for å sitte stille på stolene” indikerer at skolen ikke har noe forutsetning for å få denne eleven til å fungere. Da kan en kanskje forvente at håndteringen av disse elevene faller utenfor skolens ansvarsområde og det vil være naturlig å ta kontakt med fagfolk utenfra som har kompetanse med atferdsvansker, som kan gå inn og som kan overta arbeidet med atferdsvansker.

En annen dimensjon ved slike utsagn og et individperspektiv er den manglende bevisstheten rundt egen rolle. Både lærere og rektorer har gjennom intervjuene snakket mye om samfunnets og hjemmets ansvar når det gjelder atferdsvansker, men det snakkes lite om egen rolle i møte med disse vanskene. Å forstå sin rolle og sitt ansvar ville være nærliggende dersom en innehar et systemisk perspektiv. Med en slik tilnærming ville det være naturlig å se at atferdsvansker også er et skoleanliggende ansvar i det vanskene også handler om interaksjonen og gjensidig påvirkning mellom skole og elev. Som en naturlig følge av dette vil skolen ha et ansvar og sentral rolle når det gjelder arbeidet med atferdsvansker. Likevel kan våre informanters manglende uttrykk og refleksjoner rundt egen rolle peke på at det er lite fokus og bevissthet rundt dette. Slik bevissthet rundt sin egen rolle vil være av stor betydning i et samarbeid og da spesielt når det gjelder samarbeid om endring av atferdsvansker.

7.4 Oppsummerende refleksjoner

Vi har i overstående kapittel belyst alternative utgangspunkter for etablering av samarbeid mellom Ressursteamet og skole. Det å arbeide med atferdsvansker representerer utfordringer på mange arenaer. Det kan handle om at skole og lærere opplever at de mangler tid og ressurser til å tilrettelegge nødvendige tiltak. Samtidig kan det også handle om læreres opplevelse av manglende mestring og behovet for støtte. Videre har det vært vanskelig å gi et entydig svar på det overordnede spørsmålet om hvorvidt skolen mener at ansvaret for atferdsvansker skal eksporteres til andre fagpersoner eller hvorvidt skolen selv trenger hjelp til å ivareta ansvaret for disse elevene. Det kan virke som om samarbeidet mellom skole og Ressursteamet etableres både fordi skolene ønsker høyere kompetanse, men også fordi de til

tider trenger at andre tar over. Det er viktig at en slik etablering av samarbeidet belyses og diskuteres fordi det også vil legge premissene for samarbeidet mellom Ressursteam og skole. Det vil videre være viktig å diskutere hva som skjer når to ulike aktører som skole og Ressursteam, med et slikt utgangspunkt, skal samarbeide om endring av atferdsvansker.

8 Et samarbeid om endring

Alle informantene uttrykker at målet for samarbeidet på en eller annen måte er et ønske om endring av uønsket atferd. Men hva skjer hvis premissene for endringene er ulike mellom skole og Ressursteam?

Vi har tidligere sett at skole og Ressursteam til dels innehar ulik forståelse av hva som er årsaken til atferdsvansker, knyttet opp til henholdsvis individperspektiv og systemisk perspektiv. Fra skolens side oppleves atferdsvansker som utfordrende å arbeide med. Vi har tidligere vært inne på at opplevelsen av dette kan handle om både mangel på tid og ressurser, men også manglende mestring og at skole og lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta og håndtere elver med atferdsvansker. Vi har forsøkt å belyse hvorvidt skolen gjennom samarbeid søker å opparbeide seg kompetanse eller om samarbeidet etableres ut fra et ønske om at andre skal ta over ansvaret for elever med slike vansker. Med et slikt utgangspunkt vil det være naturlig å spørre seg. Hvilken rolle har Ressursteam og skole i denne endringsprosessen og hvem har ansvaret for endringen? Samtidig blir det også nærliggende å spørre om hva er det som skal endres?

For å kunne belyse disse spørsmålene vil det være nødvendig å knytte endringsarbeidet opp mot innovasjonsteori. Det er hovedsakelig to grunner til at vi tenker det er nyttig å bruke innovasjon for bedre å forstå samarbeidet mellom skole og Ressursteam. I første rekke er det naturlig å tenke at skole og Ressursteam skal samarbeide om å endre en atferd. Men det å endre en atferd hos en elev, kan også implisere at en må endre praksis på skolen.

Et spørsmål som da vil melde seg er hvorvidt ulike forståelser av atferdsvansker får betydning for hvordan en tenker rundt hvem som har ansvar for endring og hva som skal endres.

8.1 Endringsarbeid i skolen i lys av innovasjon

Med innovasjon menes ”planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen, 2004, s. 49). Skogen vektlegger at nøkkelordet her er endring. Denne endringen er en prosess som går over i flere faser. I vår studie handler samarbeidet i stor grad om endring av atferdsvansker.

Videre i innovasjonsteorien er det vesentlig at endringen skal være planlagt. Å planlegge innebærer her å klargjøre hva som skal endres og hvordan (Skogen, 2004). Det betyr at de involverte partene sammen må sette seg ned for å klargjøre hva som er målet med samarbeidet og hvordan dette målet skal nås.

Som en forlengelse av diskusjonen overfor hvorvidt skolen eksporterer ansvaret for atferdsvansker vil det her være nyttig å belyse hvorvidt samarbeidet mellom skole og Ressursteam er planlagt endring i form av at aktørene sammen har definert målet med samarbeidet, eller om det er Ressursteamet alene som har ansvaret for hva som skal gjøres? For å kunne gi svar på det vil det være nødvendig å se nærmere på hvordan endringsarbeidet gjennomføres og hvilke roller de ulike aktørene har i endringsarbeidet.

Innovasjon er en endringsprosess som deles inn i ulike faser og der en har ulike modeller for hvordan endringsprosessen foregår. Vi vil her ta utgangspunkt i P-S-modellen (Skogen, 2004). Han inndeler innovasjonsarbeid i fem ulike faser:

1. Utgangspunktet er et opplevd behov for endring fra partene som er involvert.
2. Kartlegging av problemet ut fra ulike forståelser.
3. Ressurser: søker ressurser i form av ideer, informasjon og potensielle samarbeidspartnere.
4. Diskusjon rundt løsning og tiltak
5. Implementeringsfasen

Den opprinnelige P-S modellen tar utgangspunkt i skolens opplevde problem. Det at modellen tar utgangspunkt i et opplevd problem kan gjøre gjennomføringen av endringen og samarbeidet enklere fordi en har et eierskap til å ville løse noe. På den annen side kan det å være nært knyttet til problemet føre til begrensninger når det gjelder å se løsninger. Ofte sitter en med en forståelse og et perspektiv på problemet. Skolen skal her selv kartlegge utfordringen og igangsette tiltak og gjennomføre endringene uten noen form for ekstern hjelp. Det har kommet kritikk mot denne modellen fordi den i utgangspunktet skal gjennomføres av

skolen alene, uten hjelp og veiledning utenfra. Faren med en sånn modell er at en dermed ikke f r nye forståelser og ny kunnskap inn i skolen. Det kan av og til v re nødvendig at andre kommer inn og ser med nye øyne. Dersom en i skolen sliter med håndtering av atferdsvansker, kan det være vanskelig for skolen å finne ut av hvordan man bør håndtere disse vanskene. På den måten kan det resultere i at organisasjonen gjør slik den alltid har gjort. Den forblir tilnærmet uforandret fordi de samme menneskene som føler problemet, skal løse problemet. Den opprinnelige modellen ble kritisert fordi modellen hemmer kvalitetsutvikling og kompetanseheving. På bakgrunn av denne kritikken utviklet Skogen og Sørlie (1995) en utvidet modell som inkluderer en ekstern veileder som kan bidra i endringsprosessen. Ved å få inn ekstern ekspertise søker en   tilføre kompetanse og ny forståelse som kan bidra til gode endringsprosesser (Skogen, 2004).

I den utvidede modellen er det fortsatt skolen som definerer behovet for endring og skolen som eier problemet. Det vil derfor være skolens ansvar å klargjøre og forsøke å kartlegge utfordringen f r de tar kontakt med Ressursteamet. Fase 1 og 2 er derfor noe skolen gjør på egenhånd. Det er først i fase tre når skolen søker hjelp utenfra at samarbeidet mellom skole og Ressursteam etableres. Sett i lys av vår studie vil det kunne være Ressursteamet som tar rollen som innovatør og som skal bidra til både kompetanseheving og kvalitetsutvikling i skolen når det gjelder atferdsvansker. I dette tilfellet vil Ressursteamet stå for innovasjonen, mens skolen blir en mottaker.

Vi har tidligere redegjort for ulike grunner til at skolen etablerer kontakt med Ressursteamet. Skolen trenger hjelp i endringsarbeidet rundt atferdsvansker, men vil Ressursteamet bli en ekstern veileder som f r rollen som ekspertisen som styrer endringen? Eller kommer Ressursteamet inn som likeverdige samarbeidspartnere der de sammen styrer endringsprosessen?

8.1.1 Ekspert eller likeverdig samarbeidspartner?

I følge Skogen (2004) kan det i endringsarbeid være viktig å få inn ekstern veiledere, i dette tilfellet Ressursteamet, som da skal bistå skolen med å gjennomføre endring. Slike eksterne veiledere kan fremstå som likeverdige samarbeidspartnere, men det forutsetter at aktørene sammen setter seg ned og blir enige om hva og hvordan endringene skal skje. På den annen

side kan eksterne veiledere få rollen som ekspertise som tar over ansvaret og som gjennom samtaler skal løse lærerne gjennom endringsprosessen (Skogen, 2004).

Gjennom samtalene med skoleinformantene var det noe uklart hvorvidt skoleinformantene opplevde Ressursteamet som likeverdige samarbeidspartnere eller som ekspertise. Når informantene ble spurt om hva de tenker er et godt samarbeid, var de gjennomgående opptatt av at "en sammen skal finne de gode løsningene". En rektor gir en skildring av hvordan et godt samarbeid med Ressursteamet bør være. "Det er når en har en gjensidig forståelse og respekt for hverandre og at en tenker sammen om løsninger (...) å tenke høyt – ja utfylle hverandre". En annen rektor sier: "Vi har forventninger til at vi i det minste kan tenke sammen. Og jeg har tro på at når en har tenkt sammen, så kan en finne en løsning av bare å sitte å tenke sammen". En annen rektor sier at samarbeidet bør bære preg "av at man skal løse noe sammen".

Disse sitatene illustrer hvordan rektorene ønsker at samarbeidet skal være, men også lærerne er opptatt av dette. Gjennomgående i fortellingene refereres det til "vi", forstått som at skolen og Ressursteamet samarbeider om en endring, selv om det kanskje var Ressursteamet som faktisk utførte tiltakene. Likevel illustrerer disse uttalelsene et ønske om å utveksle informasjon og diskuterer løsninger sammen. Ingen av partene gis en høyere rang eller større makt til å definere hva som er problemet og hvordan det skal løses. Et slikt samarbeid bærer preg av likeverdighet der en sammen diskuterer og definerer mål og midler. Disse uttalelsene er også i tråd med hva teoretikere innen samarbeid vil definere som godt samarbeid.

