



Problematferd i ungdomsskolen

- hva er problemet ?

En undersøkelse av hvordan lærere opplever sitt arbeid overfor elever som viser problematferd. Med særlig fokus på skolen som organisasjon. En rapport fra grasrota.

Hovedfag i spesialpedagogikk
NTNU 2007

Frank I Riise



Sammendrag

Denne oppgaven er en studie av hvordan lærere ved en ungdomsskole opplever sitt arbeid overfor elever som viser problematferd. En case studie, med hovedfokus på hvordan det kollektive systemet fungerer i forhold til denne utfordringen. Skolen som organisasjon.

Oppgaven tar utgangspunkt i teori omkring problematferd og teori omkring skole som organisasjon. Ut fra dette er det samlet inn informasjon om hvordan en gruppe lærere opplever sitt arbeid med en spesialpedagogisk utfordring.

Problemstilling er : Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet ?
Der, ”hva er problemet”? – må leses som ”hva er utfordringen?”

Undersøkelsen er først og fremst et forsøk på å beskrive, en deskriptiv undersøkelse. Der det har vært viktig å få fram lærernes opplevelser av hvordan de forholder seg til og takler utfordrende ungdommer i en travelt hverdag i skolen. Deres rapport (datamaterialet) er videre forsøkt fortolket ut fra førteori og ut fra et metaperspektiv på spesialpedagogisk tenking og praksis.

Undersøkelsen danner et bilde av en organisasjon som på mange områder har gode forutsetninger for å fungere som en inkluderende skole. ”Korpsånden” og aktørberedskapen virker god. Likevel strever den med å være fleksibel nok til å møte den variasjonen som kommer til uttrykk gjennom opplevd problematferd.

Undersøkelsen viser at skolen som organisasjon framstår som er et konglomerat. Der tenking og praksis hviler på svært mange forutsetninger av bakenforliggende art. Det viktigste som kommer fram kan oppsummeres i følgende punkter :

- Lærerne har til dels svært ulike perspektiver på problematferd som utfordring
- Lærerne strever med å utvikle en felles forståelse – de mangler et system for veiledning og refleksjon. Et system for økt profesjonalisering.
- Organisasjonen strever med å være fleksibel nok. Særlig i forhold til de største atferdsproblemene. Den faller ned på tradisjonelle og funksjonalistiske løsninger på utfordringene. Forståelsen og tiltakene blir individfokuserende.
- Organisasjonen er til en viss grad overlatt til seg selv. Overordnede systemer og støttesystemer oppleves som fjernt fra utfordringene lærerne står i.

Undersøkelsen har ikke gyldighet ut over undersøkt enhet, men dersom disse resultatene gjelder flere ungdomsskoler, kan de ses på som indikasjon på en ungdomsskole som trenger en revisjon. Elever som viser problematferd står i sterk fare for å bli marginalisert i dagens ungdomsskole – og det står i sterk strid til en inkluderende ideologi. Skal denne tas på alvor, må ungdomsskolen rustes for å mestre ulikhet i elevgruppa. Dette har med form og innhold i opplæringen, men det handler også om å ruste organisasjonen for opplevde utfordringer. Slik mine informanter rapporterer om.

INNHold

Sammendrag	2
INNHold	3
Forord	5
INNLEDNING	6
DEL I - FØRTEORI OG KUNNSKAPSSTATUS	9
Innledning	9
Kapittel 1: OPPLEVELSE OG FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD	11
Definisjon av problematferd – et normativt spørsmål.....	11
Noen fakta omkring problematferd – hva vet vi?	14
Problematferd og det pedagogiske møtet	16
Inkluderende skole og behov for samarbeid	20
Ulike perspektiver på problematferd.....	22
Helheten er mer en summen av delene.....	25
Sosialøkologisk teori – en ramme for helhetlig forståelse.....	26
Oppsummering og fokus	32
Kapittel 2 SKOLEN SOM ORGANISASJON	33
Innledning.....	33
Hva er en organisasjon ? (Generell organisasjonsteori.).....	33
Offentlig regulerte organisasjoner.....	36
Skolen som organisasjon.....	38
Skolen som et resultat av sine omgivelser – skolekoden.....	42
Skolekultur	43
Hva er yrkesmessig mestring/ profesjonalitet?	48
Hva er profesjonalitet i skolen ?.....	50
Organisasjonsmessig pedagogisk profesjonalitet.....	52
Oppsummering og fokus.....	54
Kapittel 3 SKOLEN SOM INSTITUSJON (Hva skjer i makro?)	55
Innledning.....	55
Skolens mål og funksjon	56
Skolen som politisk arena – hvem er ”hovedmannen”	58
Skolen som sosialiseringsarena.....	60
Skolen som institusjon i en postmoderne tid.....	62
Oppsummering og fokus	67
DEL II UNDERSØKELSE	68
Innledning	68
Kapittel 4 METODE	71
Innledning.....	71
Skisse for undersøkelse – og metodevalg	72
Utvalg og vesentlige valg i utforming av undersøkelse.....	75
Vurdering av reliabilitet og validitet.....	77
Kapittel 5 PRESENTASJON AV INFORMASJONEN (I EN NARRATIV FORM).....	80
Innledning.....	80
Presentasjon av case.....	80
Beskrivelse av hovedinntrykk av organisasjonen	82
Ut fra ytterpunkt	85

Profil ut fra enighet eller spredning.....	87
Opplevd som problematferd.....	90
Gode tiltak.....	91
Utviklingen av problematferd.....	92
Forhold ved svar på ”opplevd som nyttige samarbeidspartnere”.....	92
Opplevelse av egen organisasjonskultur i sammenheng med problematferd. det kollektive aspektet.....	93
Organisasjonens forhold til omgivelser.....	94
Rammebetingelser.....	94
Oppsummerende kommentar.....	95
DEL III RESULTATENE I ET	
METATEORETISK PERSPEKTIV.....	
Innledning.....	97
Kapittel 6 METATEORI SOM ANALYSEREDSKAP.....	99
Innledning.....	99
Paradigmateteori av Skidmore.....	99
Mine resultater i dette perspektivet.....	102
En vitenskapsteoretisk modell som analyseredskap.....	105
Kapittel 7 PROBLEMATFERD I UNGDOMSSKOLEN – HVA ER PROBLEMET?.....	113
Innledning.....	113
Organisasjonsbilde :.....	114
Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet ?.....	114
Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet ?.....	115
Sluttkommentar / etterord.....	117
Litteratur :.....	119

Forord

Et arbeid som har strekt seg over lang tid er nå slutt. Livet ”kommer litt i klumper” har noen betegnet det som av og til skjer. Og slik har det vært med denne oppgaven. Jeg startet på arbeidet høsten våren 2001. Og veien siden har vært litt humpete. Det er derfor godt å kunne sette sluttstrek nå.

Takk til dere som var mine informanter. Takk til veileder Egil Støfring på Hil, som har holdt ut med en vestlending i mer eller mindre ”fri dressur” i noen år. Vil også rette en stor takk til min kjære kone og mine barn for at de har holdt ut med en ”student” som til tider har vært helt borte fra denne verdenen! Og ellers takk til alle dere venner som har ”tålt” mitt engasjement underveis, mine mer eller mindre interessante utlegninger!

Vestlandet
April 2007.

INNLEDNING

Denne oppgaven er et forsøk på å sette fokus på skolen som organisasjon. Ikke på et generelt grunnlag eller i et lederperspektiv, men ut fra problematferd som opplevd utfordring for lærere ved en ungdomsskole. Jeg har valgt å samle data fra en enkelt skole for å kunne gå dypere inn i en organisasjon, samle mest mulig informasjon, og ut fra det forsøke å lage en tykk beskrivelse av hvordan lærere opplever problematferd som en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. Legger særlig vekt på det kollektive aspektet – hvordan gruppen opplever deres felles innsats – hvordan skolen oppleves som organisasjon. Undersøkelsen tar ikke opp korrelasjon mellom forhold i organisasjonen og forekomst av problematferd. Det er forutsetningene for en god pedagogisk og spesialpedagogisk praksis som er satt i fokus : hvordan skolen samordner og underbygger det arbeidet som rettes mot problematferd som utfordring. Hvordan den oppleves som organisasjon i forhold til dette arbeidet.

Har valgt dette temaet ut fra følgende forhold :

- Mener vi trenger mer kunnskap om skolen som organisasjon. Deskriptiv kunnskap.
- Og da særlig med tanke på problematferd som en felles utfordring for lærerne.

Rapport 2000, som er en gjennomgang av tiltak for å redusere problematferd, omtaler skolen som en viktig aktør i denne sammenhengen. I denne rapporten understrekes det at arbeid med problematferd i skolen er et felles anliggende for hele skolen og foreldrene. Beskrevet slik :

”Sosial kompetanse og reduksjon av problematferd er ikke oppgaver den enkelte lærer kan eller bør ha ansvar for alene. Det er et fellesansvar for hele skolen og foreldrene, og det bør gjenspeiles i skolens plandokumenter, ressursforvaltning og i all undervisning”

(Rapport 2000 s.94)

Innenfor spesialpedagogikken er systemrettet arbeid kommet som et korrektiv til den noe smalsporede individfokuseringen som tradisjonelt har preget dette fagfeltet. I systemrettet arbeid ønsker en et større fokus mot konteksten – og de relative forholdene som kan

konstituere eller vedlikeholde lærings- eller utviklingsvansker. Skolen som system og som organisasjon er en del av denne konteksten. Det vil derfor være naturlig å rette fokus mot hvordan denne organisasjonen fungerer overfor barn og unge som står i fare for å havne i en marginal posisjon. Systemrettet arbeid forutsetter også at ulike aktører som arbeider med barn og unge kjenner til hverandre og kan samhandle på et godt vis. Det er den samlede innsatsen som kan gjøre forskjell på gode tiltak eller ei.

Dersom systemrettet arbeid skal fungere, mener jeg dette må være tuftet på god kunnskap om de ulike systemene dette arbeidet skal foregå innenfor. Slik kan det dannes realistiske forventninger av hva ulike systemer kan utrette i forhold til en ungdom som viser problematferd. Ingen er tjent med at det stilles urealistiske forventninger til hverandre.

Etter min vurdering kjenner vi for lite til hvordan skolen fungerer som organisasjon og hva som regulerer arbeidet i skolen i ulike sammenhenger. Selv etter 25 år i ulike skoler – i ulike organisasjoner, har jeg problemer med å forstå de organisasjonskulturene som jeg til daglig har vært en del av. Jeg blir hele tiden overrasket av forhold som virker inn på organisasjonens evne til å løse ulike utfordringer den står overfor. På godt og vondt. Har lenge følt et behov for mer kunnskap om min egen organisasjon og at denne kunnskapen er mer tilgjengelig og mer utbredt i skolen. Ikke minst for å kunne være bedre forberedt på mekanismer som regulerer arbeidet når mange mennesker skal forsøke å samordne seg til det beste for alle elevene i skolen. Mekanismer som kan bli særlig synlige når organisasjonen kommer under press – eller i stress.