Klargjøring av roller og forventninger, felles problemforståelse og felles målsetting er faktorer som er sentrale (Glavin og Erdal, 2000; Lauvås og Lauvås, 2004). Våre informanternes visjoner om samarbeid står i samsvar med viktige forutsetninger for samarbeid som er nevnt i litteraturen.

Konsekvensen av et slikt "ideelt" samarbeid rundt endring kan være at læringsutbyttet kan bli høyere fordi den eksterne hjelpen kan gi skolen viktig kompetanse. En rektor uttrykker det slik: "Jeg forventer at Ressursteamet innehar en kunnskap som kan smitte over på lærerne. At de kan komme med metoder og være behjelpelige med systemer overfor mine lærere fordi den kunnskapen ikke sitter i oss selv". Her kommer det tydelig frem det som Skogen (2004) omtaler som eksterne veiledere, men som likevel kan omtales som likeverdige samarbeidspartnere.

En annen viktig konsekvens av et slikt ”ideelt” likeverdige samarbeid er at skolen kan oppnå et eierforhold til problemet og til endringsprosessen. En forutsetning for et godt endringsarbeid er i følge Skogen og Sørli (1995) at alle involverte parter har et eierforhold til prosessen. Det innebærer at alle har en tro på tiltakene og at veien mot målet er riktig. For å kunne oppnå et eierforhold, er det viktig at alle parter er med i beslutningsprosessen, at alle er med på å definere hva som skal endres og hvordan.

Når vi i samtalene spør hvordan skolen og Ressursteamet arbeider sammen, får vi imidlertid inntrykk av at Ressursteamet gjennomgående definerer hva som skal gjøres og hvordan. Ressursteamet trer da kanskje inn i en rolle som eksperter. Dette står i motsetning til det å tenke og finne løsningene sammen som to likeverdige partnere. Mye av grunnen til at Ressursteamet betraktes som ekspertene, kan være at skolene opplever at Ressursteamet kan dette med atferdsvansker. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at en rektor som sier: ”Jeg tenker at dette er deres [Ressursteamets] område og det er derfor jeg har kontaktet dem. Jeg har full tillitt til det de gjør. De vet veien som må gås i forhold til den type problematikk som vi står oppe i”. Denne rektoren er igjen inne på det vi tidligere har nevnt om at skolen tar kontakt med Ressursteamet fordi de ikke selv mestrer situasjonen og opplever at de mangler kompetanse. De vet ikke hvordan de alene skal få til endringene i forhold til atferdsvansker. Også Ressursteamet uttrykker at skolen søker deres ekspertise. ”Vi har nok etter såpass mange år fått en faglig tyngde på skolene som gjør at vi blir lyttet til. I forhold til atferd og ikke bare det, men også alvorlige hendelser”. En annen informant fra Ressursteamet sier: ”De lar oss få gjøre jobben fordi de vet at vi tenker litt annerledes og har tillitt til det”.

Å inneha den riktige kompetansen er ikke tilstrekkelig for å fylle en rolle som ”eksperter som tar over ansvaret”. Det vil også være nødvendig å se Ressursteamet ekspertiserolle i lys av konteksten rundt etablering av samarbeidet. Hvilken rolle Ressursteamet får avhenger også av situasjonen. I akutte situasjoner kan det se ut som om Ressursteamet mer eller mindre går inn og tar styringen for å håndtere situasjonen. En informant fra Ressursteamet sier det slik: ”Sakens art, altså sakens alvorlighetsgrad kan påvirke samarbeidet, hvis det er helt fullstendig kaos, at de snur opp ned på en hel skole omtrent, så har vi jo nesten frie tøyler”. Informanten fremhever at de [Ressursteamet] da er i en posisjon hvor de i større grad bestemmer hvilke tiltak som skal iverksettes for å håndtere situasjonen. Dermed blir også rollen som ekstern veileder styrt mot at de blir en ekspertise som tar over i situasjonen.

En konsekvens av at Ressursteamet får en slik ekspertiserolle kan føre til at skolen ikke får eierforhold til tiltakene som forslås. Det kan dermed gjøre at det lett kan oppstå motstand og barrierer mot endringene. En annen viktig konsekvens vil kunne være at skolen ikke får økt sin kompetanse eller mestring når det gjelder håndtering av atferdsvansker. Skolen vil dermed kanskje bevare sin forståelse av atferdsvansker som et individanliggende problem og unndra seg ansvaret for håndtering av vanskene. Ansvaret for vanskene transporteres til ”ekspertene”, mens skolen på sin side får mer tid til undervisning.

Ut i fra dette ser vi at det er et sprik mellom uttalte forventinger og erfaringer rundt hvorvidt Ressursteamet skal være en ekstern veileder og ekspert, eller om Ressursteam og skole sammen skal finne løsninger. Fortellinger og uttrykk som: ”Jeg har full tillitt til det de gjør” og ”Vi hører på Ressursteamet, de vet best”, støtter opp om at Ressursteamet i stor grad har en ekspertrolle som innebærer at de i innovasjonsarbeidet er den veiledende eksperten som legger føringer på hvilke tiltak som skal settes inn og hvordan dette bør gjøres. Det å inneha en rolle som eksperter vil kunne medføre at Ressursteamet i større grad enn skolen kan definere hva som skal endres og hvem som skal endres. Hvilke konsekvenser vil dette få for samarbeidet hvis partene også innehar ulike perspektiver på atferdsvansker?

8.2 Hvem og hva skal endres?

Vi har tidligere redegjort for at skole og Ressursteam til dels innehar ulik forståelse av atferdsvansker og at dette kan få konsekvenser for hvor en tenker at ansvaret ligger når det gjelder håndtering av atferdsvansker. I denne delen skal vi belyse hvorvidt skole og Ressursteam har ulik forståelse av hvem og hva som skal endres i lys av de ulike perspektivene. Hva skjer når en av partene har større definisjonsrett i lys av rollen som eksperter?

Ut i fra våre informanters uttalelser, har vi tidligere pekt på at vi ser en tendens til at individperspektivet fremdeles har et rotfeste som påvirker skolen. Dette perspektivet bærer preg av årsaksforklaringer knyttet til eleven som dermed til dels kan fritta skolen for ansvar når det gjelder håndtering av atferdsvansker. Vi har tidligere også vært inne på skolens

tendens til å understreke at det er eleven som skal tilpasse seg skolen. Hvordan vil en da tenke endringsarbeid rundt atferdsvansker? Hvis en har en egenskapsforklaring av atferdsvansker vil det være nærliggende å tenke at endringsarbeid skal rettes mot eleven.

En lærer forteller at bakgrunnen for at de tok kontakt med Ressursteamet er at Ressursteamet kunne arbeide med eleven og endre atferden til eleven. ”Ressursteamet var her nok mest for å snakke med eleven. Ta ut eleven. De kom hit engang i uka for å prate med eleven også, så det var nok eleven som var i sentrum”. Denne uttalelsen gir et inntrykk av at Ressursteamet vektlegger å jobbe med eleven. Fokuset på omgivelsene og lærens egen rolle kan dermed bli underordnet.

I våre samtaler var det kun en rektor som var inne på at læreren også har et ansvar i endringsarbeidet. Rektoren understreker at Ressursteamet også er til for læreren.

”Ressursteamet for meg er like mye en hjelp til lærere som til elever. Jeg er ikke opptatt av at du skal hokus pokus med metodikken og så forandrer vi en elev som passer inn i et system”.

Rektoren hevder videre at endringen handler om hvordan lærere møter eleven og understreker at: ”Vi som voksne må være med på å skape en kultur og forståelse for at her er det rom for alle”. Rektoren peker på at dersom en skal kunne endre atferdsvansker må en også rette fokus mot seg selv og den eksisterende kulturen. Denne rektoren er med andre ord opptatt av at fokuset dreies fra et individperspektiv og mot en systemisk tilnærming, hvor samspill og omgivelsene også blir vektlagt. Med en slik systemisk tilnærming vil en lærer måtte reflektere over sin egen rolle og sitt eget ansvar i endringsprosessen.

”Å skape en kultur og en forståelse av at her er det rom for alle” kan sees i lys av hva Overland (2007) mener om at det er nødvendig med kulturendring for at skolen i større grad skal klare å ivareta elever med atferdsvansker. Skal skolen makte å møte de krav og utfordringer samfunnet stiller til skolen i dag, må det ofte til en kulturendring. Vi har også tidligere vært inne på hvordan Hargraves (1996) omtaler kulturen i skolen som forsteinet, noe som gjør det vanskelig for skolen å møte de utfordringene som ligger der i lys av både enhetsskolen og kvalifisering av barn og unge i dagens samfunn.

Ressursteamet på sin side er entydig om at dersom en skal endre atferdsvansker, må en endre omgivelsene rundt og kulturen på skolene. Det er med andre ord ikke nok å ha blikket rettet mot å endre eleven. En informant fra Ressursteamet sier det er fullt mulig å endre atferdsvansker, men påpeker at ” Vi skal ikke endre eleven, vi skal endre samspillet (...). Videre understreker informanten at ”samtidig jobber vi like mye med de voksne. Det handler

ikke bare om å vri på en gutt”. Informanten her vektlegger at tiltakene også er rettet mot den voksne. Informanten er opptatt av at en må heve blikket og se på omgivelsene og relasjonene rundt eleven. Dette understreker et fokus på at Ressursteamet innehar en systemisk tilnærming hvor en er opptatt av den gjensidige påvirkningen mellom systemene og at Bronfenbrenners sosialøkologiske modell er et viktig arbeidsredskap.

En informant fra Ressurstamet sier at det å jobbe med de voksne ” er den mest avgjørende faktoren for å få til endring”. Informanten sier videre ” Hvis du skal ha en endring på et barn, så kan ikke et barn endre seg uten at de voksne endrer noe rundt”. Det pekes på at den voksne må ta ansvar for også å endre sin egen atferd. Dette er oppfatning alle informantene fra Ressursteamet deler. Dette innebærer både refleksjon over egen praksis, sin egen forståelse og egen rolle. De voksne må bli bevisst over hva en selv kan gjøre for å endre situasjonen, og hvilket ansvar og rolle en selv har i endringsprosessen. Det å ha et kritisk blikk på hvordan en takler utfordringer i skolen knyttet til atferdsproblematikken, er vesentlig med tanke på økt bevissthet om hvordan elever som viser atferdsvansker blir håndtert. Damsgaard (2010) påpeker at det er nødvendig at skolen er opptatt av en mulig sammenheng mellom elevenes utfordringer og skolens organisering og grad av profesjonelle imøtekommenhet overfor elever med en problematisk atferd. Manglende innblikk i skolekulturen kan medføre at endringer som kan bidra til en positiv utvikling ikke blir gjennomført, og også at uhensiktsmessig praksis opprettholdes.

Dette kan imidlertid være utfordrende hvis det er slik at tiltaket avhenger av at en selv endrer praksis. Kanskje medfører dette til at en må endre forståelse, at en må endre verdier og holdninger og gå vekk fra trygge rutiner. Våre informanter fra Ressurstamet forteller at noen av de største utfordringene er at lærere ikke gjør det de får beskjed om. ”I verste fall handler det om den voksne som ikke følger opp avtaler og gjentagende gjør det som ikke fungerer (...). Det sies at det skal gjøres. Han sier ikke selv at han ikke følger opp, men vi får beskjed om det”.