Denne undersøkelsen er et forsøk på å få fram en beskrivelse av skolen som organisasjon. En rapport fra grasrota. Jeg har ikke ambisjoner om teoribygging, kausalforklaringer eller lignende. Organisasjoner er komplekse studieobjekter som krever store ressurser å undersøke, dersom man er på jakt etter mer universell eller generaliserbar kunnskap. Langt ut over det jeg som hovedfagstudent rår over. Men jeg håper at min studie kan gi noe innsikt i skolen som organisasjon. Kanskje røre ved noen tendenser, gi noen spor på veien til større innsikt og sist men ikke minst – reise noen nye problemstillinger.

Oppgaven er bygd opp slik :

Del I Førteori og kunnskapsstatus.

- Denne ble påbegynt høsten 2000. Hovedstammen er beholdt for å være tro mot tidslinja i arbeidet. Dette var kunnskapsbasen som undersøkelsen bygger på.
- Forsøker å sette opp en kunnskapsstatus innenfor problematferd (kapittel 1) og skolen som organisasjon (kapittel 2). I tillegg gjør jeg en vurdering av skolen som institusjon – dens institusjonelle rolle (kapittel 3) .
- Etter hvert kapittel kommer en kort oppsummering og presentasjon av fokus for undersøkelsen.

Del II Undersøkelse.

- Knytter i denne delen først noen problemstillinger knyttet til fokus som er presentert i del I .
- Inneholder beskrivelse av metode (kapittel 4), presentasjon av resultater og en forsiktig analyse (kapittel 5).

Del III Er resultatene i et metateoretisk perspektiv.

- Tar i denne delen resultatene fra undersøkelsen opp til vurdering mot et overordnede metateoretisk perspektiv (kapittel 6). Foretar til slutt en avsluttende og helhetlig vurdering (kapittel 7).

Undersøkelsen er foretatt ved en skole – en case. Resultatene er som sådan ikke gyldig ut over denne organisasjonen – og for så vidt – ikke gyldig ut over den tiden undersøkelsen er gjort. Dataene var samlet inn våren 2001. Siden den gang har det skjedd mye ved min utvalgte skole – Sundet ungdomsskole. Noe som helt sikkert ville ha resultert i andre data i dag. Hvilke utslag dette ville gitt på mine resultater og mine analyser er ikke godt å si. Men dersom skolen er en noenlunde robust og stabil institusjon – noe mange mener den er – vil kanskje en del av resultatene fortsatt være gyldig. De mest stabile og grunnleggende trekkene ved en skolen endrer seg kanskje ikke så fort !

Hovedproblemstilling (og tittel på oppgaven) er:

Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet?

En krevende og veldig åpen problemstilling, men der fokuset rettes mot undertekst :

- Hvordan opplever lærere i en ungdomsskole sitt felles arbeid i forhold til problematferd?
- Hvordan takler de dette som felles utfordring? Som utfordring for organisasjonen?

DEL I - FØRTEORI OG KUNNSKAPSSTATUS

Innledning

Problematferd i skolen dukker fra tid til annen opp som tema i ulike offentlige rom. Tv, aviser, tidsskrifter og politiske møter, for å nevne noen. Et tema som mange har sterke meninger om og som det knytter seg mye "synsing" til. Skolen er en arena alle har et forhold til - enten som tidligere elever, som foreldre, som politiker eller som samfunnsmedlem. Skolen engasjerer, og det er positivt. Folk bryr seg !

Et folkelig begrep som ofte knyttes til elevatferd er "folkeskikk". I den offentlige debatten blir problematferd knyttet til mangel på "folkeskikk" eller mangel på "disiplin". Det har festet seg inntrykk av at "folkeskikk" blant barn og unge er på vikende front, og at problemet med elever som ikke er i stand til å fungere innenfor det sosiale fellesskapet i skolen er kraftig på frammarsj. Men stemmer dette? Er det problematferd som preger samværet i skolen, øker fenomenet, dreier dette seg om noe større enn enkeltelevers mangel på "folkeskikk", og hva er egentlig problematferd? Det er lett å stille spørsmål omkring dette fenomenet – det har vært verre å gi gode svar. Også fra faglig hold.

Forskningen og fagmiljøer har nærmet seg problematisk elevatferd fra ulike vinkler. Fagfeltet preges av konflikt og det kan se ut som om det lite konsensus om hvordan en skal oppfatte fenomenet. Hva slags atferd skal registres, hvilke begreper skal en bruke og hvordan skal en måle utvikling over tid ? Summen av dette er at det finnes lite enighet om hvordan en bør betrakte problematisk elevatferd og lite studier på området som egner seg til sammenligning. På mange måter er det vitenskapelige fagmiljøet like uklar som den folkelige debatten.

Denne uklarheten berører kanskje en kjerne i problematikken omkring problematferd. Elevatferd kan ikke studeres på et enkelt grunnlag. Objektive og nøytrale betraktninger på menneskelig atferd eller pedagogisk virksomhet er vanskelig . Vi kan gjennom forskningsarbeid nærme oss fenomenet fra ulike vinkler, bli klokere og mer informert, men vi kan ikke regne med å finne noe "endelig" svar . Menneskelige fenomener egner seg ikke for slik forskning - mennesket er både forutsigbart og uforutsigbart, både rasjonelt og ikke-

rasjonelt. Både i tenkning og handling. Dale sier det slik:

*”Pedagogikken er en del av samfunnsvitenskapen. Om en ensidig overfører begreper, modeller og metoder fra naturvitenskapen, oppstår det et instrumentalistisk mistak i pedagogikken. En mangler da forståelse av hva vitenskap om menneskets **handlinger** er, i motsetning til naturhendelser. Naturhendelser har **årsaker**. Sosiale handlinger har **grunner**.”*

(Dale,1999 s. 60)

Vi har altså problemer med å fange mange dimensjoner ved menneskelig atferd innenfor objektive rammer. Kanskje ikke minst fordi atferden nettopp har grunner – mer eller mindre intensjonelt styrt av et subjekt . Men vi vet noe. Ikke minst at mennesket og dets handlinger kan betraktes fra ulike perspektiver, ulike ”vindu” slik Dalin peker på :

”Hver enkelt perspektiv er som et slags vindu. Det gir oss utsikt. Men bare i en retning. Hvert nytt vindu utvider vårt perspektiv. Men hvert vindu har begrensninger, rammer, som skaper dødvingler.”

(Dalin 1994, s 107)

I all pedagogisk virksomhet foretas det noen fundamentale valg som styrer arbeidet. Noe som bidrar til at dette er et etisk og verdifylt område. Syn på mennesket - som individ og som gruppe vil prege innfallsvinkelen også til et fenomen som "problematferd".

Denne førteorien er derfor et forsøk på å klargjøre mitt ståsted og min forståelse av problemkomplekset : ”Problematferd i ungdomsskolen” , og hvordan jeg mener dette kan henge noe sammen med ”skolen som organisasjon”.

Jeg bygger denne delen på teori og tidligere forskning, men trekker også inn ytringer fra anerkjent hold der jeg mener det er relevant, for å vise hele spekteret av en kunnskapsstatus. Har en åpen holdning til hva som er kunnskap og hva som er relevant for å konstituerer en kunnskapsstatus. (Til og med egne erfaringer kan være verdifull kunnskap – uten at det er tidligere publisert eller verifisert. Men vil hele tiden være tydelig der jeg framhever slik kunnskap – slik at det kan vurderes ut fra dets opprinnelse og status!)

Kapittel 1: OPPLEVELSE OG FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD

Definisjon av problematferd – et normativt spørsmål.

"Problematferd" som begrep er ikke fritt for verdier eller normer. Faglitteraturen benytter en rekke parallelle begreper som : atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker, samspillvansker etc. Noe som kommer av at det ikke hersker noen konsensus om hvilke begreper som kan eller skal brukes. Og i tillegg har en spørsmålet som om det i det hele tatt er legitimt å bruke "merkelapper" av denne type myntet på elever. Jeg bruker disse begrepene om hverandre i oppgaven. Har en ikke-fundamental holdning til dette. Og oppgavens anliggende er heller ikke å vær begrepsavklarende.

Å gi noe betegnelsen problematferd, vil si at man legger en normativ vurdering i begrepet. En viss type atferd er da definert som problematisk. Hva som oppleves som problematferd vil høyst sannsynlig variere fra person til person og fra skole til skole. Det kommer an på øynene som ser eller organisasjonen som ser. Uenighet i slik normativ vurdering er ofte kime til heftige diskusjoner rundt om på skoler. Pedagogiske, verdimeslige, epistemologiske skillelinjer i kollegiet går som en rød tråd gjennom disse diskusjonene. De samme skillelinjene finner vi igjen når effektive tiltak diskuteres. Slike debatter har som regel rot i det som organisasjonsteoretikere kaller en "uklar teknologi" (Dalin, 1994).

I og med at pedagogikk henter mye av sin basiskunnskap fra vitenskap som psykologi, filosofi, samfunnsvitenskap og sosiologi, får vi også mye av terminologien herfra. Disse basisfagene er tuftet på usikker og til dels sterkt verdiladet kunnskap. Dette fører videre til en usikkerhet i begrepsbruk og begrepsinnhold, som er en av de viktigste årsakene til at enkeltskoler og skolen som institusjon har problemer med å ta tak i utfordringen som ligger åpen foran dem (Ogden ,1998). Denne uklarheten i begreper og problemforståelse er også et betydelig problem i samarbeid mellom ulike etater omkring de samme individene (Willumsen ,1999).

I denne oppgaven vil jeg lene meg til en mye brukt definisjon av problematferd av Ogden (1998). Ikke fordi dette er den eneste, men fordi den fungerer som et operativt begrep for min undersøkelse. Definisjonen bruker begrepet atferdsproblem, men den sammenfaller med min

forståelse av problematferd:

Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisning - og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

(Ogden, 1998 s.7)

Ogden skiller videre mellom tre ulike typer og grader av problemer og sosiale sammenhenger disse problemene forekommer i :

- 1) utagerende, aggressiv atferd
- 2) innagerende, passiviserende atferd og
- 3) læringshemmende problematferd.

I tillegg bruker jeg en definisjon presentert av Sørli og Nordahl (1998), der de utvider denne kategoriseringen med en fjerde type - antisosial atferd. Som skiller ut den klart mest problematiske delen av utagerende, aggressive atferden.

Definisjonen(e), slik jeg ser det, gir ikke retning på årsak til problematferd – men sier noe om hvordan dette konstitueres i en skolesituasjon. Dette er her mitt hovedfokus og anliggende befinner seg. Definisjonen gir en innramming av opplevd ”problem” eller utfordring for skolen som jeg mener det kan være grunnlag for å hevde eksistensen av. Definisjonen mener jeg også gir en god forståelse av hvilken atferd jeg ønsker å rette fokus mot – og dette er også en definisjon som er kjent av svært mange lærere. Min målgruppe vil skjønne hva jeg fokuserer på.

Problematferd vil måtte forstås i et relativt perspektiv. I min studie av en skole er det essensielle hva lærere og ledelse ved skolen opplever som problematferd. Det er det jeg ønsker å fokusere på og har som forutsetning for mitt studie.

Vil likevel understreke at dette ikke betyr at opplevelse av og vurderinger av hva som blir kategorisert som problematferd ikke kan settes under debatt. Undersøkelser har vist at det praktiseres en "tilpasningsorientert pedagogikk" i mange skoler. (Skaalvik og Skaalvik, 1996, Nilsen, 1993) Det er de utholdende, lydige, samarbeidsvillige elevene som i sterkest grad blir vurdert positivt av lærerne. Dette gjelder både skolefaglig og i forhold til sosial kompetanse.

De elevene lærere definerer som "problemelever" blir gjerne vurdert som mindre utholdende, nøyaktige, samarbeidende o.l. enn øvrige elever. Samtidig blir de ofte karakterisert som mer uavhengige, kreative, uavhengige, selvhevdende og mer oppriktige enn andre elever. Elevholdninger som på mange måter er framhevet som ønskelige i læreplanens generelle del. Lærernes holdninger til mange av disse elevene kan derfor oppleves og sees på som et paradoks (Rapport 2000).

Samtidig kan det sies at læreplanen ikke er klar på dette området. Den eleven som er beskrevet i læreplanens generelle del er en framstilling av en idealelev. Dette skaper en liten sammenheng mellom virkelighet og læreplan som oppleves som problematisk for lærere. Peder Haug har spissformulert dette forholdet slik:

” Det er trolig ingen som skaper så mange tapere som skolen”

(Haug,2004 b,sitat fra www.utdanning.ws)

med henvisning til at det er det bilde vi har laget av normaleleven som er en av de største bidragene til denne tilstanden.

Like klart som at et snevert syn på forventet atferd vil virke styrende for hva en vurderer som problematferd, like klart framstår en for ettergivende holdning til elevatferd som uforenelig med skolens virke. Elever som i stort omfang forstyrrer og saboterer undervisningen, representerer et brudd med noen fundamentale forutsetninger for et lærende fellesskap. Læring er basert på et reelt medlemskap i skolen (ikke bare juridisk) og at det eksisterer en grunnleggende og gyldig kontrakt mellom elev (den lærende) og lærer (som merviter). Å neglisjere disse prinsippene, kan føre til det som Dale (1999) kaller en patologisert undervisning. Vi havner i andre grøften. Rutter m. flere (1979) fant i sine undersøkelser at skoler som har utydelige forventninger med hensyn til elevatferd, også hadde mest forekomst av problematferd. Utydelighet ser ut til å generere problemer.

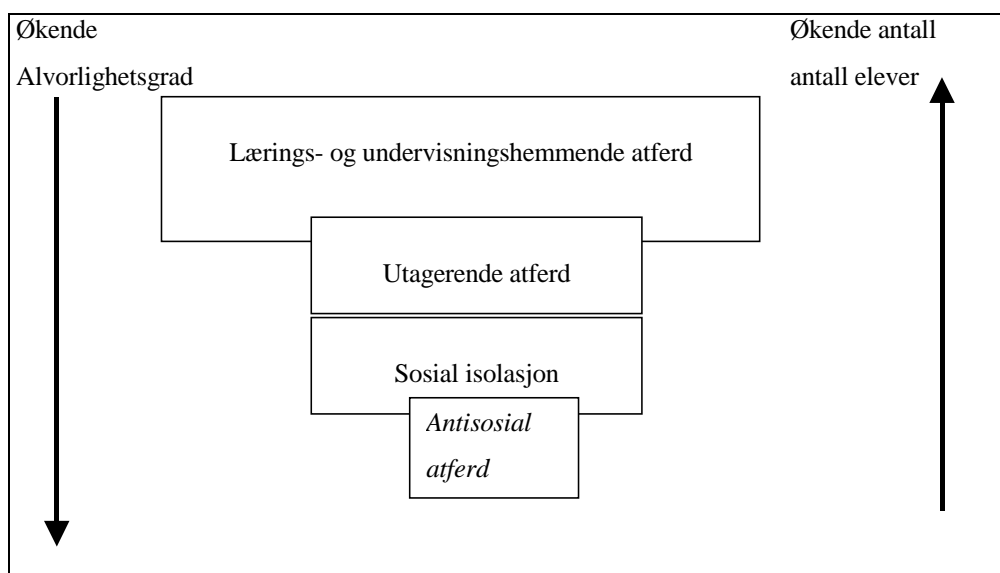
Skolen har de siste 40 årene vaklet mellom en reformpedagogikk, der elevene beskrives som likeverdige subjekter, og en mer tradisjonell pedagogikk, som vektlegger læreren som autoritet og skolen som arena for kunnskapsformidling (Løvlie, 1984, Myre , 1997, Dale 1999). Dette kan ha dannet grunnlag for en skole som har blitt utydelig og uklar med henblikk på hva en skal forvente av elevatferd. I tillegg har vi tidsmessige brytninger som gir

skolen nye utfordringer. I følge Guneriussen har det høymoderne, senmoderne eller postmoderne samfunn problemer med å gi normative formulering til en pedagogikk som bryter med det tradisjonelle og som samtidig ivaretar fundamentale normer for en funksjonelt læringsmiljø (Guneriussen, 1999). Særlig kommer denne normkonflikten til syne i debatten omkring problematferd. Både Dale (1999) og Løvlie (1984) mener at den uklarheten som nå registreres i skolen, har sin rot i lav profesjonalitet i pedagogisk praksis og tenkning. De beskriver at steget over i en mer profesjonell skole må gå gjennom at skolen og lærere nærmer seg mer pedagogiske grunnlagsproblemer. Dette kan nås gjennom mer reflektert didaktisk tenkning og teoridannelse mellom kolleger. At man bygger opp en profesjonell organisasjonsdidaktikk. Dette skal jeg komme mer tilbake til senere i oppgaven (Kapittel 2).

I neste avsnitt vil jeg ta for meg noen fakta omkring problematferd. Forekomst, uttrykk, kjønndeling og lignende. Forskingen omkring problematferd er høyst usikker (må tolkes som subjektiv), men noen tendenser kan en trekke ut av de undersøkelser som er gjort på området.

Noen fakta omkring problematferd – hva vet vi?

Nyere undersøkelser i Norge, England og Danmark viser omtrent like forekomst av problematferd i skolen. (Ogden, 1998) Men undersøkelser foretatt i flere land og til ulike tider er svært vanskelig å sammenligne. Undersøkelsene omkring problematferd baserer seg som regel på måling av oppfattet frekvens av fenomenet. Dette gjør at enhver tallfesting av forekomst er vanskelig fordi det er knyttet til mer eller mindre subjektive oppfatninger hos informantene. De tallene en har må altså tolkes som opplevd eller oppfattet forekomst. Den siste undersøkelsen vi har, konkluderer med at 10 – 12 % av elevmassen i grunnskolen viser mindre alvorlige atferdsvansker. Problematferd av kategorien undervisningshemmende art har vist seg å kunne ha en forekomst opp mot 20 % (elevers selvrapporing). De mest alvorlige atferdsvanskene – sterkt utagerende og antisosial atferd forekommer i 1-2% av elevmassen (Sørli og Nordahl, 1998). Det er lite som tyder på at atferdsvanskene er økende, men det knytter seg noe usikkerhet til utviklingen av de minst alvorlige og mest høyfrekvente vanskene (lærings- og undervisningshemmende atferd). Både Ogden (1998) og Sørli og Nordahl (1998) sier i sine rapporter at lærere melder å oppleve en økende belastning knyttet til denne atferden. Også St. meld nr 54 (KUF, 90) ”Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov” omtaler problematferd som et fenomen som øker i omfang. Ogden (op.cit.) har framstilt forekomst og alvorlighetsgrad slik :



Det er påvist en ganske stor gjensidig påvirkning mellom mindre alvorlig problematferd og alvorlig men lavfrekvent utagerende aggressiv atferd. Samvariasjonen viser seg både i forhold til forekomst og utvikling (Ogden, 1998, Sørli og Nordahl 1998).

Ogden (op cit.) understreker at det hele tiden er en glidende overgang mellom det som vi betegner "disiplinproblemer" og mer alvorlige grader av problematferd. Det betyr at hva som regnes som alvorlig eller mindre alvorlig problematferd vil være relativt.

Gutter er overrepresentert i det som kan kalles utagerende og antisosial atferd – atferd som mest involverer miljøet rundt. Rundt $\frac{3}{4}$ er gutter, og dette samsvarer med hvordan kjønndeling på disse vanskene er i oppmelding til PPT. (KUF, 1998). I ungdomsskolen er problematferden hovedsakelig av verbal karakter og avtar det siste året, noe man tror skyldes modning og eksamensfokus.

Ogden (1998) fant i sin undersøkelse at klasser på mer enn 25 elever har et høyere innslag av problematferd. Klassestørrelse under dette hadde liten innvirkning. Her var det tydelig at reduksjon av problematferd hang mer sammen med pedagogisk opplegg.

Der hvor det settes inn spesialundervisning som tiltak, blir det ofte i form av hjelp i fag. Norsk, matematikk og engelsk dominerer. (Melbye, 1995, Møreforskning 1994). Om hjelp i fag er den rette "medisin" for elever som viser atferdsproblemer kan man stille spørsmål ved.

Problematferd kan være en reaksjon på skolefaglige vansker, men det hersker stor tvil om mer av det som eleven ikke mestrer er rette tiltaket.

Det hersker derimot liten tvil om at problematferd i hovedsak konstituerer seg i en konkret situasjon i skolen. Det er i det pedagogiske møtet – elev, lærer, lærestoff – at mye av denne atferden utspiller seg.

Problematferd og det pedagogiske møtet

Grunnelementet i all opplæring er det pedagogiske møtet. Dette blir framstilt som møtet mellom elev, lærer og lærestoffet (tekst/innhold). Det er i dette møtet målet med den pedagogiske virksomheten skal realiseres. Utdanning som fenomen i den vestlige verden og det moderne samfunnet, har uttrykt et forhold mellom disse komponentene som er basert på ideen om :

”... lærerens nøytrale og objektive rolle og at denne skal bidra til følgende : Å utforme en bestemt type autonomt subjekt og i tillegg formidle og produsere det som kan kalles ”fundamental”/ universell kunnskap eller sannhet.”