Dersom en skal følge Overlands (2007) tanke om at hvis en skal endre en atferd må en endre kulturen, må en også regne med motstand. For noen kan slike endringer i kultur og personlig praksis bli tatt vel imot. For andre vil en slik endring av praksis kanskje oppleves som truende. Med ett skal en vike bort fra vante rutiner og gjøre noe nytt som en kanskje ikke mestrer og usikkerhet vil være en naturlig konsekvens. Usikkerheten på sin side kan føre til motstand. Ingen av våre informanter beskriver direkte en usikkerhet knyttet til å gjøre ting

annerledes, men mange var inne på at det å endre praksis ikke er mulig. En lærer forteller om en situasjon der Ressursteamet har fortalt at hun skal ignorere atferden til en i klassen.

.. vi skulle ignorere.. ja det er greit å ignorere, men man kan ikke ignorere når 16 -17 andre sitter eller vi var jo 26,.. 27 var vi faktisk. Og vi hadde en annen elev som var også var mye greier med.. da er det ikke bare å ignorere liksom. Altså de [Ressursteamet] ser ikke situasjonen, de er ikke der hele tiden når det skjer.

Denne informanten var frustrert over at Ressursteamet enkelte ganger ikke ser hvilke begrensninger skolen og lærerne har. Mange av informantene fra skolen var opptatt av dette med manglende tid og ressurser, slik vi har vært inne på tidligere. Selv om mangel på tid og ressurser er et reelt problem på mange skoler, fratrar dette ikke læreren ansvar i endringsprosessen. Ofte ser en at mangel på tid og ressurser, eller mangel på kompetanse brukes som argument, mens det egentlig kan handle om en psykologisk motstand som er knyttet til at individer eller grupper motstreber seg endring fordi det fører til en utrygghet i deres egen hverdag. Det å skulle se sin egen rolle og reflektere rundt hva en selv gjør og hvordan en kan gjøre ting annerledes, kan være så vanskelig at det er lettere å bruke argumenter som tid og ressurser fordi disse er tilsynelatende mer legitime (Skogen, 2004).

Skogen (2004) snakker om den menneskelige psyken som barriere for endring. Lauvås og Lauvås (2004) snakker om menneskelig motstand i et samarbeid og knytter dette til roller. Å endre atferd i et systemisk perspektiv innebærer også å reflektere rundt sin egen rolle. Dette kan lett medvirke til rolleusikkerhet (Skogen). Men selv om det er krevende, vil det å se sitt eget bidrag i situasjonen i mange tilfeller være nødvendig for å oppnå ønsket endring.

Derimot vil endring av atferden i lys et individperspektiv ikke være truende i forhold til egen rolle og eget ansvar fordi fokuset rettes mot eleven. I slike tilfeller vil en dermed se etter løsninger som ikke angår en selv. I det en er opptatt av å vende blikket vekk fra en selv, vil en ikke føle seg truet av endringen. En informant fra Ressursteamet trekker frem at fordi atferdsvansker kan være sammensatt av ulike faktorer, er det lett å plassere skylden utenfor seg selv. ”Jeg tenker at jo mer komplisert og jo mer utfordrende det er – jo vanskeligere er det å være tydelig. Det blir lett sånn at man beskylder hverandre for at ikke du har gjort det og du har ikke gjort det”. Ofte blir situasjonen preget av tilkortkommenhet, og i slike situasjoner der følelsen av å ikke mestre er dominerende – er det lett å legge skylden og ansvaret et annet sted. En annen informant fra Ressursteamet forteller at det å samarbeide om endring er

utfordrende med hensyn til å se sin egen rolle, fordi det er så mye tilkortkommenhet. Da er det lett å plassere ansvar og skyld andre steder.

Jeg tenker ofte at det blir sånne parallelle prosesser at relasjonen lærer – elev er dårlig. Læreren har stått der fortvilet over lang tid, også skal vi inn der for å hjelpe til. Så skjer det kanskje ikke ønsket endring fort nok, eller blir ikke sånn. Dermed blir det en irritasjon plassert på oss [Ressursteamet].

Damsgaard understreker at det å være profesjonell ”innebærer å ta et oppgjør med tendensen til individfokusert skyldplassering” når det gjelder atferdsvansker (Damsgaard, 2010, s. 104). Videre hevder hun at læreren har et ansvar for å være undrende for å forstå hvorfor eleven uttrykker en slik atferd, og nettopp søker etter å finne svar også andre steder enn kun i eleven selv (Damsgaard, 2010).

8.3 Oppsummerende refleksjoner

Skal en endre atferdsvansker må en endre praksis, hevder Overland (2007) i sin bok; Skolen og de utfordrende elevene. Dette er i tråd med hva Ressursteamet er opptatt av som vektlegger at en må forstå atferdsvansker som del av en større helhet. I lys av denne tankegangen vil et individperspektiv være en for snever tilnærming som ikke gjør at en vil finne roten til det som skaper en atferdsproblematikk.

Innenfor skolen finnes ulike forståelser av hvor fokuset i endringsarbeidet skal være. Noen har mer fokus på eleven, mens kun en rektor fremstår som tydelig med henhold til å ha en systemisk tilnærming. Det er derfor ulike meninger om hva som skal endres.

Hva skjer i samarbeidet når det er ulik forståelse rundt hvem og hva som skal endres? Hvordan oppleves samarbeidet når den ene parten sitter med kompetanse og innehar rollen som ”ekspertene som definerer og styrer endringsprosessene”? Hvilke muligheter og utfordringer ligger i et slikt samarbeid? Disse spørsmålene vil vi se nærmere på i neste kapittel.

9 Samarbeidets muligheter og utfordringer

Formålet er ikke å vinne en debatt, men å vinne innsikt. Ikke å nedkjempe en motstander, men å gjøre oppdagelser i fellesskap” (Hernes, 2010a)

Slik starter sitatet som ligger til grunn for hele denne avhandlingen. I sitatet ligger det en oppfordring om at man sammen kan fremskaffe nok kunnskap til å nå det målet man har satt seg. Å arbeide med atferdsvansker kan være utfordrende og vi har sett at skolen er avhengig av hjelp utenfra. På bakgrunn av bildet vi har tegnet til nå, der skole og Ressursteam møtes, og der ekspertisen ligger hos en av partene, vil det være naturlig å spørre seg i hvilken grad samarbeidet preges av duell eller dialog mellom ulike forståelser og tenkemåter?

For å kunne diskutere dette, vil vi først belyse hva som skjer når partene i et samarbeid tilsynelatende er enige, men at likevel vises en motstand i form av å ikke oppfylle de oppgavene samarbeidet krever.

9.1 Dialogen i samtalen og duellen i handlingen

Vi har tidligere fokusert på at samarbeidet mellom skole og Ressursteamet omhandler endring og at alle parter ønsker en endring av atferden. Skogen mener det er lett å planlegge og snakke om endring, men at det er vanskeligere når en må forholde seg til endringene og endre sin egen praksis (Skogen, 2004). Dette samsvarer med hva Tellefsen (2004) viser til om at det er relativt enkelt å uttrykke en felles forståelse og en kan tilsynelatende være enig om at noe må gjøres. Vanskelighetene oppstår når endringene skal utføres i praksis og når dette impliserer at man må endre egen praksis.

Skole og Ressursteam kan i forkant være enige om at noe må gjøres. De kan til og med være enig i problembeskrivelsen. Utfordringen vil kunne oppstå når spørsmålet om hva som må endres fremtrer.

Det å komme til enighet om hva som skal gjøres er et tema hos flere av våre informanter. Spesielt er rektorer og informanter fra Ressursteamet opptatt av dette. En rektor uttrykker det slik: ”Vi må sitte sammen, vi må prate sammen og bli enige om at vi drar samme vei”. En

annen informant fra Ressursteamet snakker om at man må jobbe sammen: ”Vi må jobbe sammen for å få en felles forståelse om at vi vil i samme retning.” Her vektlegges betydningen av å komme til enighet der alle får lov til å si hvordan de opplever situasjonen og hva som må gjøres, og ikke minst at man må forsøke å få en felles forståelse. Glavin og Erdal (2000) vektlegger at felles problemforståelse er en nødvendighet for at samarbeidet skal lykkes. Videre hevder de at dersom partene i et samarbeid er enige om målsetning og veien som skal gås for å nå målet, vil samarbeidet ha bedre forutsetninger for å lykkes. Dette fordi partene da er forberedt på hva som skal skjer fremover, noe som gjør det lettere å delta aktivt i prosessen (Glavin og Erdal, 2000).

Dette samsvarer med hva vi tidligere har omtalt som eierforhold i forhold til innovasjon (Skogen og Sørli, 1995). Skal man ha eierforhold til den endringen som skal gjøres, må man først og fremst ha gode begrunnelser og god informasjon om hva som skal gjøres. Medvirkning vil være nødvendig for å oppnå et eierforhold. Det at lærere og rektorer får være med på endringsprosessene, at de får nødvendig informasjon og gode begrunnelser for hvorfor tiltakene iverksettes – vil bedre forutsetningene for å lykkes i et samarbeid. Det å tro på at en skal lykkes er noe Skogen (2004) vektlegger i et samarbeid. Vi har tidligere i kapittel 7, fokusert på viktigheten av å beholde troen på at det kommer til å lykkes. I all tilkorkommenhet som kan råde i situasjoner rundt atferdselever, er det å beholde troen på at de lykkes, vektlagt hos informantene.

Det å lykkes kan imidlertid problematiseres. En rektor er veldig tydelig på hva det innebærer å lykkes i et samarbeid.

Og lykkes er rett og slett at.. at både eleven ikke lenger trenger å ha noe assistent og klarer å fungere i klassen og gruppa og er fornøyd (..) altså rett å slett klarer å innordne seg, klarer på en måte å fungere (..) hvis en får bukt med det og senka skuldrene på den ungen.

Dette viser at samarbeidet var vellykket fordi eleven klarer seg godt og fungerer i hverdagen. En informant fra Ressursteamet sier at det å lykkes ofte avhenger av hvem som definerer. ” Det hender hele tiden at jeg definerer fremgang på en helt annen måte en de [skolen] definerer fremgang”.

Informantene fra Ressursteamet var imidlertid enige om at dersom samarbeid om atferdsvansker skulle lykkes, måtte alle dra i samme retning. En informant understreker: ”De gangene vi har lykkes, da har alle dratt i samme retning og det har vært et godt tverrfaglig

samarbeid (...) Alle har dratt i samme retning og vært enige om at dette er veien å gå". En annen er inne på det samme: "Et godt samarbeid er i alle fall når alle går i samme retning i forhold til at vi har noen mål og delmål. At alle går i samme retning for dette barnet". Å dra i samme retning handler om at man på forhånd er enig i hva som skal gjøres slik Glavin og Erdal (2000) vektlegger. Men hva er å bli enige?

En informant fra Ressursteamet sier noe om det å bli enige. "Vi prøver å aldri gå lei av å repetere hvor vi står og hvordan vi tenker og sjekker ut om de tenker det samme. Men det er grenser for hvor mye vi kan sjekke ut. Det holder for meg at de sier at de tenker det samme". Dette utsagnet kan tyde på at en kan si seg enig, uten kanskje egentlig å være det. En blir tilsynelatende enig om ting, men uenigheten kan komme frem i form av motstand. En slags taus motstand som innebærer at en sier ja, men gjør nei. Denne frustrasjon blir uttrykt av informanter fra Ressursteamet.