(Dobson og Haaland, 2000, s.2)

Forutsetningene for det pedagogiske møtet er under sterk debatt og har blitt trukket under sterk tvil i nyere pedagogisk og filosofisk litteratur. Under postmoderne strømninger stilles det spørsmål ved både den objektive og nøytrale lærer og ikke minst ved om det finnes ”fundamental”/ universell kunnskap og sannhet. I følge Dobson og Håland (Op.cit) kan man som Foucault, stille spørsmål ved bilde av læreren som en varsom tilrettelegger for utviklingen av uavhengige og kompetente subjekter. Det blir hevdet at mye av denne omsorgen er en form for sublim vold – og at lærere gjennom sin rolleutøvelse og gjennom det pedagogiske system utøver makt. Denne makten skaffer læreren seg blant annet gjennom kunnskap om eleven – for å få et indre grep omkring individet. Et psykologisk overtak som legger forholdene til rette for maktutøvelse gjennom regler, forordninger og moralbaserte argumenter (Op. cit). Forståelse av maktrelasjonen mellom subjekt(elev) og lærer kan også sees i lys av Nietzsche sine teorier om makt og maktutøvelse, og hans ”vilje til makt”. I følge Nietzsche vil undertrykkelse eller avmakt hos subjektet (eleven) avspeiles i nedbrytende handlinger.

Foucault mener at makten lettest kan studeres gjennom å observere motstand mot makt. Motstand som blir rettet mot den umiddelbare fienden (læreren) (Sjøberg, 2000).

Forståelse av slike grunnleggende mekanismer i relasjon mellom lærer og elev kan være viktig for at lærer kan foretar en etisk og grundig vurdering av sine holdninger og sin praksis. Lærere behøver selvfølgelig ikke være enig med disse perspektivene på maktforholdet mellom lærer og elev(subjekt), men debatten er viktig. Refleksjonen omkring tema makt – avmakt er meget sentral for skolen. Elevene, og deres foreldre, er tvunget inn i organisasjonen, makten er hos læreren (Dalin,1994). Dette gir grunnlag for maktmisbruk – åpent eller skjult. Lærere kan derfor ikke rømme fra tanker om at det kan ligge mer sublim makt i skolen enn det kan synes som. Makt som kan framkalle motstand.

Det pedagogiske møtet stiller krav til en pedagog som behersker teksten (kunnskapen) og fagdidaktisk kunnskap (mål, innhold og metode). Men ikke minst setter det krav til pedagogen om kompetanse i sosial interaksjon med eleven (subjektet). Undervisning må fungere kommunikativt dvs. at det opprettes fellesskap mellom lærer og elev (Dale, 1999). En opplæringssituasjon er i følge Dale basert på en asymmetrisk kompetanse. Befring (1994) kaller denne asymmetrien for merviten. En pedagogikk som baserer seg på et bilde av subjektet som likestilt med pedagogen er etter både Dale og Befring utenkelig - og blir på mange måter betraktet som en Rousseau- inspirert avsporing. (Dale,1999, Befring,1996). Dale har i harde ordelag kritisert blant annet dialogpedagogikken (Gordon,1979, Bay, 1982 , Steinberg, 1980), for dens unvikenhet i forhold til disiplin og dens syn på eleven som en likestilt part i skolen. Han mener dette har ført til en utvikling der andre krefter enn pedagogen har fått overta. Krefter som kan være lite sammenfallende med undervisningen og opplæringens formål (Dale 1980,1999).

Kritikken som ble reist mot dialogpedagogikken, fikk i sin tid Løvlie (1984) til å videreutvikle og justere det fundament som dialogpedagogikken er tuftet på. Han vil ikke forlate et syn på eleven som et tilregnelig subjekt, men mener at dialogpedagogikken ikke gikk linjen helt ut i forhold til oppdragelsens grunnlagsproblematikk. Ved å støtte seg på Habermas mener Løvlie at dialogpedagogikken er et steg på veien, men at pedagogikken ikke fullfører sitt prosjekt. Den stoppet opp foran kravet om å innløse mer universelle gyldighetskrav. Uten krav om å formulere argumenter for at handlinger kan forsvares som riktig, sant eller gyldig for en selv og alle andre, åpnes det for intuisjonistiske og individualistiske løsninger på moralske

problemer. Gjennom diskursiv fornuft og formulering av det bedre argument kan man komme nærmere slike universelle normer, uten å ty til autoritære metoder (Op.cit.) .

Myre (1997) hevder at reformpedagogikk, dialogpedagogikk og kanskje også postmoderne pedagogikk er en reaksjon på en moderne pedagogikk som utviklet seg til en undervisningsteknologisk orientert mål/ middel pedagogikk som særlig hadde sin høykonjunktur på 60- tallet. På begynnelsen av 70 tallet får vi en skarp diskusjon omkring individets plass i pedagogikken og kampen mellom kunnskap kontra det sosialpsykologiske klima i skolen er heftig. Skolens og pedagogikkens funksjon blir satt under kritisk lys og resulterer blant annet til en klar dreining av rammeplanene for skolen (Mønsterplanen av 1974). Denne pedagogiske grunnlagsproblematikken finner vi igjen hos Skjervheim(1972) og Hellenes (1975), der de tar til orde for en pedagogikk som setter eleven som subjekt inn i en pedagogisk sammenheng. Særlig Skjervheims begrep om ”episteme”(overbevisning) og ” doxa” (overtale) får betydning for hvordan en i det pedagogiske møtet står i fare for å miste den kommunikative dimensjon ved å innta en belærende form (”doxa”). I følge Skjervheim reduserer dette eleven til et objekt.

Teksten er ikke like sterkt debattert som lærer- subjekt. Dette kan komme av at formaldanningsideologien har vært så sterk i skolen, at det å ta til motmæle har vært som å kjempe mot vindmøller. Befring (1994, 1997) har vært sterkt kritisk til skolens innhold og kunnskapssyn. Han formulerer det slik:

”..... er norsk skole i hovudsak basert på formaldannings- ideologien. Dette inneber at teori og regellæring, rå grammatikk til matematikk osv., har ei prioritert stilling. I ekstrem grad har høgre utdanning dette klassiske, nyhumanistiske ”danningsidealet”, som ein bærande grunnpremiss. Men også i grunnskolen har kvardagslivkunnskapen, det nære, det praktiske, ei svakare stilling enn det teoretiske- noko som inneber ei prioritering av abstraksjonar og dekontekstuell kunnskap. Dette er især et trekk ved ungdomsskolen, men i heile skoletradisjonen er prestisjen knytt til fjerntliggende abstraksjonar i tid og rom.”

(Befring 1997, s. 195-196)

Med andre ord - læreboka blir skolens innhold. Også Ogden (1998) fant i sin undersøkelse tegn på at ungdomsskolen i sitt innhold var i disharmoni med elevenes behov. Han sier det slik:

”...undersøkelsen understreker også behovet for en mer gjennomgripende og kritisk analyse av skolens innhold, organisering, samværs - og arbeidsformer, særlig på ungdomstrinnet.”

(Ogden 1998, s112)

Det utvidede opplæringsbegrep og tilpassa opplæring danner prinsipp for ei undervisning i skolen der lærestoffet/teksten skal blir differensiert. Nilsen (1993) har påvist at det mest typiske individuelle tilretteleggingen som foretas er tempodifferensiering. Endret innhold i opplæringen synes å være sjeldent. Selv om det er noen år siden denne undersøkelsen ble foretatt, kan nyere undersøkelser tyde på at praksisen opprettholdes (Sørli og Nordahl, 1998, Evaluering av L97). Differensiering er en krevende oppgave for skolen, og særlig vanskelig ser det ut til å få en endring av innhold i opplæringa. Fagplaner står sterkt. Det blir ofte pekt på at skoler har et handlingsrom som de ikke utnytter (Nilsen,1997, Berg 1999). Samtidig ligger der både føringer og rammer i læreplanverket, og ikke minst et vurderingssystem, som kan virke hemmende på utvikling av innholdssida (Befring, 1997).

Det pedagogiske møtet er viktig for eleven. Det er her eleven egentlig møter skolen og skolen møter eleven. Dette møtet hviler sterkt på den enkelte lærer. Dette er noe av det som gjør skolen til en utfordrende arbeidsplass. Det ligger spennende og flotte muligheter for en meningsfull og god yrkestilværelse i det pedagogiske møtet. Her ligger også kimen til gode opplevelser for eleven. Erling Lars Dale sier at det er her lærere søker sin bekreftelse og sin belønning i yrket (Dale, 1999). Men på samme måte som at dette møtet mellom lærer og elev kan være gunstig når møtet er godt, kan de negative konsekvensene i motsatt fall være dramatiske. For eleven, men også for den ensomme lærer som strir med disiplinvansker, uro og utilstrekkelighet (Befring, 1997). Og som han sier:

”Dette inneber at skolen , trass i det omfattande apparatet som er bygd opp, er ein personavhengig og sårbar organisasjon.”

(Op.cit. s. 219)

Personlige evner og forutsetninger hos pedagogen vil alltid ligge som en forutsetning for at det pedagogiske møtet skal kunne fungere, og man vil vel aldri kunne garantere seg helt mot uønskede utslag av denne faktoren. Men skolen kan gjøre tilfeldighetens spill mindre gjennom ulike organisatoriske tiltak. Bare det at lærere deler og samarbeider mer om ansvaret for elevene, vil kunne forhindre at negative relasjoner får fortsette uhindret. Organisasjonen kan

også bevisst bygge på ulike evne til relasjonsbygging og slik legge til rette for at ulike elever kan bli ivaretatt. Dette krever en åpen og tillitsfull holdning blant lærerne, der det å mislykkes i relasjoner til enkelte elever ikke blir sett på som et nederlag, men som en naturlig del av et yrke der det er vanskelig – for ikke å si umulig - å ha gode relasjonene til absolutt alle elever. Fagkollegialitet hos lærere må altså strekke seg ut over det å støtte hverandre uansett hvor galt av sted det bærer. Det er en feilaktig lojalitetsforankring (Befring, 1997)

Skolen har tradisjonelt vært rettet inn mot en relativt homogen gruppe, og en har sortert ut de elevene som ikke har tilfredstilt ”normalen”. Idealet om inkludering er et kraftig oppgjør med denne tradisjonen.

Inkluderende skole og behov for samarbeid

Inkludering som begrep kom inn i planverket for skolen i og med den nye læreplanen som nå har virket i snart 10 år. Begrepet bygger på og utvider det som har lagt i enhetsskolen, en skole for alle. Flere plasser i læreplanverket (L 97) blir dette prinsippet konkretisert og framhevet slik :

”Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende ... Dette krever at alle elever, også de med særskilte opplæringsbehov, i utgangspunktet skal gå i en skole på hjemstedet og få opplæring innefor en vanlig klasse. Det krever også at det innenfor den sammensatte klasse må gjennomføres en variert organisering av undervisningen”

(L 97 s. 23-24)

Dette skulle være relativt klargjørende at alle elever hører hjemme i den enkelte skole og ikke nok med det alle har rett til å tilhøre en vanlig klasse. Spesialskoler og spesialklasser er en saga blott - i alle fall på papiret. Det skulle også gå fram av dette at dette også gjelder elever med atferdsvansker. Den varierte undervisningen det her er snakk om er det som går under begrepet tilpasset opplæring –TPO.

Det er ikke tvil om at en inkluderende skole er noe ganske annet enn en skole der elever blir sortert ut ettersom de ble diagnostisert ut av "normalen". En ekskluderende skole behøver ikke rette så mye av blikket mot seg selv - det jo den som setter standard for hva som er akseptabelt - normalt. For eleven blir oppgaven grovt sett å passe til denne standarden eller bli sortert ut. En inkluderende skole har et helt annet utgangspunkt. Elevene kommer til

skolen med den ballasten de har, og har krav på medlemskap. I Salamanca erklæringen (Unesco,1994) og som norske myndigheter har underskrevet heter det i artikkel 3 at skolen skal være:

”...accommodated all children regardless of their physical, intellectual, emotional, social, linguistic or other conditions.”

(Unesco,1994)

Norge er internasjonalt forpliktet til å gi opplæring til alle, uansett forutsetninger. Slik sett gjelder tilpasset opplæring TPO ingen spesiell gruppe av elever – det gjelder egentlig alle - fordi vi alle er unike. Og den elevgruppen som fra før har hatt stor spredning, er med dette ikke blitt mer homogen. Fordi muligheten til homogenisering som har lagt i tidligere prinsipper er fjernet. Tilrettelegging gjelder alle og skal foregå innenfor det fellesskapet som er konstituert for alle. Å ha en vanske gir ikke skolen lenger rett til å skille ut eller segregere.

Elever som viser problematferd kan utfordre undervisningsferdigheter, personlige kvaliteter og verdier hos lærere på en slik måte at det kan få selv den "dyktigste" pedagog usikker. Mange ungdommer har også psykologiske behov som lærere og skole ikke har vært vant til å møte. Lærere og skole ser ut til å mangle både kompetanse og tradisjon for hvordan de skal møte disse behovene (Ogden, 1998). I tillegg ser det ut som at noe av den tradisjonelle tenkingen omkring opplæring og lærerrolle sperrer for ny og kreativ tenking og praksis overfor elever. Særlig gjelder dette ungdomsskolen - hvor det ytre presset mot skolen er ganske sterkt. (Krav om ro, disiplin og faglige resultater etc.). Hvordan lærere møter de største utfordringene i en inkluderende skole der elever med atferdsproblemer også har sin rettmessige plass i det sosiale fellesskapet, henger ikke minst sammen med hvordan skolen møter denne utfordringen som organisasjon.

Organisasjonen må tilføres ny kompetanse, kompetanse som alle lærere, ledere og andre ansatte må dele:

- Kompetanse om elever med særskilte behov.
- Kompetanse om samarbeid med andre yrkesgrupper og eksterne etater.
- Kompetanse i å lede en inkluderende skole

Videre kreves en samarbeidskultur som er mer omfattende enn tidligere. Fordi feltet for

samhandling og samarbeid i en inkluderende skole er blitt mer omfattende:

- Samarbeid med og omkring den enkelte elev
- Samarbeid med og omkring den enkelte klasse
- Samarbeid mellom alle skolens ansatte
- Samarbeid med foreldre som gruppe
- Samarbeid med skolens omgivelser.

I læreplanverket er en slik samarbeidskultur framhevet som helt nødvendig. En betingelse for å kunne fungere som en inkluderende skole. Framhevet på denne måten:

”I dag er undervisning og læring lagarbeid.....Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere. Det krever både felles tid på skolen og samordning av virksomheten på tvers av tradisjonelle klasseinndelinger.”

(L97, s. 33-34)

Halvor Bjørnsrud (1999) tolker dette som at det her slås enkelt og krystallklart fast at i dag skjer undervisning og læring i skolen innenfor et fellesskap. Dette kan ikke tolkes som at man bør ha samarbeid eller lagarbeid. Man må. Likeledes er samarbeid både med elev, foreldre og omgivelser framhevet i L 97.

Noe av det som har vekt mest faglig strid i relasjon til problematferd er årsaksforklaringer. Hva fører til problematferd og hvordan skal en forme tiltak?

Ulike perspektiver på problematferd.

Hvordan skal en så forstå problematferd ? I denne delen vil jeg gå gjennom de ulike perspektivene som har dominert innen dette området. En gjennomgang der jeg i stor grad bygger på en inndeling av Petter Aasen (1987) og David Skidmore (1996). Denne delen er ikke ment å være en uttømmende gjennomgang av all teori som finnes på området – det vil sprengte rammen for min oppgave. Meningen er å gi en oversikt over de hovedstrømmene som har eksistert – og som fortsatt eksisterer.

Petter Aasen framstiller de ulike perspektivene på atferdsproblemer i skjematisk form slik :

FORKLARINGSMODELLER (FAGLIG PERSPEKTIV)						
ANALYSE NIVÅ	Medisinsk Forklaring	Psykologiske forklaringsmodeller			Sosial- Psykologiske Modeller	Sosiologiske Modeller
		Psyko dynamisk Perspektiv	Humanistisk Perspektiv	Lærings perspektiv		
Biologisk nivå						
Intrapersonalt Nivå						
Interpersonalt Nivå						
Sosialt Nivå						
Samfunns Formasjons nivå						

(Aasen, 1987, s 68)

De dominerende analysenivåene for de ulike perspektivene er merket med grått. Det er glidende overganger mellom de ulike perspektivene slik Petter Aasen framstiller det, og de fleste perspektivene strekker seg inn i to eller tre analysenivåer.

Jeg mener denne modellen gir et godt bilde av hvor de ulike perspektivene på atferdsproblemer både henter sin kunnskap fra og hvor de anlegger sine analyser. Modellen anskueliggjør at de medisinske og psykologiske modellene hovedsakelig har individet eller en avgrenset radius rundt individet som interesseområde. Her letes det etter årsaker og symptomer , og i forlengelse av funn (ofte kalt diagnose) konstruerer man tiltakene. De individfokuserte perspektivene har også vært klart dominerende, de medisinsk- psykologiske.

Det har vært rettet mindre oppmerksomhet mot det sosiale nivået og samfunnsnivået innen spesialpedagogikken, der vi har mye bidrag fra sosiologiske teori. Problemet med flere av disse forklaringsmodellene er at de gir lite anvisning på tiltakssida. De har dermed ikke funnet gjenklang i en tiltaksorientert pedagogikk/ spesialpedagogikk (Skidmore,1996).

De ulike perspektivene har ofte representert fundamentale ståsteder. Perspektiver har påberopt seg å representere hele ”sannheten”. Det er få teorier som har tatt mål av seg å ta helhetsperspektiv. Grunnen for dette kan være krav om forskbarhet og krav til vitenskapelig bevis. Å forske på det sammensatte og komplekse er svært vanskelig.

Skidmore (op. cit) opererer med tre kategorier for å skape oversikt over den spesialpedagogiske tenkingen og teorimangfoldet.

Inndelingen ligner den som er laget av Aasen, men Skidmore bruker litt andre begreper i sin modell og foretar en noe grovere inndeling av fagfeltet . Modell trekker også opp linjer til ulike paradigmer:

Paradigme	Epistemology	Level of fokus	Model of causation	Form of intervention proposed
Psycho – medical	Positivist	Micro (individual)	Learning difficulties arise from deficits within the individual pupil	Diagnostic testing and quasi-clinical remediation
Sociological	Structuralist	Macro (societal)	Learning difficulties arise from the reproduction of structural inequalities in society through processes of sorting and tracking	Root and Branch political reforms of the education system to remove inequitable practices
Organizational	Functionalist	Meso (institutional)	Learning difficulties arise from deficiencies in the way wich schools are currently organized	Programe of school restructuring to eliminate organizational deficiencies.

Skidmore redegjør for at ulike perspektiver kan stå i motsetning til hverandre, og at de ulike perspektivene har sine sterke og svake sider. Han mener vi må innta en anti-fundamentalistisk holdning til ulike perspektiver og innta en pragmatisk holdning. Men han advarer mot det han kaller en ”naiv” pragmatisme. En ukritisk holdning til hvilke perspektiver og teorier vi hviler

vår praksis på. Vi må se bak de ulike teoriene og vær oss bevisst hvilke valg vi tar. Innta en ”kritisk” form for pragmatisme.

Skidmore advarer også mot det som han kaller reduksjonisme. Han påpeker at helheten er mer en summen av delene. Og at delen heller ikke er en dividend av helheten. Kompleksiteten i virkeligheten er så omfattende at det er lett å gjøre feilslutninger – begge veier.

Helheten er mer en summen av delene.

Ungdommer har et oppvekstmiljø som består av flere arenaer. De er aktører i ulike sosiale settinger som er avgrenset men som også henger sammen i et større nettverk. Skolen vil bare være en av mange arenaer. Men skolen er viktig for ungdom. Det er her de har sitt møte med sine jevnaldrende (Nordahl,2000). Det er her de kan bli utfordret, sosialt, kognitivt og emosjonelt . Her kan de møte voksne (lærere, assistenter og lignende) som kan supplere foreldrene som representanter for voksenverdenen. Samtidig vet vi at noen ungdommer både har og finner alternative arenaer som gir dem bedre svar på egne utspill og egne behov. Hvordan dette da slår ut i forhold til skole som arena, vil være avhengig av i hvilken grad det er korrespondanse mellom skole og andre arenaer. Dette har lenge vært i fokus hos sosiologer. De har for eksempel studert effekt på gap mellom dominerende verdier i skolekultur og verdier i minoritetskulturer (Höem,1978). Der det viser seg at noen grupper kommer konsekvent dårlige ut enn andre.

Som jeg har nevnt tidligere mener jeg at grunnsteinen i skolen er individet i møtet med teksten (kunnskap/innhold). Det er dette møtet som skal danne grunnlag for vekst. I tråd med kjent pedagogisk psykologisk kunnskap vet vi at individets forutsetninger er viktig faktor i dette møtet, men vi vet også at læring ikke kan foregå i et sosialt vakuum. Vygotsky (1978) hevder at all læring er en sosial prosess, der både språk, kultur og gjenstander medierer hele læringstekstens innhold. Kontekstuelle forhold blir derfor sterkt medvirkende. Disse kontekstuelle forholdene kan studeres i de nære omgivelsene for elever. Familie, det pedagogiske møte, klasserommet og skolen som kollektiv. Eller de kan studeres i en større sammenheng. Lokalmiljø, nasjonal kultur, politiske forhold etc. Disse kontekstene kan bestå av faktorer som kan støtte eller hindre en positiv utvikling for individet. Det kan være avhengig av individets mottakelighet, faktorene i seg selv eller i selve interaksjonen mellom

individ og kontekst. Hele denne helheten danner en kompleksitet som må betraktes som noe mer enn summen av de enkelte delene.