Folk som sier ja, men gjør nei. De kan godt mene nei. Folk er jo vidt forskjellig. Det er den største krisa. Og vi har kjørt i gang tiltak, og da har vi jo for eksempel registrering på det. Har det noe for seg eller er det bare tull? Det er det vi skal måle og justere ut fra. Så viser det seg at tiltaket ikke har vært kjørt. Så er alternativet at han må ut, han må vekk fra skolen 3 dager i uka. Men tiltaket har ikke vært prøvd. For det har ikke vært fulgt opp ordentlig.

En blir enige om hva en skal gjøre, men det følges ikke opp og det blir heller ikke snakket om. En annen informant sier det slik: "Man lager noen tiltak, og man kommer tilbake også har det ikke fungert. Så har kanskje ikke læreren gjort det vi ble enige om, men det blir ikke uttalt".

Det å si at en er enig betyr ikke nødvendigvis at en er enig. Dette kan etter vår mening handle om tre ting. For det første kan det handle om kommunikasjon eller manglende kommunikasjon. For det andre kan det handle om at ulike forståelser av problemet kan føre til en kamp om hvilken forståelse som blir gjeldende. For det tredje kan det handle om grad av gjensidig avhengighet mellom partene.

9.1.1 Manglende kommunikasjon.

Manglende kommunikasjon i samarbeidet vil kunne føre til at uenigheter ikke kommer opp til overflaten slik at de kan diskuteres. Det blir da lett til at uenighetene blir liggende som taus motstand ved at målsettingene man har blitt enig om ikke blir gjennomført. Det er nærliggende å tenke at utsagnet ”å si ja, men gjøre nei” kan kobles til manglende kommunikasjon. Informantene fra Ressursteamet kommenterer at det kunne vært mer kommunikasjon i samarbeidet. En informant fra Ressursteamet tydeliggjør dette med mangel på kommunikasjon: ”Stort sett kommer vi til enighet og lærerne er glad for noen forslag. Ja, og ofte kunne det vært enda mer diskusjon”. En annen informant fra Ressursteamet sier: ”Ofte kunne det være enda mer diskusjon. Avklare og være tydelig på kommunikasjonen. Det er lett å snakke forbi hverandre (...) ja, at folk tør å si meningene sine”.

Det å snakke sammen og bli enige fremheves som viktig også blant rektorer og lærere, men fra skolens side kan det virke som om det ligger en underliggende tanke om at Ressursteamet vet best. På spørsmål om hva de gjør dersom det oppstår uenighet, svarer en rektor: ”Vi hører på Ressursteamet, de vet best”. En annen rektor svarer: ”Da er jeg sånn pragmatisk og jeg tenker at de [Ressursteamet] er fagpersoner – de vet det her.” Igjen ser vi at Ressursteamet i lys av ekspertiserollen de har fått, vil ha et fortrinn når det gjelder å ha retten til å definere hvordan ting skal gjøres. I kraft av sin kunnskap og i kraft av sin rolle legger de premissene for hva som skal gjøres. Dette kan være problematisk med tanke på det vi tidligere har omtalt som skolens eierforhold til endringene.

Samtidig kan det være nødvendig at noen kommer utenfra og utfordrer en eksisterende kultur. Særlig gjelder det der problemforståelsen er snever og konsentrert om feil og mangler ved elevene. I slike situasjoner er det behov for et kritisk blikk som kan åpne for en mer systemorientert tilnærming og forståelse. At Ressursteamet har basis i en slik forståelse kan være en utfordring for skolen hvis den er preget av individforklaringer. Samtidig kan det innebære en mulighet til perspektivending.

9.1.2 Forståelsesbarrierer

Et annet spørsmål som melder seg i denne sammenheng er hvordan en kan dra i samme retning dersom en ikke har samme forståelser av problemet og hvordan det skal håndteres? Et mulig alternativ som vi syntes å ha sett her, er at partene inngår i en skinndialog der man gir uttrykk av å være enig, men egentlig ikke er det. Dette er ifølge Tellefsen (2004) en vanlig tendens i samarbeid og kan kobles til et kunnskapssosiologisk perspektiv. Også Lauvås og Lauvås (2004) er opptatt av det kunnskapssosiologiske perspektivet. Det innebærer at en er opptatt av hvordan ulike kunnskaper preger og påvirker måter en forstår og handler på. Denne tilnærmingen har likhetstrekk med det konstruktivistiske perspektiv som vektlegger at vår oppfatning av virkeligheten er konstruert ut fra hvordan vi tilegner oss kunnskap og erfaring. Utdannelse og sosialisering gjennom yrket en jobber innen har dermed innvirkning på hvordan en opplever og forstår atferdsvansker. Det setter rammer for våre verdier og holdninger og former oss inn i ulike kulturer. Dette er hva Lauvås og Lauvås (2004) kaller et praksisfellesskap. Lærere har gjennom sin utdanning og sosialisering inn i yrket, etablert tenkemåter og forståelser som de tar med seg inn i samarbeidet.

Ressursteamet på sin side innehar en helt annen kompetanse på atferdsvansker. Det gjør også at aktørene kan oppfatte og håndtere ting forskjellig. Lauvås og Lauvås (2004) hevder at hver profesjon har sin spesielle yrkeskunnskap. Ofte vil en også kunne sette de ulike kunnskapene inn i et hierarkisk system etter hvor mye de er fundert i vitenskap og forskning. Når det gjelder atferdsvansker har Ressursteamet spisskompetanse og deres kunnskap på feltet kan få en høyere status. Det kan se ut som om skolen på sin side har en mer hverdagskunnskap om atferdsvansker. Slik kunnskap brukes i skolehverdagen og er forankret i erfaringer. Denne kunnskapen er mer eller mindre ubevisst og lite begrepsfestet. Møtet mellom disse to kunnskapene kan i følge Lauvås og Lauvås by på utfordringene i et samarbeid.

Vi er oss ikke alltid bevisst at vi sitter med ulik kunnskap. All kunnskap er heller ikke alltid bevisst. Slik taus kunnskap får være i fred så lenge den ikke utfordres av annen kunnskap og andre forståelsesmåter. Men i det man inngår i et samarbeid, vil det kanskje være andre kunnskapsformer som blir lagt på bordet, kanskje vil eksisterende kunnskap utfordres og kanskje settes det spørsmålsteget ved etablert kunnskap og praksis. I et kunnskapssosiologisk perspektiv ser en ulike kunnskaper som en utfordring i samarbeidet fordi samarbeidspartnere ofte bruker sin egen kunnskap og kompetanse som ”våpen” for å hevde sin egen kunnskap. (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 144). Her kan vi også se likheten til sitatet om duell og dialog der

det beskrives at kommunikasjonen i noen tilfeller kan minne om en ”duell der målet er å nedkjempe en motstander fremfor å vinne innsikt” (Hernes 2010, 33). Ofte er det da den kunnskapen som har mest makt som vinner kampen, og muligheten for å vinne ny innsikt forsvinner.

I møte mellom ulike kunnskapsdomener vil det kunne oppstå det Lauvås og Lauvås (2004) omtaler som forståelsesbarrierer som stenger for samarbeid. Hver av partene kan oppleve det slik at ens egen forståelse og kompetanse er den sanne kunnskap. På den måten blir det ikke noe likeverdig forhold mellom de to aktørene som samarbeider, fordi hver og en selv mener å sitte på sannheten.

Det kom i kapittel 6 og 7 frem at noen av skoleinformantene og Ressursteamet hadde en ulik forståelse av hva atferdsvansker handler om, samtidig som det ble pekt på at informantene også hadde forskjellige oppfatninger knyttet til hvor ansvaret for håndteringen av atferdsvansker ligger. Dette fremkom gjennom tendensen til at lærerne ønsker avlastning gjennom at eleven tas ut av klassen, mens Ressursteamet ønsker å jobbe med eleven i den konteksten som vanskene viser seg. Et slikt bilde kan gjenspeile ulikheter i både forståelsen av atferdsvansker og kan reflekteres til individ- og systemperspektivet. Slike ulikheter i forståelsen av atferdsvansker og hvordan det bør håndteres kan skape ulike forventinger og også by på klare utfordringer når det konkrete samarbeidet skal utformes og gjennomføres. Tross det bildet som tegnes her, var det ingen tydelig duell mellom skole og Ressursteam. For oss var dette av interesse fordi vi i utgangspunktet hadde tenkt at det ville være mer konflikt mellom partene.

En mulig grunn til at duellen ikke var tydelig kan være at Ressursteamet i kraft av sin rolle og sin kunnskap har en makt til å definere hva og hvordan ting skal gjøres. Vi har tidligere vært inne på ulike former for kunnskaper der spisskompetansen står høyere i rang enn den daglige kunnskapen. Dette kan i tillegg til at Ressursteamet i stor grad oppleves som spesialister i samarbeidet gi Ressursteamet høy status og i større grad enn skolen en myndighet til å definere problemforståelse og veien videre. Skolen vil kunne oppleve at de må føye seg eller de gjør som en rektor presiser ”vi hører på Ressursteamet– de vet best”. Tilsynelatende hender det likevel at det fremkommer en taus motstand i form av at en sier ja, men gjør nei.

Dette kan også knyttes til at det er en tendens i skolen til det Damsgaard (2010) omtaler som privatpraktisering preget av at den enkelte lærer i stor grad selv avgjør hvordan livet i eget

klasserom skal være. I et slikt perspektiv kan man tenke seg at man kan velge å si seg enig for å slippe diskusjon, vel vitende om at man i etterkant selv kan avgjøre hvordan praksis blir, og en faller gjerne tilbake på rutiner hvor en gjør slik en alltid har gjort ting.

På den annen side kan skolens manglende vilje til å si imot Ressursteamet hvis de er uenige, knyttes til det Lipsky (2010) hevder at en som bakkebyråkrat og lærer er tvunget til å gjøre prioriteringer. Dette kan blant annet få negative konsekvenser for elever med atferdsvansker ved at det blir mindre fokus og tilrettelegging for dem. Det kan da være skolens eget behov som påvirker til at Ressursteamet tar styring og forteller hva som skal gjøres. Kan dette sees i lys av at det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom skole og Ressursteam?

9.1.3 Gjensidig avhengighet

En slik forklaring på at uenigheten ikke kommer frem og resultatet kan bli at en sier ja, men gjør nei, kan være knyttet til avhengigheten skolen har av Ressursteamet. Denne avhengigheten kan kobles til det vi tidligere har omtalt som ansvars eksport. Dersom skolen mener at de ikke selv har et ansvar eller ikke klarer å ta dette ansvaret, vil de være avhengig av hjelp fra Ressursteamet. Uttrykk som: ”Jeg vet ikke hva vi skulle gjort uten dem, det hadde vært krise”, er representativt for informantene våre ved skolene. På bakgrunn av dette kan det være grunn til å tenke at skolen er så avhengig av hjelp fra Ressursteamet at de ikke vil være uenig i det Ressursteamet kommer med av forslag. Samtidig kan vi gjennom samtaler med Ressursteamet se tendensen til en gjensidig avhengighet til skolen.