Rutter og hans medarbeidere (Rutter,1985) fant i sin undersøkelse noen risikofaktorer som samvarierte med psykiske problemer. De fant også ut at dersom barn var utsatt for bare en av disse risikofaktorene hadde det ikke særlige konsekvenser. Men ble barn utsatt for 2 eller 3 faktorer, økte sannsynligheten for utvikling av psykiske vansker. Og sannsynligheten synes å ha en kumulativ effekt, der enkeltfaktorer i samspill med andre gir en multipliserende heller enn en additiv effekt. Dette gir også støtte for at helheten er som er mer enn summen av de enkelte faktorene. Atferdsproblemer kan studeres ut fra enkeltperspektiv og ut fra enkeltfaktorer. Disse kan gi forklaring på noen sider ved fenomenet, men skal en få et bilde av de enkelte faktorenes egentlige effekt, må en studere hvordan slike faktorer slår ut i den totale helheten.

Mestringsforskning de siste ti årene har avdekket at barn og unge som lever opp i det som man normalt vil oppfatte som depriverende forhold, likevel kan klare seg relativt bra (Norges forskningsråd, 1998). Denne forskningen gir pekepinn mot at faktorer som normalt vil gi atferdsproblemer eller psykososiale vansker, kan motvirkes av andre faktorer som drar i motsatt retning. I et helhetlig bilde behøver ikke resultatet være gitt, en negativ balanse kan rettes opp med virksomme motveker. Årsaksforklaringer er med andre ord heller ikke partiserbare.

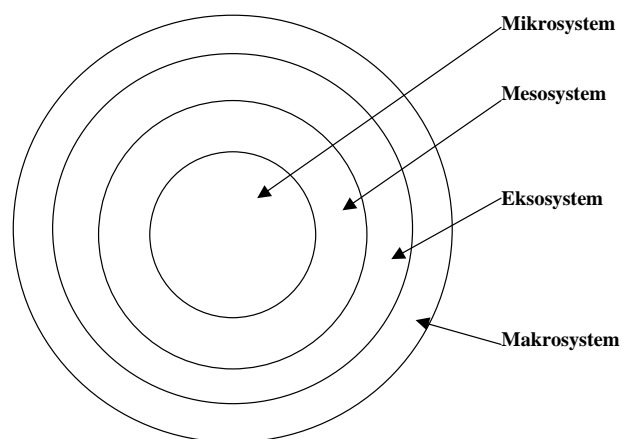
Vi har altså noen klare indikasjoner på at problematferd som fenomen best kan studeres og forstås ut fra en sammensatt og utvidet teoretisk ramme. En slik utvidet ramme kan være systemteorier. Som eksempel på en slik systemteori presenterer jeg sosialøkologisk teori.

Sosialøkologisk teori – en ramme for helhetlig forståelse.

Gjennom sosialøkologisk teori krysses de grensene som vanligvis har vært trukket mellom psykologiske og sosiologiske perspektiver. Dette gjøres ved at individet sees på som aktør i dette landskapet – et interaktivt subjekt i samhandling med sitt miljø (Klefbeck og Ogden ,1995). Teorien gjør det også mulig å skifte perspektiv fra helhet til deler og tilbake igjen. For de pedagoger som har arbeidet med atferdsproblematikk vil en slik helhetlig tilnærming og

mulighet for fokusskifte representere en teoretisk tilnærming som korrelerer med praksissituasjonen. Dette gjør teorien anvendbar i en virkelighet som er mangfoldig og der ting henger sammen fra mikro til makro (Op. cit.) .

Ogden har i samarbeid med svenske Johan Klefbeck gitt ut en bok der de bruker teorien i et problemløsningsperspektiv. I boka "Nettverk og økologi" (Klefbeck og Ogden,1995) viser de hvordan sosialøkologisk teori både kan anvendes i et individ og et systemperspektiv på atferdsproblematikk. Sosialøkologisk teori, praktisert på denne måten, kan fungere som ramme for hvordan en profesjonell lærer og en profesjonell skole kan gripe utfordringen med problematferd på en helhetlig, og systemrettet måte. Der individperspektivet tas vare på. Hovedmomentene i Bronfenbrenners modell kan leses ut av denne figuren :



Et viktig poeng med denne modellen er at den kan leses innefra og utover. Det gjør den til mer pedagogisk enn sosiologisk modell (Anderson, 1985)

Innhold i de ulike nivåene kan beskrives slik :

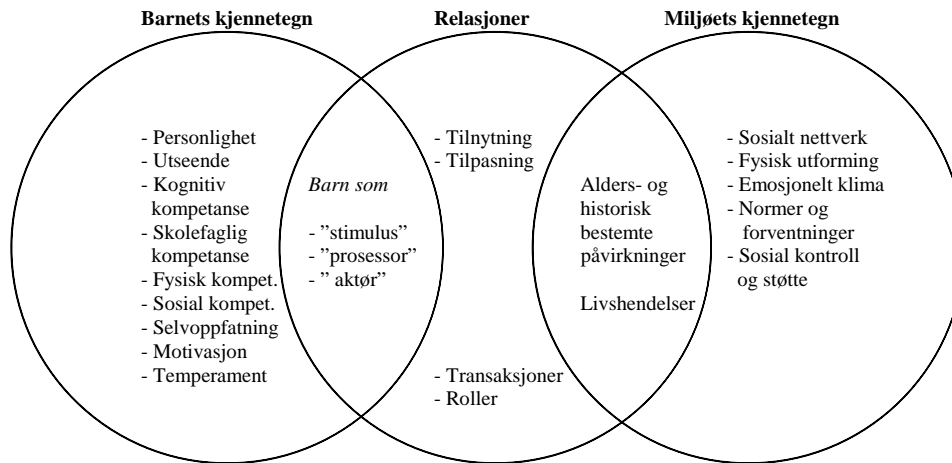
- **Mikrosystem :** Avgrensbare miljøer som barn har direkte kontakt med – settinger eller primærmiljøer. Der hvor barn og ungdom oppholder seg til daglig. Eksempler er : klassen, skolen, hjemmet, fritidsklubb, idrettslaget, og mer uformelle miljøer som T-banen, kameratgjeng etc.

- **Mesosystem:** Barnets nettverk – forbindelsene og relasjonene mellom ulike mikrosystemer. Omfatter også det fysiske miljøet og tidsdimensjonen.
 - Mesosystemet oppstår først når barn begynner å oppholde seg i ulike mikromiljøer – da får vi det som Bronfenbrenner kaller *økologisk overgang* .

Barnet skifter setting og rolle. Disse overgangene innebærer at barn blir marginale i overgangsfasen. Det er derfor kritiske faser i et barns liv. Like verdier og kulturer (språk, kode, atferdsnormer og metoder for grensesetting og belønning) mellom mikrosystemene, samt positive følelser og trygghet (kjente personer og lignende) bidrar til at økologiske overganger føreløper positivt.

- **Eksosystem:** Sosiale strukturer som påvirker barn og ungdomsutvikling. Formelle eller uformelle strukturer. Representeres av de personene barn og unge møter i mikrosystemene. Eksempler på systemer som representerer sosiale strukturer er arbeidsplasser/ næringsliv, skolesystemet, helse og sosialsystem, fritid - og kultursektor, transportsystemer, kjøpesentre etc. Også viktige hendelser hører til strukturene i dette systemet: forandring i familiemønster, mobilitet i arbeidsliv, arbeidsledighet etc. Alle disse strukturene representerer impulser som får innvirkning på miljøene barn og unge er deltakere
- **Makrosystem:** Overordnede mønstre i kulturer og subkulturer. Brede ideologiske og institusjonelle mønstre som danner basis for verdier og kulturer som blir formidlet via sosiale strukturer (eksosystemet) og som igjen påvirker mikro og mesosystemet. Politiske, økonomiske og ideologiske systemer og strømninger.
 - Studier har vist at den sosiokulturelle kontekst som vi finner på makronivå synes å være spesielt viktig i ungdomsalderen og tidlig voksenalder (Klefbeck og Ogden, 1996) (Aasen, 1987). Ungdomsgruppa ser kanskje ut til å være særlig sensitiv overfor endringer som foregår på et mer ideologisk og overordnet plan enn andre aldersgrupper. Dette kan forklare noe av de strømninger som av og til slår inn i ungdomsgrupper og som voksne har problemer med å forstå. Eksempel på dette er øking i depresjon og selvmord (Befring, 1997).

Individets plass i sosialøkologisk modell er den rolle individet har, tar eller får i mikrosystemene det oppholder seg i. Disse rollene utformes på bakgrunn av et sett variabler der individet er i samhandling med miljøet. Dette samhandlingsfeltet kan samlet framstilles slik :



(Klefbeck og Ogden , 1995, s. 15)

Figuren kan tjene som illustrasjon på forholdene i ethvert mikrosystem individet oppholder seg i og gir oversikt over kompleksiteten i menneskelig samhandling. Barn og unges utvikling påvirkes av prosesser på mange nivåer og drives fram av forhold rundt individet fra mikro til makro. Men det er ikke bare barnet eller ungdommen som står i et slikt samhandlingsfelt. Hvert enkelt individ har sitt eget felt og som derved har i seg sine særegne og unike muligheter. Møtet mellom to individer f. eks. lærer - elev eller elev –elev, vil måtte forstås ut fra begges samhandlingsfelt og alle slike møte vil føre til en justering av feltene og beskrivelsen av dem. Vi påvirker og påvirkes i alle sosiale sammenhenger og er i en konstant utvikling (Lerner,1986, Klefbeck og Ogden , 1996).

Bronfenbrenner (1985) videreutviklet sin opprinnelige modell og trakk etter hvert inn dette fenomenologiske elementet. Individets opplevde situasjon fikk mer plass i teorien. Ut fra de fenomenologiske perspektivene er det å være funksjonshemmet et relativt problem. De atferdsvanskene en har, må da kartlegges ut fra følgende forhold:

- *barnets observerbare atferd*
- *barnets opplevde atferd, det vil si hvordan barnet opplever problematferden ut fra sitt ståsted.*
- *en beskrivelse av systemets evne til å takle problematferden.*

(Johannessen, Kokkersvold, Vedeler, 1994 s.69)

Vi ser at dette relative synet korresponderer godt med ordlyd i handlingsplan for funksjonshemmede :

”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering og opprettholdelse av selvstendighet og sosial tilværelse.”

(SHD 1997, s.11)

og med opplæringslovens §5.1 om rett til spesialundervisning:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.”