En av informantene fra Ressursteamet sier det slik: ”For vi er jo en tjeneste til skolene og hvis vi begynner å servere tjenester som ikke skolen vil ha, da har vi ikke livets rett”. ”Det å ha livets rett” er et uttrykk som ble brukt av to informanter fra Ressursteamet. Det ble også nevnt flere ganger at Ressursteamet ikke er en lovpålagt tjeneste og dette gir dem frihet til å si at her vil vi ikke samarbeide hvis skolen ikke følger opp de avtaler som er gjort. På den annen side er deres eksistens avhengig av at de gir skolen noe de faktisk vil ha.

En slik gjensidig avhengighet kan være et typisk kjennetegn på samarbeid. Det handler om at partene opplever felles gevinst i samarbeidet der både Ressursteam og skole får noe ut av samarbeidet og dermed får en vinn - vinn situasjon. Skolen på sin side får hjelp, avlastning og støtte, og Ressursteamet får ”livets rett”. Glavin og Erdal (2000) omtaler dette som

nytteopplevelse. Det innebærer at den enkelte deltager må oppleve samarbeidet som nyttig og meningsfylt. Nettopp fordi skolen opplever samarbeidet som nyttig for deres egen del bruker de ikke tid og krefter på å motsi Ressursteamet. Ressursteamet på sin side opplever at de må ha skolen med på laget for å kunne ha livets rett.

Vi startet innledningsvis i dette kapittelet med spørsmål om i hvilken grad samarbeidet preges av duell eller dialog mellom ulike forståelser og tenkemåter? Gjennom samtaler med våre informanter både fra Ressursteam og skole fremkommer det at samarbeidet i liten grad er preget av duell til tross for at det kan være ulike forståelser og ulike oppfatninger av hva som skal endres. Med dialog i samtalen innebærer det at samarbeidet er preget av at de sammen blir enige. Samtidig har skolen en tillitt til at Ressursteamet kan hjelpe og informantene vektlegger at det oppleves som positivt at Ressursteamet kommer inn og hjelper. Den gjensidige avhengigheten skole og Ressursteam har til hverandre gjør at samarbeidet føles nyttig og godt for begge parter.

Samtidig har vi sett at ulike forståelse av atferdsvansker og måten å håndtere det på gjør at samarbeidet kan være utfordrende. De kan tilsynelatende bli enige, men i det skolen er nødt til å endre på sine roller og sine arbeidsvaner, kan dette føre til motstand som gjør at endring kan bli vanskelig å få til. Dette blir en motstand i form av at en ikke gjør som en har blitt enige om. Slik kan man kanskje si at det i praktisk gjennomføring oppstår en duell.

Vi skal nå gå videre å se at ulik forståelse på atferdsvansker ikke nødvendigvis må skape barrierer og dueller. Det kan ligge muligheter i et samarbeid der ulike forståelser møtes.

9.2 Å se med nye briller

”Formålet er ikke å vinne en debatt, men å vinne innsikt” (Hernes, 2010)

Dette er en del av det innledende sitatet som vektlegger at målet med samarbeidet kan være å få ny kunnskap. I tråd med dette sitatet burde samarbeidet mellom skole og Ressursteam innebære at det gjennom samarbeidet produseres ny og bedre innsikt. Innsikt som verken Ressursteamet eller skolen alene ville være i stand til å oppnå. Dette samsvarer med St. meld

nr. 13 (2011-2012) som vektlegger at en må fremskaffe en bredere kompetanse i et tverrfaglig samarbeid. Skal en fremskaffe slik kompetanse krever det at en samarbeider med andre instanser og fagfolk. Med bredere kompetanse vil det ikke være snakk om å ensidig overføre kompetanse fra Ressurstamet til skolen, men at en i samarbeidet tar utgangspunkt i aktørenes erfaringer og kunnskap og sammen skaper en helhetlig forståelse og løsning.

Hvordan fungerer samarbeidet i praksis mellom Ressursteam og skole når det gjelder muligheten til å fremskaffe ny innsikt? Vi har til nå hatt fokus på duellens sider ved samarbeidet. Vi skal nå se at det å gå inn i samarbeidet med ulik forståelse ikke nødvendigvis må føre til motstand, men til muligheter. Muligheter både for skolen og for elever med atferdsvansker.

Flere av informantene våre fra skolene, både rektorer og lærere trekker frem ”det å se med nye øyne” er positivt. Når det snakkes om å se med nye øyne, handler det i stor grad om hvordan en kan forstå atferdsvansker eller situasjonen fra et annet perspektiv enn det en vanligvis har. Det kan innebære å utvide egen kunnskap gjennom å utfordre sin egen forståelse ved å tørre og trå ut av vante veier og se andre forståelser.

En rektor sier noe om dette: ”Jeg har en tillitt til at når en kommer og ser ting utenfra så er det bare positivt. For da kan en se med litt andre øye og kan sette ord på det”.

En annen rektor er tydelig på at skolen trenger noen andre som kan komme inn: ”Vi blir litt farga av hverandre når vi trækker oppå hverandre. Så jeg tenker at det er sunt at det kommer noen andre inn som ikke er ”skolske” i språket og tilnæringsmåten”. I den grad en kan snakke sammen, kan en også se med nye øyne og dermed vinne innsikt. En rektor sier noe om at Ressursteamet klarer å tegne et annet bilde av eleven og det har positive konsekvenser: ”At de [elevene] får et annet bilde av seg selv. De som har vært sett på som umulige å være sammen med, at de får et annet bilde av seg selv og at andre kanskje får et annet bilde av dem.”

Her kommer vi igjen inn på sammenhengen mellom forståelse og håndtering, og tanken om hvem som har ansvaret slik det er diskutert tidligere i kapittel 6 og 7. En informant fra Ressursteamet sier noe om at perspektivet ditt gjør noe med hvordan du leser og løser situasjonen. ”Fra å si ´han er jævlig ufyselig´ tar de [skolen] på seg andre briller som avgjør hvordan de kommer videre”.

Det å se med andre øyne er å vinne innsikt, men Hernes (2010a) er også opptatt av ”...å gjøre oppdagelser i fellesskap” Skal man klare det må en snakke og reflektere sammen. Vi har i avsnittet over belyst hvordan mange av informantene vektlegger viktigheten av å snakke sammen og bli enige. Det er relativt lett å bli enig, men desto mer utfordrende når en skal ”gjøre det” i praksis. Kanskje fordi en da må gå ut av sin vante rolle eller må ta et oppgjør med den vante forståelsen.

9.2.1 Refleksjon og bevissthet rundt ulike perspektiver

Vi har tidligere pekt på at det er en klar forventning fra flere rektorer om at en sammen kommer frem til løsninger. Likevel peker en informant fra Ressursteamet på at en burde reflektert og evaluert mer fordi dette er viktig for videre læring.

Jeg tenker at det kunne vært annerledes i forhold til å ta seg tid når vi er ferdig med en sak, kanskje også underveis. Reflektert rundt hva det er vi har gjort, hva har vi lært? Hva kunne vi gjort annerledes. (...) Hva kan du som lærer ta med videre hvis dette her skulle oppstått en annen gang?

Damsgaard (2010) retter i sin bok *Den profesjonelle læreren* søkelys på samarbeidet lærere i mellom og belyser ved hjelp av Moos og Thomassen fem ulike nivåer i samarbeidet. Jo høyere opp i nivåene man kommer desto større refleksjon og bevissthet er det i arbeidet. Selv om Damsgaard i boken omtaler samarbeid mellom lærere, mener vi at disse nivåene for refleksjon også kan gjelde i samarbeidet mellom skole og Ressursteamet. I følge Moos og Thomassen vil det på første nivå av samarbeidet være preget av at samarbeidet er pålagt. Et slikt samarbeid fører ofte til lite refleksjon rundt arbeidet. En er videre i de neste nivåene i større grad opptatt av hvordan en skal løse utfordringen og en kan dele erfaringer, planlegge og gjennomføre løsninger. Jo høyere opp i nivåene en kommer jo større grad av frivillig samarbeid er det og det reflekteres og planlegges sammen. Samarbeidet mellom Ressursteam og skole er imidlertid av en frivillig karakter og vil derfor ligge nærmere de øverste nivåene som i større grad er preget av frivillighet. Damsgaard viser til det fjerde og femte nivået i et samarbeid som er preget av evaluering og refleksjon. I tillegg til å se på hvordan ting skal gjøres, er det viktig å reflektere og bli bevisst over hvorfor en gjør som en gjør. Denne bevisstheten og refleksjonen er viktig fordi det handler om å utvikle seg og forbedre praksis.

Vi opplevde imidlertid at refleksjon og bevissthet rundt samarbeidet i liten grad var til stede i samtale med våre informanter. På spørsmål om skolen og Ressursteam sammen evaluerte etter at sakene var avsluttet, svarte alle informantene at det gjorde de ikke. Dersom skolen og Ressursteamet hadde brukt mer tid på evaluering og refleksjon, ville det kanskje ført til en større bevissthet rundt både lærerrollen og skolens mandat.

Behovet for en slik bevissthet er også beskrevet i St. meld nr. 11, Læreren, rollen og utdanningen (2009, s. 12): "For å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag". Det understreker behovet for en bevissthet om at skolen ikke bare skal kvalifisere barn og unge til et arbeidsliv, men også sosialisere og sette dem i stand til å møte livets utfordringer. Det handler blant annet om sosial kompetanse. Kanskje kan skolen ved hjelp av Ressursteamets forståelse og kompetanse, få mer fokus på å nå visjonen om enhetsskolen gjennom en økt bevissthet rundt arbeid med sosial kompetanse i skolen. På den måten kan samarbeidet oppfylle kravet om helhetstenkning rundt arbeid med barn og unge i dag.

I dagens spesialistsamfunn er det viktigere enn noensinne å lære av hverandre og utveksle kunnskap og kompetanse slik at en bedre kan sikre et godt og helhetlig arbeid rundt barn med atferdsvansker. Gjennom samarbeidet har en mulighet til å tilføre ulike perspektiver slik det blir påpekt overfor og dermed skape et mer helhetlig bilde av atferdsvansker (Glavin og Erdal, 2000). Det å lære av hverandre gjennom bevissthet og refleksjon i samarbeidet, kan kanskje skolen dra nytte av. Kanskje vil de ikke i fremtiden måtte tilkalle hjelp når en situasjon blir utfordrende. Ved å overføre innsikt fra enkeltsaken vil skolen kanskje etter hvert klare å håndtere disse vanskene på egenhånd.

Samtidig må en ikke glemme at atferdsvansker er komplekst og sammensatt og at det kan ikke finnes en universell fasit på hvordan det skal håndteres. En rektor påpeker at atferdsvansker er "fascinerende i den forstand at det ikke er noe oppskrift på hvordan du skal på en møte en elev med atferdsvansker. Det er så individuelt". Ut fra en slik uttalelse kan en spørre seg i hvilken grad kompetansen som utvikles i enkeltsaker overføres? I hvilken grad har man gjennom samarbeidet en overføring av kompetanse mellom skole og Ressursteam? Kanskje kan en gjennom refleksjon og evaluering i større grad nettopp bli mer bevisst på sentrale steg en kan ta for både å kunne håndtere og forebygge atferdsproblematikken.

9.3 Kompetanseoverføring

Hernes skriver i sin artikkel der det innledende sitatet er hentet fra *”For ved dialog kan også andre lære og utvikles...”*(Hernes, 2010a, s. 33).