En kan derfor hevde at den sosialøkologiske teorien korresponderer godt med ulike sider ved offisiell politikk overfor elever som har særskilte behov.

Figuren over inneholder en god del komplisert begreper og prosesser. Jeg vil ikke ta for meg disse i denne sammenhengen, det sprenger rammen for dette arbeidet. Poenget mitt er å vise at en systemmodell som sosialøkologisk teori ikke nødvendigvis tilsidesetter individets forutsetninger og aktive rolle, og det som blir kalt aktørperspektivet (Nordahl, 2000).

Bronfenbrenner understreker i sin teori at individer både kan gå inn i eller tildeles roller som fungerer svært destruktivt. Han kaller dette økologiske feller. Ved de såkalte økologiske overgangene er faren for å gå i slike økologiske feller, særlig stor. Individet er mer sårbar på grunn av den marginalisering som er tilstede ved slike overganger. (Bronfenbrenner, 1979)

Noe av poenget med en sosialøkologisk modell er at den fungerer som en paraply og et rammeverk også for andre teorier, det er en metateori (Ogden, 1987). Den setter individet og de ulike oppvekst arenaene sammen i et system og kan bidra til forklaring til hvordan ulike delene virker på hverandre. Teorien anskueliggjør prinsippet om at helheten er mer enn summen av de enkelte delene. Det som i Bronfenbrenners modell i særlig grad utgjør en slik utvidende faktor, er hans beskrivelse av forbindelse mellom ulike delsystemer. Det som han kaller Mesosystem - forbindelser . Ogden og Kefbleck sier det slik :

”Kontakten mellom skole- hjem beskriver en mesosystem-forbindelse i overlappingen mellom de to mikrosystemene. Betydningen av denne for barns utvikling er noe mer og kvalitativt annerledes enn betydningen av hvert system. Bronfenbrenner beskriver også hvordan det nære og det fjerne miljøet henger sammen og hvordan de gjennom gjensidig påvirkning skaper barns oppvekstmiljø. ”

(Klefbeck og Ogden, 1996, s 53)

Dette ser ikke ut til bare å være gyldig i teori. Undersøkelser viser ganske tydelig at dette også gjelder for tiltakssiden (Rapport 2000). Uten en teori som favner helheten, kan det også være vanskelig å formulere et didaktiske imperativ som en helhet. Noe som ser ut til å skje når en tar utgangspunkt i individsentrerte teorier. Synsranden ut av teorien blir så smal at de didaktiske implikasjonene følger i samme smale spor.

Sosial økologisk teori kan avvises som lite brukbar – og det har vært gjort. Fra forskerhold blir det pekt på at den teoretiske modellen er så komplisert og omfattende at det er vanskelig å bruke denne som modell i forskningssammenheng (Klefbeck og Ogden, 1995). Den lar seg ikke etterprøve. Modellen er bedre likt av didaktikere enn av forskere. Den didaktiske virkeligheten er sammensatt, mangfoldig og komplisert. Forskere ønsker å isolere fenomener – i klassisk naturvitenskapelig stil. Didaktikere må hele tiden forholde seg til totaliteten.

Teorien er også blitt kritisert ut fra sitt systemiske perspektiv, og den innbakte balansefilosofien. Løvlie (1984) sier at systemteorier opererer med aktører som er uselvstendige og utilregnelige (determinisme):

”Aktørene i systemet er på samme måte som de materielle elementene i et system med et grunnleggende formål : å holde systemet i balanse, eller løse indre og ytre konflikter som kan true systemet med å bryte sammen”.

(Løvlie, 1984 s. 78)

Dette er en berettiget kritikk av systemteorier. Teoriene har sitt opphav i naturvitenskapen og henter sitt tenkesett derifra. Men sosialøkologisk teori henter såpass mye fra andre vitenskaper at kritikken til Løvlie etter mitt skjønn skyter noe over mål. Mener derfor at sosialøkologisk teori gir en meget god basis for å forstå og ikke minst utforing av tiltak med tanke på problematferd.

Oppsummering og fokus

Har i denne delen trukket fram noen fakta fra forskning omkring problematferd og vist til ulike perspektiver på fenomenet. De ulike perspektivene kan hver for seg gi bidrag til både forståelse og tiltak, men det er mye som taler for at en bred angrepsvinkel vil være mest tjenlig. Med andre ord at en eklektisk (antifundamentalistisk) holdning til bruk av teori/kunnskap både er nødvendig og nyttig. Systemteori og sosialøkologisk teori, som en paraplyteori, kan ivareta et slikt perspektiv.

Det er stekt tilrådd at en slik pragmatismen må anvendes ut fra en grundig og kritisk helhetsvurdering. Det sentrale blir med andre ord at det foregår helhetlig vurdering og at det foregår forhandlinger mellom de ulike perspektivene. Hos den enkelte lærer, men ikke minst innad i organisasjonen eller mellom ulike aktører i eller i tilknytning til organisasjonen. At det forekommer en viss grad av refleksjon, kritisk vurdering og reell diskurs.

Mitt fokus ut fra dette vil være å kartlegge lærernes opplevelse av sitt arbeid overfor elever som viser problematferd. Videre å kartlegge hvilke perspektiver som råder i organisasjonen, kartlegge forekomst av helhetstenking og forekomst av forhandlinger mellom ulike perspektiver (diskurs). Vil også undersøke lærernes syn på utvikling av problematferd over tid.

Kapittel 2 SKOLEN SOM ORGANISASJON

Innledning

Selv om skolen har noen strukturer og mellommenneskelige forhold som man kan finne igjen i alle organisasjoner og dermed også beskrevet i generell organisasjonsteori, blir det ikke riktig med en ukritisk overføring av generell organisasjonsteori. Skolen har et faglig fundament og en samfunnsmessig funksjon som gjør denne organisasjonen særegen. Det er mye som taler for at organisasjonsteorier må tillempes og justeres noe for at viktige sider ved skolen som organisasjon skal kunne belyses. Jeg skal i dette kapitlet gå denne veien. Fra generell organisasjonsteori, via teorier om offentlige organisasjoner til teori om skolen som organisasjon.

Hva er en organisasjon ? (Generell organisasjonsteori.)

En mye brukt definisjon på organisasjon er den som er lansert av A.Etzioni:

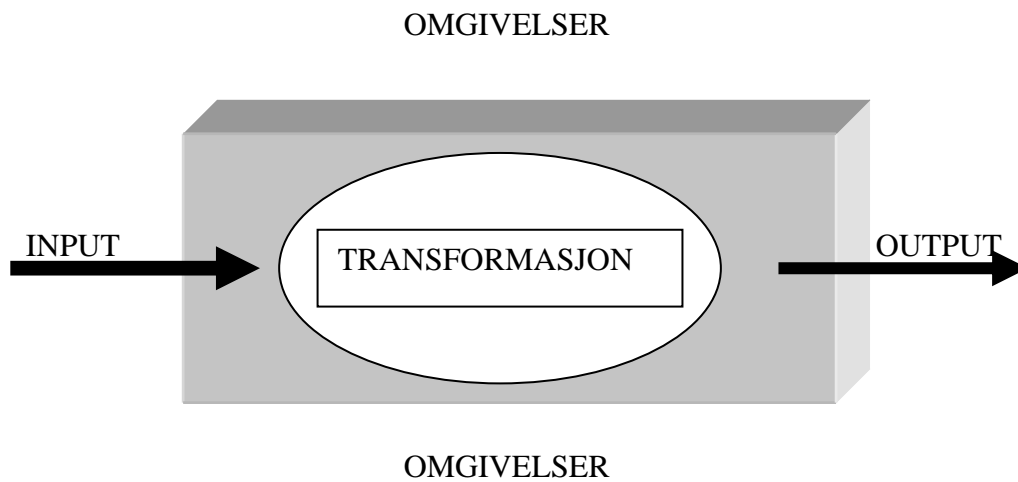
”En organisasjon er en planlagt sammenslutning av personer i den hensikt å oppnå bestemte mål”.

(Etzioni,1978)

Organisasjoner er sosiale fenomener. Organisasjoner består av mennesker men er ikke disse individene. Det er et sett av sosiale strukturer av hendelser. Atferdsmønstre som ikke har noen anatomisk eller fysisk struktur. Organisasjoner kan ha eller eie materielle ressurser (bygninger ,utstyr, areal, penger etc), men den er ikke disse fysiske gjenstandene.

Organisasjonen er heller ikke naturgitte fenomener. Det ligger beslutninger til grunn for etablering eller avvikling av en organisasjon . Organisasjonen er opprettet av noen for et bestemt formål . Denne noen er den som får betegnelsen ”hovedmannen”. Enten det er en person, en gruppe eller en stat. (Andersen og Abrahamson, 1996)

Generell og klassisk organisasjonsteori kan i utgangspunktet illustreres ut fra en svært enkel transformasjonsmodell som ser slik ut :



Alle organisasjoner har en input. Det kan også gis betegnelsen innsatsfaktorer. Materiell, mennesker, råvare etc (for å låne noen uttrykk fra generell organisasjonsteori).

Dette regulerer organisasjonens virke på den måten at "produktet" bestemmes i en viss grad av det en kan sette inn i produksjonen.

Bearbeiding eller transformering inne i organisasjonen vil i neste omgang være styrende for hvordan organisasjonen klarer å omsette det som sendes inn til et ønskelig "produkt". I private produksjonsbedrifter vil det i stor grad være et marked som regulerer denne virksomheten. Mange studier er gjort for å belyse hvilke mekanismer som regulerer denne transformeringen inne i en organisasjon. Organisasjonpsykologi er tatt i bruk for å forklare hvordan en organisasjon samvirker og hvordan en best kan få ulike deler av organisasjonen til å yte maksimalt. Ofte er motivasjonen bak slike analyser at organisasjonen skal fungere så effektivt som mulig. I betydningen at det brukes så lite ressurser som mulig for å framskaffe det ønskede produktet (Cost-benefit tankegang). I klassiske produksjonsbedrifter har man brukt blant annet tidsstudier for å organisere produksjonen maksimalt. I den moderne bedriften vil også rasjonalisering ved hjelp av maskiner være kjente innslag. Hele prosjektet "industrialisering" er tuftet på denne tankegangen og filosofien. Og mange av de klassiske organisasjonsteoriene henter sin inspirasjon fra slik tankegang .

Output i organisasjoner vil være varer eller tjenester som det forventes at skal komme ut av virksomheten. Varer eller tjenester som markedet etterspør eller som "hovedmannen" har bestemt som formål med virksomheten.