Vi har tidligere i denne avhandlingen belyst skolens behov for å øke kompetanse omkring atferdsvansker. For det første har vi sett på at skolen selv opplever at de mangler kompetanse i forhold til å håndtere atferdsvansker. For det andre har vi sett hvordan spesielt rektorer er opptatt av å få kompetanse inn i skolen. I den grad skolen tenker at det er deres oppgave og ansvar å håndtere og tilrettelegge for elever med atferdsvansker, vil det være helt nødvendig å tilføre skolene tilstrekkelig kompetanse. Et sentralt spørsmål vil være - i hvilken grad overfører Ressursteamet kompetanse til skolene slik at skolene etter hvert vil bli bedre til å håndtere dette på egen hånd?

En informant ved Ressursteamet forteller at de innad i teamet ofte har spurt seg om når skolen skal håndtere arbeidet med atferdsvansker selv. Informanten er opptatt av kompetanseoverføring og tror at dette skjer mer eller mindre ubevisst når de møtes og der alle får lov å snakke. ”Da tenker jeg at da går jeg ikke bare inn og ordner opp, men da er de også med på hva som skjer. Noen ting tenker jeg de kan ta med seg videre og de får en positiv erfaring med at det går an å endre.

En annen informant fra Ressursteamet snakker om viktigheten av at lærere er med på det som skjer: ”Vi trener på situasjoner som kan oppstå hvor jeg kan være elev. Ja, og jeg opplever at de utvikler seg (...) nå begynner de å lese situasjonen”. Samme informant sier videre: ”Det kan være veiledning og komplementære ferdigheter (...) det er noe med å lage rutiner, handlingsplaner (...) Det er noe med å skape en felles forståelse for hvorfor ting har gått galt”.

En informant ved Ressursteamet mener samarbeidet bærer frukter og sier: ”Gjennom refleksjon, veiledning og trening ser vi en endring i skolens forhold og håndtering av barn med atferdsvansker”. Sentralt her er å spørre hvorfor en gjør det en gjør og ikke bare hvordan en gjør det. Det handler om å lære ting gjennom å få lov til å delta og reflektere rundt hva som foregår, slik vi har nevnt overfor, men ikke minst handler det om hva man lærer ved å gjøre ting selv.

En rektor påpeker også viktigheten av å lære, men vektlegger i større grad at man lærer av erfaring. ”Da må jo målet på sikt være at vi i større grad gjør disse tingene selv. Da kan vi

bare hente det opp. Sånn er det her – kanskje vi kan bruke det og kanskje det ikke går – kanskje må vi ha hjelp en gang til”.

En annen rektor er enig i dette og sier: ”Nå har det [samarbeidet] vært direkte knyttet opp mot veiledning til å tilrettelegge, og håndtering når konfliktsituasjonen kommer. Da lærer vi jo – det er jo kompetanseheving for de som står i jobben hele tida”. Fordi noen lærere også er med på prosessen og selv må forholde seg til utfordringene, kan vi se dette i lys av problembasert læring. Skogen (2004) mener at problembasert læring og innovasjonspraksis vil være den optimale måte å utvikle og høyne kompetanse i skolen på. Problembasert læring handler om å lære gjennom sine erfaringer (Skogen, 2004). Gjennom at lærere på skolene er med på å stå i utfordringene og er med på å håndtere, vil dette kunne føre til utvikling av både økt kompetanse, nye strategier, metoder og verktøy for å håndtere atferdsvansker i fremtiden.

Alle rektorer og alle fra Ressursteamet er opptatt av at samarbeidet mellom skole og Ressursteam skal føre til kompetanseheving. Lærere vi snakket med, var mindre opptatt av dette. En lærer forteller om erfaringen hun har med at Ressursteamet kommer inn: ”Det var ikke sånn at jeg følte at det var noe kjemperessurs i forhold til hvordan jeg skulle takle han [eleven] (...) Jeg følte mer at det var en ressurs til at jeg fikk hjelp når det stod på som verst”. Denne læreren opplever ikke å bli tilført noen verktøy ved å ha et samarbeid med Ressursteamet, derimot hevder læreren at Ressursteamet var mer til hjelp i forhold til å ta over ansvaret for eleven. Man kan jo spørre seg om det har med lærerens egen interesse for å lære av Ressursteamet, eller om det har med at læreren opplever å måtte prioritere klassen fremfor enkeltelever og derfor er glad for at Ressursteamet tok over. Dette bringer oss tilbake til spørsmålet om hvorvidt skolen tenker at elever med atferdsvansker er deres ansvar eller om skolen mener dette er et område som andre burde ivareta. Dersom lærerne har en forståelse av at dette ikke er deres oppgave og ansvar, vil det være naturlig å tenke at kompetanseoverføring eller kompetanseheving ikke vil være relevant i samarbeidet. Er det slik at det er et sprik mellom kravet om å få inn kompetanse i skolen og skolens ønske om å eksportere ansvaret for atferdelevne.

9.3.1 Ansvarseksport versus krav om kompetanse inn i skolen

Et av kravene til skolen i dagens samfunn er kompetanseheving i skolen. I St.meld 16, Og ingen stod igjen (2006-2007) fokuseres det på at kompetente lærere er en forutsetning for å nå målet om en enhetsskole som skal favne alle. Lærerens kompetanse og evne til samspill med elever er en av de viktigste faktorene til god læring. For å tilegne seg denne kompetansen må skolen samarbeide med andre instanser. Også Skogen (2004) mener kompetanseheving i skolen er en forutsetning for å klare å møte de kravene som kunnskapssamfunnet stiller (Skogen).

St.meld. 30, Kultur for læring (2003-2004) vektlegges at skolen må heve sin kompetanse for å kunne møte de utfordringer de står overfor i dag. Meldingen viser til at skolen er en viktig institusjon i samfunnet som både faglig og sosialt skal ivareta et mangfold av elever. Til det arbeidet trengs det kompetente lærere som stiller seg positivt til endringsarbeid og utvikling i skolen. Men hva skjer dersom skolen tenker at atferdsvansker ikke er deres ansvar.

I denne meldingen står det imidlertid lite om å få inn kompetanse fra utenforstående ekspertise. Det står også lite konkret om kompetanseøkning i forhold til atferdsvansker i skolen. I forskning gjort av Sørli (2000), vektlegges derimot viktigheten av at ekspertise kommer inn i skolen for å tilføre nye perspektiver, ny forståelse og ny kompetanse når det gjelder atferdsvansker. Det innebærer blant annet å rette et kritisk blikk mot skolens håndtering av atferdsvansker.

Dersom skolen søker å eksportere ansvaret slik vi har vært inne på i kapittel 7, vil det være begrenset mottageligheten i forhold til ny innsikt og overføring av kompetanse. På bakgrunn av beskrivelser fra våre informanter fra skolene, er det varierende oppfatninger i forhold til hvem som har ansvaret for atferdsvansker i skolen. Først og fremst kan dette handle om lite bevissthet og refleksjon rundt tema, men det kan også handle om at skolen ikke vektlegger viktigheten av kompetanse. Det kan handle om det Skogen (2004) omtaler som praktiske barrierer der mangel på tid og ressurser er med på å begrense hva som er praktisk mulig å gjennomføre. Det kan sees i lys av lærerrollen og bakkebyråkratens dilemma, der lærere befinner seg i en tidsklemme som tvinger dem til å prioritere arbeidsoppgaver og der atferdseleven kanskje er en nedprioritert oppgave.

På den annen side kan samarbeidet med Ressursteamet bidra til at skolen blir bevisst sin rolle og sitt ansvar når det gjelder atferdsvansker. Det var mange beskrivelser fra skolens

informanter som tydeliggjorde at skolen opplevde samarbeidet som godt. En lærer sier: ”Samarbeidet oppleves som godt. De er gode til å sette ting i system og det hjelper. Det er en støtte og det er en avlastning”. Dersom skolen gjennom samarbeid med Ressursteam blir bevisst sin forståelse av atferdsvansker slik noen informanter beskriver det, vil det kunne medføre tilegnelse av ny og bredere forståelse om hvordan atferdsvansker kan håndteres. En informant fra skolen beskriver samarbeidet med Ressursteamet og hvordan Ressursteamet oppleves for skolen.

Ressursteamet har vært mye hos oss og vi har veldig god erfaring med det. Både i måten de prater og veileder eleven på, men også for læreren. De hjelper oss å sette ting i system ved hjelp av observasjonsskjema, kartlegginger og forbedringsområder. Vi ser og ser på de tingene og følger med på avkryssingsskjema `hva mestrer han og hva mestrer han ikke?` Det er oppfølgingsamtaler. Det er Ressursteamet gode på og de er gode på å ta det opp med læreren i lærermøter og følge de opp.

Her kommer det frem at Ressursteamet arbeider med eleven, men at de også involverer læreren. De gir læreren verktøy og metoder som gjør at læreren settes i stand til å håndtere dette bedre på egenhånd. Kompetansen vil på den måten overføres fra Ressursteam til skolen fordi læreren involveres i håndtering av atferdsvansker.

På den måten kan lærere og skolen få en bevissthet rundt ulik forståelse av atferdsvansker, de lærer av hver enkelt situasjon og dermed heves også kompetansen. En vil som lærer kunne få opplevelsen av å mestre situasjonen. Dette er også med på å underbygge de beskrivelsene skolen gir om at samarbeidet er godt.

Dersom en gjennom samarbeid klarer å høyne kompetansen om atferdsvansker i skolen, kan dette i første rekke bidra til å nå visjonen om å være en skole for alle. I andre rekke kan det i beste fall bidra til forebygging av atferdsvansker.

9.4 Forebygging gjennom samarbeid

Tross skolens viktige betydning i barn og unges liv er det i følge Sørлие (2000) lite forskning om skolens rolle i utviklingen og forebygging av atferdsvansker. Med forebyggende arbeid menes her tiltak eller tidlig innsats som søker å redusere eller forhindre negativ utvikling av atferdsvansker (Arnesen og Sørлие, 2010).

En informant fra Ressursteamet snakker om hvordan han opplever skolens arbeid med atferdsvansker. ”De tiltakene de har til rådighet er å fortsette med ting som ikke virker. Det har de jo for så vidt plikt til da, i forhold til utvisning, straff og sanksjoner. De gjør en del av det, men det virker jo ikke. Da er jo vi den motpolen som kommer inn”. Denne informanten har erfart at skolen ofte ikke har de nødvendige virkemidlene og tiltakene til rådighet.

Forskning og evalueringresultater viser at evidensbaserte skole- og klassetiltak bidrar til å forebygge og redusere atferdsvansker (Sørлие, 2000). Tiltak igangsatt av skolen alene bidrar i liten grad til å redusere eller stoppe utviklingen av atferdsvansker. Dette henger sammen med at lærere og skolen ikke alene innehar tilstrekkelig kompetanse i form av kunnskap, verktøy og metoder. Det gjør at skolen er avhengig av å samarbeide med andre instanser som kan bidra til å igangsette evidensbasert forskning.

Våre informanter ble ikke direkte spurt om de opplevde samarbeidet som forebyggende. Likevel var det var to informanter, en rektor og en fra Ressursteamet som var opptatt av dette med forebygging. Rektoren forteller at det er mye brannslukking på skolen når det gjelder atferdsvansker og sier ” den forebyggingsbiten – den har vi på en måte ikke sett. Fordi det blir satt på agendaen i det problemet er der”. En informant fra Ressursteamet uttrykker også at det mangler forebygging i samarbeidet og er opptatt av viktigheten av forebygging.

Vi vet ikke hvor mange av de barna som er tatt godt vare på med god klasseledelse og dyktige lærere med god sosial kompetanse og relasjonskompetanse. Hvor mange av de barna kunne vært atferdsbarn? Eller hvor mange atferdsbarn ville vi hatt mindre av hvis vi hadde god klasseledelse og en god kultur for det?

Det kommer tydelig frem at forebygging ikke er det mest sentrale i samarbeidet mellom Ressursteam og skole. Dette kan selvfølgelig forstås ut fra hvordan skolen definerer Ressursteamets rolle og mandat. Ofte tar skolene kontakt med Ressursteamet i situasjoner

som er preget av krise og der det kreves umiddelbare tiltak. Den forebyggende effekten vil likevel være tilstede på flere områder – om ikke annet enn som et potensial.

For det første har vi tidligere sett på hvordan samarbeidet kan føre til en kompetanseheving ved at skolen tar lærdom av enkeltsaker og kan ta i bruk metoder og verktøy de lærer av Ressursteamet. En annen viktig del av den potensielle forebyggingen er økt bevissthet og refleksjonen hos lærerne rundt egen forståelse av egen rolle og ansvar i forhold til atferdsvansker. Gjennom denne refleksjonen og bevisstheten kan skolen utvikle seg og forbedre praksis. Kanskje fører dette til at lærere blir mer bevisst på betydningen av god klasseledelse og betydningen av sosial- og relasjonskompetanse slik informanten overfor ønsket. Med økt bevissthet og refleksjon rundt egen forståelse, vil man kanskje i større grad anerkjenne andre tilnærminger rundt problematikken.

I dag har Ressursteamet og skole en rollefordeling som i stor grad er preget av at skolen kontakter Ressursteamet som gir hjelp i form av veiledning eller avlastning. På den måten kan skolen fortsette å inneha sin tradisjonelle rolle som undervisere, mens de lar ekspertene ta hånd om de vanskelige elevene som kanskje skolen selv mener de ikke har, eller ikke har mulighet til å ta ansvar for. Denne rollefordelingen gjør at man kan en miste en viktig dimensjon; – å forebygge gjennom å endre egen praksis.

På den annen side vil samarbeidet kunne ha et større forebyggende potensial ved at både Ressursteamet og skolen blir bevisst den positive effekten en økt lærerinvolveringen kan ha for håndteringen av denne problematikken i skolen. For å få dette til, innebærer det at Ressursteamet i større grad involverer lærere, fremfor å tre inn i en ekspertrolle som tar over ansvaret. Det innebærer også at skolen ser viktigheten av at ressurser settes inn slik at lærere har mulighet til også å prioritere elever med atferdsvansker. Ved å øke kompetansen til lærerne rundt håndteringen av atferdsvansker, vil en også øke lærerens mestringsopplevelser. Denne måten å samarbeide på vil dermed kunne bidra til økt fokus og vektlegging av forebyggende tiltak i klassemiljøet. Endring av praksis vil kunne medføre at lærerne i større grad må utvide sin tradisjonelle undervisningsrolle til å i større grad også omfavne sosialiseringens rolle. En endret praksis, gjennom at Ressursteamet og skolen deler ansvaret rundt elever med atferdsvansker vil også bidra til å skape en skolekultur hvor det vil være rom for alle, og skolen vil dermed komme nærmere sin visjon om å være en skole som inkluderer alle – også de med atferdsvansker.

10 Duell eller dialog? – ikke enten eller, men både og...

10.1 Et tvetydig samarbeid.

Det første spørsmålet som ledet til denne avhandlingen var hvorvidt samarbeidet mellom skole og Ressursteamet er preget av dialog der målet er at en sammen vinner ny innsikt, eller om et slikt samarbeid er preget av en duell mellom ulike profesjoner og ulike fagfeltgrunnlag. Sagt på en annen måte: Duellerer man om hvem som har rett til å definere hvordan atferdsvansker skal forstås og håndteres?

For best mulig kunne belyse, diskutere og besvare dette spørsmålet, har vi vært opptatt av å forstå samarbeidet i en større kontekst. I avhandlingen har vi derfor forsøkt å skissere et bilde av skolen og lærerrollen i det som kan betegnes som et kunnskapssamfunn. Kunnskap om skolen og læreres rolle i dette samfunnet gir oss en bedre forutsetning for å forstå behovet for å samarbeide rundt atferdsvansker. Vi har pekt på en samfunnsutvikling som har medført at det å mestre skolen har fått økt betydning for å bli kvalifisert og sosialisert inn i samfunnet. Skolen kan dermed forstås som en beskyttelsesfaktor mot videre segregering og marginalisering av individer. Vi har belyst at skolens rolle har endret seg gjennom tiden, fra tradisjonelt å ha gitt segregerte tilbud til elever med ulike vansker, til i dag å ha en visjon om å inkludere alle elever. Det at skolen samarbeider med andre instanser har blitt en uttalt nødvendighet for å kunne nå visjonen om enhetsskolen – en skole for alle der også elever med atferdsvansker skal inkluderes både faglig og sosialt. Dette bakteppet er ment et ledd i å få bedre innsikt når det gjelder å forstå skolen og lærerrollen i dagens samfunn. Det er også ment som grunnlag for å forstå skoleinformantens tanker om atferdsvansker, samt skolens ansvar i forhold til disse vanskene.

På mange måter utgjør forståelsen av atferdsvansker et grunnleggende utgangspunkt for hvordan samarbeidet mellom skole og Ressursteam fungerer. Det å samarbeide om atferdsvansker kan være utfordrende dersom man i samarbeidet har ulik forståelse av hva atferdsvansker er, og hvem som har ansvaret for å håndtere disse vanskene. Vi har i denne avhandlingen tatt utgangspunkt i hvordan skole og Ressursteam forstår atferdsvansker og

forsøkt å se hvordan dette preger samarbeidet, samtidig som vi også har vært opptatt av hvordan forståelsen gir seg utslag i både muligheter og utfordringer i samarbeidet.

Denne avhandlingens tema er samarbeid, men det er en avhandling som fokuserer på hvordan det samarbeides om atferdsvansker. Det er tre kjennetegn som er særegent ved dette samarbeidet.

For det første er samarbeidets tema atferdsvansker i seg selv er et komplekst og sammensatt fenomen. Vi har i avhandlingen belyst at det å samarbeide om atferdsvansker gjør noe med samarbeidskonteksten fordi det å arbeide med slike vansker er krevende og utfordrende. Skolens informanter beskriver at situasjoner rundt atferdsvansker ofte er preget av tilkortkommenhet, sammensatte problemer, kriser og gjerne kaos både for skole, lærere og elever. Dette medfører at det kan oppstå utfordrende situasjoner der skolen alene ikke makter å håndtere vanskene og der løsningen på problemet ligger i å kontakte Ressursteamet. Hva det samarbeides om er derfor med på å prege samarbeidet.

Et annet viktig kjennetegn er at samarbeidet beskriver en tvetydighet mellom skole og Ressursteam knyttet til tanken om hvem som har ansvar for å håndtere elever med slike vansker. Dette kan knyttes til utfordringene ved skolens mandat om å inkludere alle elever i en enhetsskole. På en siden kan det virke som om skolen tar kontakt med Ressursteamet fordi de mener at slike elever er for utfordrende og at de bør få et alternativt undervisningsopplegg. Dette kan hentyde til at skolen ikke opplever at disse elevene er deres ansvar. På den andre siden kan det virke som om skoleinformantene ønsker at Ressursteamet skal bidra til å øke kompetansen rundt håndteringen av atferdsvansker, slik at skolen i større grad kan håndtere slike vansker alene. Her ser skolen imidlertid noen begrensninger i forhold til mangel på tid og ressurser. Denne tvetydigheten rundt ansvaret for atferdsvansker er med på å prege samarbeidet. Dette problematiserer også realiseringen av skolens mandat om å være "en skole for alle".

Et tredje kjennetegn på samarbeidet mellom skolen og Ressursteamet er at det er et samarbeid om endring. Endring er ofte utfordrende i seg selv fordi det kan innebære krav om forandring av egen praksis. I vår avhandling ser vi at skole og Ressursteam er enig i at atferden må endres. Det utfordrende ligger i at det kan være ulik forståelse av hva som skal endres. Dette kan knyttes opp til at det er ulike forståelser av hva atferdsvansker handler om. Er det eleven som skal endres, eller er det omgivelsene rundt? Manglende kommunikasjon rundt de ulike

forståelsene kan føre til barrierer og motstand mot endring. Samtidig kan også motstanden mot endring sees i lys av mangel på tid og ressurser. Sett i et større perspektiv kan motstand mot endring også forklares som at det i skolen ikke er en kultur for endring. Da blir det vanskelig når andre, med spesialisert fagkunnskap skal fortelle skolene hvordan atferdsvansker bør håndteres.

10.2 Muligheter og utfordringer.

I den grad en kan snakke om duell i samarbeidet, kan det knyttes til at Ressursteamet tildeles og går inn i en rolle som eksperter på atferdsvansker. Det kan føre til at Ressursteamet definerer hvordan vanskene kan forstås og hvordan vanskene bør håndteres og det kan også innebære at det settes krav til lærere og skole om at praksis og organisering endres. Her ligger et mulig konfliktområde som kan skape en mer eller mindre uttalt duell. Kanskje kommer den ikke eksplisitt til uttrykk, men den kan likevel vises i det informanter fra Ressursteamet omtaler som ”å si ja, men gjøre nei”. En slik duell kan ha røtter i tvetydigheten rundt om skolen gjennom samarbeidet søker å eksportere ansvaret eller om de gjennom samarbeidet søker å oppnå mer kompetanse. I den grad skolen søker å eksportere ansvar for atferdsvansker, vil det kunne oppstå motstand i samarbeidet fordi skolen ikke mener at det er nødvendig med en type endring som innebærer at de selv må endre praksis. En mulig duell kan spores tilbake til ulike forståelser av atferdsvansker og utfordringene som kan oppstå når ulike forståelses møtes og der en forståelse kanskje fremtrer som mer gyldig enn den andre. Hvis atferdsvansker forstås som et individuelt anliggende for den enkelte elev, kan det bidra til at skolen kvier seg for å endre egen praksis. Det å unnlate å gjøre det man i samarbeidet er enig om kan også handle om mangel på tid og en følelse av ikke å mestre iverksetting av de tiltakene Ressursteamet foreslår.

Slike utfordringer ble ikke direkte uttalt fra skolens side. Likevel kom det tydelig frem at det i samarbeidet av og til fremkom en taus motstand som fører til at skole og Ressursteamet tilsynelatende blir enige om noe, men så følges ikke tiltaket opp. I den grad vi snakker om duell i samarbeidet, vil det være snakk om konflikten knyttet til dette.

Det syntes som om det ligger flere muligheter enn utfordringer i samarbeidet mellom skole og Ressursteam. En av de tingene våre informanter fra skolen opplever som godt i samarbeidet, er at de finner hjelp og støtte gjennom samtalene med Ressursteamet. Ressursteamet bidrar til å gjøre tilkortkommenhet og håpløshet til en tro på at det skjer en bedring. På den måten fungerer Ressursteamet som en støttespiller og en veileder for skolen. Gjennom råd og veiledning erfarer skolen nye perspektiver og nye forståelser som kan øke kompetansen i forhold til atferdsvansker. Denne kompetansehevingen i skolen vil også være et skritt på veien mot visjoner som er uttalt i ulike meldinger. Her vektlegges det at vi i Norge ønsker en skole av høy kvalitet som gir alle elever mulighet til å skaffe seg kunnskap og ferdigheter som gjør at de kan få et godt liv. Det innebærer å ivareta og tilrettelegge for alle elever slik at alle barn og unge kan lære å mestre sine liv – også de elevene med atferdsvansker. (St.meld nr. 16, 2006-2007; St. meld nr. 31, 2007-2008; St. meld nr. 11, 2008-2009).

Dette er ikke et samarbeid preget av enten duell eller dialog – men et samarbeid med elementer fra både duellen og dialogen, et samarbeid preget av utfordringer og muligheter. Ved å fokusere på mulighetene vil skolen kunne høyne sin kompetanse og øke læreres mestringsopplevelser slik at de blir i bedre stand til å håndtere og forebygge atferdsvansker. Det forutsetter at samarbeidet preges av dialog, også om den motstanden eller uenigheten som oppstår. Åpenhet er følgelig et ledd i å ivareta dialogen og minske duellen. ”Ved dialog kan en vinne innsikt” også når dialogen avdekker ulik forståelse og ulike meninger. Lauvås og Lauvås (2004) omtaler det som et godt samarbeid når kunnskaper møtes og der resultatet av dette møtet er at det utvikles ny og bedre kunnskap. En slik ny kunnskap vil være nødvendig for å nå visjonen om en inkluderende skole i et kunnskapssamfunn.

Referanser/litteraturliste

- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo Cappelen Akademiske Forlag.
- Arnesen, B., Ollestad, A. & Tveit, A. (2001). *Ønske om tilhørighet. Skolerettet innsats for ungdom med alvorlige atferdsvansker*. Kartleggingsrapport, Trondheim kommune. Hentet fra <http://www.mka.no/Utviklingsarbeid/kartleggingsrapport.pdf>
- Arnesen, A. & Sørli, M.A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I M.A. Sørli (Red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (86-100). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Askildt, A & Johnsen, B. H. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag. I E. E.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damsgaard, H. L. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
- Eide, K. & Vike, H. (2009). Kulturanalyse, minoritetsperspektiv og psykososialt arbeid. I H. Vike (Red.). *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 13-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Endrerud, Terje. (2003). Atferds- eller samspillvansker. Sett i et økologisk systemperspektiv. Nr. 39. *Høgskolen i Buskerud- rapporter*. Hentet fra: http://brage.bibsys.no/hibu/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_5095/1/3903endrerud.pdf

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet, om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I M.A. Sørli (Red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærming* (31-43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Grimen, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur, Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2007). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hernes, Gudmund. (2010a). Tilbake til samfunnet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2010.(1), 9-37.
- Hernes, G. (2010b). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. 13/2010. Fafo – rapport. Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiver og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (509-528). Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet med en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Årgang 3 (2), 69-88.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen (2.utgave)*. Oslo. Universitetsforlaget.
- NOU 2000:12 (2000). *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurdering, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2000/nou-2000-12.html?id=117351>
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Ogden, T. (1992). *Atferds pedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, O.P. (2001). Norsk skolehistorie – sett gjennom spesialpedagogiske briller. *Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk* 79 (4), 205-217.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.htm>

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skare, S. (1996). *Flerkulturelt barnevernsarbeid. En innføring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skogen, K. & Sørli, M.-A. (1995). *Introduktion till innovasjonsarbeid*. Lund: Studentlitteratur.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjonsarbeid i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*. (2), 52-71.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- St.meld nr. 29 1994-1995 (1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95.html?id=464078>
- St.meld nr 30 2003 -2004 (2004). *Kultur for læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld. nr 16 2006 -2007 (2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/3/2/5.html?id=441427>
- St.meld nr 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- St.meld nr 11 2008-2009 (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

St.meld nr 13 2011-2012 (2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/37006956/PDFS/STM201120120013000DDDPDFS.pdf>

Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.

Tangen, R. (2004). Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møte med videregående skole. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (475-495). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Tellefsen, T. (2004). Hva har ideologien å si for hverdagspraksisen? I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker - tverretattlig samarbeid i teori og praksis* (126-144). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vangen, S. & Huxman, C. (2009) En teoretisk forståelse av samarbeides synergi. I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (67-85). Oslo: Universitetsforlaget.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Willumsen, E. (2009). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse og sosialsektoren. I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (s. 16-30). Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnæs, O. (2003). *Vitenskap, enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øia, T. & Strandbu, Å. (2007). Rammer for nye ungdomsliv. I Å. Strandbu & T. Øia (Red.), *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur* (9-26). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Aakvaag, G.C. (2010). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Aasen, P. (1999). Det refleksive kunnskapsregimet. I R. Engh (Red.), *Skolen i mulighetenes årtusen: Undringer underveis* (s. 44-66). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Aasen, P. & Nortug, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: NSD godkjenning

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i prosjekt i forbindelse med masteravhandling.

Vi er to studenter fra Høgskolen i Telemark som tar master i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge. For tiden holder vi på med den avsluttende masteroppgaven som omhandler samarbeid rundt atferdsvansker i skolen. Vi ønsker å undersøke ulike instansers forståelse av atferdsproblematikk i skolen og deres opplevelse av samarbeid omkring denne tematikken.

For å kunne undersøke dette har vi valgt intervju som metode. Vi ønsker vi å intervju 8-10 fagpersoner fra skole, ressursteam og PPT. Fokuset vårt vil hovedsakelig omhandle temaer som atferdsproblematikk og samarbeid

Intervju vil foregå høsten 2011. Informant X fra Ressursteamet har sagt seg villig til å formidle kontakt med mulige personer som vil delta og la seg intervju. Identiteten til personer som blir spurt om å delta i prosjektet vil ikke være kjent for oss før vedkommende samtykker.

Vi vil begge gjennomføre intervjuet og det vil bli brukt båndopptaker. Intervjuet vil vare i ca 1 ½ time og vi vil gjøre avtale om tid og sted som passer for deg. Intervjuet er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten noe videre begrunnelse. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i endelig oppgave. Alle opptakene slettes og opplysningene anonymiseres når studiet er ferdig høsten 2012.

Dersom du sier deg villig til å være med i intervjuet, skriver du navnet på vedlagte samtykkeerklæring og sender det til Ann Kristin Larsgaard.

Skulle du ha spørsmål, kan du ringe Ann Kristin på tlf 917 30 646, eller sende en e-post til 105561@student.hit.no. Du kan også ta kontakt med vår veileder ved Høgskolen i Telemark; Dosent Hilde Larsen Damsgaard på mail: hilde.damsgaard@hit.no eller tlf 400 13 941

Studien er meldt inn til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Porsgrunn 29.09.2011

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Larsgaard

Signe Garthe

Elgveien 7a

3127 Tønsberg.

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien ”Samarbeid rundt atferdsvansker” og er villig til å la meg intervjuet.

Jeg er kjent med at det jeg sier anonymiseres, og at jeg når som helst har mulighet til å trekke meg fra intervjuet.

Dato:

Signatur

Vedlegg 3 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

INNLEDNING

Vi ønsker å snakke med deg om samarbeid rundt atferdsvansker i skolen. Vi vil stille spørsmål rundt dine tanker om atferdsvansker og om samarbeid rundt atferdsvansker

Kan du begynne med å fortelle hvordan du trives i jobben din? Hvor lenge har du jobbet her?

OVERSIKT OVER TEMAER INTERVJUET SKAL DEKKE

1. Atferdsvansker i skolen.

(Spørsmål som kan avdekke hvordan de ulike instansene forstår atferdsvansker.

Spørsmålene er både til lærere og ressursteam.)

- ✓ Hva innebærer atferdsvansker for deg?
- ✓ Hva handler atferdsvansker om? (hvorfor oppstår atferdsvansker?)
- ✓ Hvordan opplever du at atferdsvansker i skolen håndteres?
- ✓ Hva er de største utfordringene når det gjelder atferdsvansker i skolen?
- ✓ Hva er de største utfordringene når det gjelder endring rundt atferdsvansker?
- ✓ Er det mulig å endre atferdsvansker?
- ✓ Kan du peke på noen faktorer som kan bidra til en konstruktiv forandring når det gjelder atferdsvansker?
- ✓ Hvordan arbeider skolen med atferdsvansker nå? Hvordan kunne det vært annerledes? (veiledning, hjelp, økonomiske ressurser) (hva kan en gjøre med atferdsvansker i skolen?)
- ✓ Hvem har ansvar for å ta tak i atferdsvanskene og prøve å få til en konstruktiv forandring? Hvilke rutiner har dere for fordeling av ansvar?

2. Samarbeid rundt atferdsvansker

(spørsmål som kan avdekke hvordan samarbeidet fungerer)

Spørsmål til lærere i skolen

- ✓ Hvordan samarbeider dere rundt atferdsvansker i skolen? (internt blant lærere)
- ✓ Når dere samarbeider internt – hvordan oppleves samarbeidet?

Spørsmål til lærere og ressursteam

- ✓ Hva er et godt samarbeid (hva skal til for å få til et godt samarbeid?)– eksempler?
- ✓ Hva er utfordrende ved et samarbeid – eksempler?
- ✓ Hvordan samarbeider skolen og Ressursteamet om atferdsvansker
- ✓ Hvordan oppleves dette samarbeidet?
- ✓ Hva er utfordrende ved et slikt samarbeid? - eksempler
- ✓ Hvordan mener du et godt samarbeid mellom ressursteam og skole er? Hva skal til for å få til et godt samarbeid? - eksempler.
- ✓ Hva slags rutiner for samarbeid er det mellom skole og ressursteam? (beskriv) (er det tilfeldig?)
- ✓ Hvilke forventninger har du til andre instanser når det gjelder samarbeid rundt atferdsvansker i skolen?

Siste spørsmål – Er det noe viktig jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 4 - NSD godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Larsen Damsgaard
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 20.09.2011

Vår ref: 27875 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27875	<i>Samarbeid rundt atferdsvansker i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Larsen Damsgaard</i>
Student	<i>Ann Kristin Larsgaard</i>

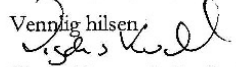
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ann Kristin Larsgaard, Elgveien 7 A, 3126 TØNSBERG

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrc.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27875

Utvalget består av 8-10 fagpersoner fra skole, ressursteam og eventuelt PPT. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt foretas via en koordinator for ulike faginstanser i kommunen. Utvalget gis skriftlig informasjon, og samtykker skriftlig direkte til prosjektleder. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende, under forutsetning av at følgende endringer gjøres, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 19.09.11:

- Endre til at "All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i endelig oppgave. Alle opptakene slettes og opplysningene anonymiseres når studiet er ferdig høsten 2012".

Prosjektet skal avsluttes 31.8.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.