Alle organisasjoner vil ha innslag av faktorer som kan forstås ut fra en slik klassisk

organisasjonstenkning. Organisasjonsteori og organisasjonspsykologi har beskrivelse av hvordan faktorer som motivasjon, læring, sosialt samspill, o.l. virker inn på organisasjonens effektivitet (Kaufmann og Kaufmann, 1998). Det har også blitt gjort mange aktuelle studier om hvordan lederstil og styring også påvirker organisasjonens arbeid. Her ser en bl.a. at produksjonsbedrifter med sterk spesialiserte deloppgaver fungerer mest rasjonelt med en byråkratisk styringsmodell og ledelse (Weber, 1971). Andre bedrifter har produkter og en produksjonsorganisering som fordrer helt andre typer styring og ledelse dersom en ønsker en effektiv "produksjon". Organisasjoner som er avhengig av evne til omstilling og kreativitet og trenger følgelig en organisasjon som stimulerer disse egenskapene. Studier har vist at slike organisasjoner bør ha en struktur og en ledelse som er av en helt annen karakter enn rene klassiske produksjonsbedrifter (Kaufmann og Kaufmann, 1998).

Innen klassisk organisasjonsteori og organisasjonsstudier har et ønske om effektivitet vært en drivende kraft bak mange studier. Effektivitet er et begrep som kan være relativt uproblematisk i forhold til rene produksjonsbedrifter. Kan måles ved at kostnader pr. produsert enhet lar seg beregne. Tiltak for å redusere kostnader vil da kunne lett beregnes, og ulike organisatoriske tiltak vil kunne måles opp mot dette. Likeledes vil en måling mot marked kunne gi indikatorer på om organisasjonen er effektiv. Organisasjoner som er styrt av et marked må kunne omstille seg etter hvordan markedet reagerer på deres produkter(ting eller tjenester). Slike organisasjoner er "effektiv" i den grad den klarere å fange signaler fra markedet og omstille seg raskt nok.

I dag eksisterer det en rekke ulike perspektiver på organisasjoner. Side om side. De enkle modellene med relativt endimensjonale og mekaniske forestillingene, blir nå mer og mer supplert eller erstattet av kompliserte modeller. Modeller som blir utviklet fra teorier som har tatt tar opp i seg at organisasjoner står i et systematisk forhold til sine omgivelser. Nyere organisasjonsteorier ser derfor ut til å utvikle seg til metateorier eller systemteorier som inkluderer kunnskap fra flere disipliner og fra flere nivåer i sine modeller. (Bjørvik og Haukedal, 1997) Slik sett ligner disse modellene sosialøkologisk modell som jeg tidligere i oppgaven har brukt som forståelsesramme for et helhetlig perspektiv . Nyere organisasjonsteorier tar også opp i seg at helheten er mer enn summen av delene.

Offentlig regulerte organisasjoner.

Skolen er en offentlig regulert tjenesteytende bedrift - som slik sett har mange fellestrekk ved lignende organisasjoner innen det offentlige. Det er utviklet en del teori omkring disse "bedriftene", som kan kaste lys over forhold som regulerer deres virksomhet.

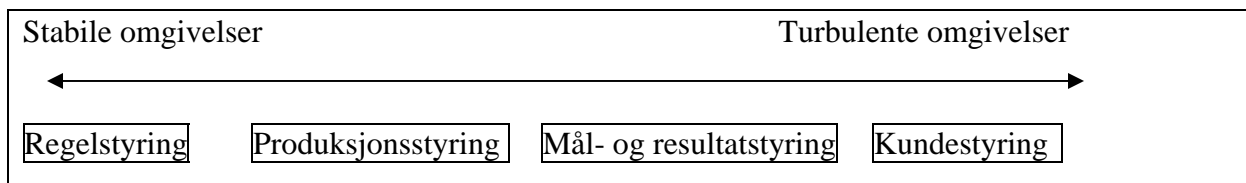
For det første er ikke disse bedriftene regulert av et marked. Tjenesteproduksjonen (enten det er varer eller rene tjenester) er politisk regulert (Dalin, 1994). Samfunnet gjennom sine politikere bestemmer hvilke varer eller tjenester som skal dekkes - og etablert bedrifter eller organisasjoner som skal levere disse varene eller tjenestene. Dette medfører at det er politikere og offentlig byråkrati som indirekte blir marked for disse organisasjonene. Dette markedet opprettholdes eller endres i takt med politiske taktskifte. Markedet holdes også stabilt gjennom påvirkning av de politiske forhold. Dette ser vi gjennom at offentlige "bedrifter" er mye mer aktiv overfor politikere enn overfor brukerne. Brukergruppene kan nærmest bli ignorert. Det er politikerne (eierne) og ikke brukerne som skal tilfredsstilles.

Offentlige organisasjoner har de siste 50 åra hatt en rolig og stabil markedssituasjon i Norge. Det har vært stor politisk stabilitet i vårt samfunn og relativt stor konsensus (på tvers av ulike politiske partier/retninger) om hvilke varer og tjenester det offentlige skal levere. Det skjer egentlig lite endring i "markedet" for offentlige organisasjoner ved regjeringsskifter. I et postmoderne samfunn er noe av denne roen kanskje i ferd med å endre seg. Brukergruppene er i ferd med å gi seg sterkere tilkjenne og de finner sammen med mer liberalistiske og markedsorienterte politiske strømninger.

Den klassiske offentlige organisasjonen har vært bygd opp etter en byråkrati modell (Weber, 1971). Sentralstyrt og regulert ved hjelp av direktiver (regelstyring). Kommunikasjonen har gått tjenestesvei. Analyser har også avdekket at bedriftseier/ hovedmannen (ofte staten) har hatt lite tilbakemelding og kontroll med produksjonsresultatet (OECD,1989). Tradisjonelt har det offentlige satset på at lover, forskrifter og regler har regulert virksomhetene i tråd med intensjonene. De siste 10-20 årene har styringsprinsippet for offentlige bedrifter endret seg. Vi har fått et sterkere innslag av desentralisering og målstyring, som erstatning for en sentralisert og regelstyrt organisasjon. Men bildet er ikke entydig. Ansvar desentraliseres men kontroll sentraliseres. Dette viser at bedriftseier (staten - politikere) kanskje har problemer med å finne en ny organisasjonsmodell. Det satses på to hester samtidig. Politikere ser at brukerne må bli en større del av "markedet" for offentlige organisasjoner, men samtidig vil de ikke redusere

sin egen innflytelse. En reduksjon av seg selv som "marked", kan på mange måter være å undergrave sin egen politiske legitimitet.

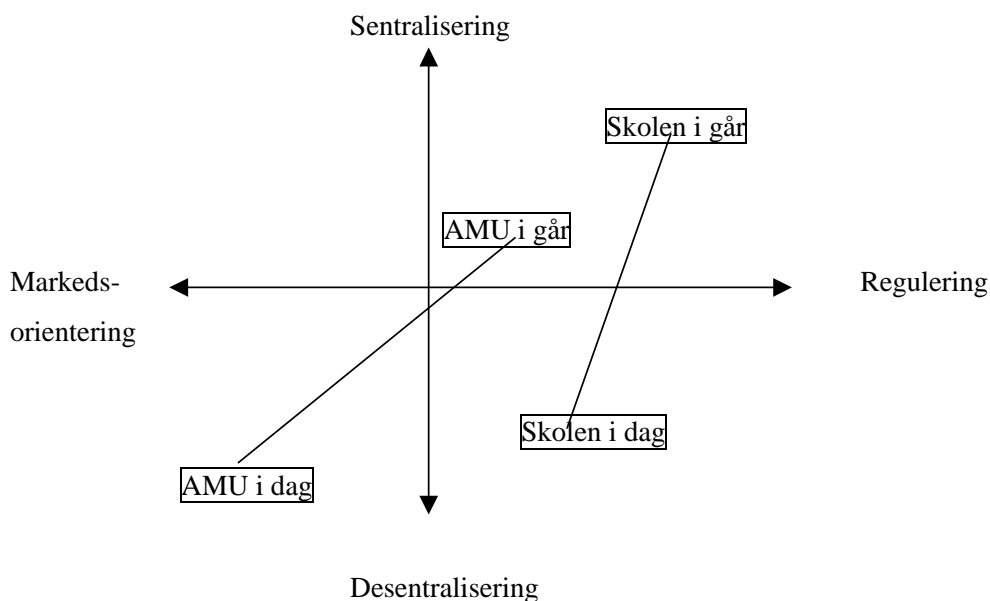
En sterkere desentralisering av offentlig vare og tjenesteproduksjon kan være forståelig. Forståelig ut fra utsagn som: "den vet best hvor skolen trykker som har den på" og forståelig ut fra at en desentralisert modell vil legge forholdene bedre til rette for offentlige organisasjoner som har større behov for å kunne være fleksibel - kunne omstille seg raskere. Berg (1999) illustrerer dette slik:



(Berg,1999, s41)

Offentlige organisasjoner får en styringsmodell som nærmer seg private, markedsstyrte organisasjoner. Offentlige organisasjoner forberedes for mer turbulente omgivelser - markedsliberalisering (Op,cit.).

Berg illustrerer blant annet hvordan Arbeidsmarkedsetaten (AMU) har skiftet plass ved å sette den inn i en korsmodell der sentralisering vs desentralisering og regulering vs markedsorientering utgjør aksenes yterpunkter :(Berg,1999,s. 37)



Figuren skal ikke tolkes bokstavelig, sier Berg. Den er ment å eksemplifiserer bruk av modellen som analyseskjema. Den skal illustrere en utvikling innefor offentlig sektor som han mener å kunne registrere. AMU som en representant for en offentlig etat, har gått fra å være en relativt sentralstyrt og regulert etat, til i dag å være mye mer orientert mot et marked og dermed desentralisert. En lignende utvikling synliggjøres også for skolen. Men her er, i følge Berg, innslag av regulering sterkere tilstede.

Paradokset som kan oppstå ved markedsorientering av offentlige organisasjoner, er at en ikke ønsker de forskjeller i tjenestenivået som markedskreftene har en tendens til å skape. Offentlig tjenesteproduksjon har hatt som et overordnet mål om å bidra til samfunnsmessig og sosial likeverdighet. Som borger skal du ha tilnærmet like muligheter for ytelser fra det offentlige uansett hvor i landet du bor. Dette kan ikke reguleres gjennom markedsmekanismer - det er et politisk mål.

Skolen som organisasjon.

På same måten som at offentlige organisasjoner må betraktes på en annen måte enn private organisasjoner (særlig private produksjonsbedrifter). På samme måte er det grunn til å betrakte skolen på en annen måte enn andre offentlige organisasjoner. Noe vil være felles men det er også en god del forhold som gjør skolen til en helt spesiell og særegen organisasjon innenfor det offentlige.

Dalin (1994) sier dette om skolen som organisasjon:

- Uklare mål – generelle ,uklare og konfliktfylte mål .
- Sårbarhet – økonomisk liten selvbestemmelse
- Svak integrasjon – den ensomme lærer
- Svakt kunnskapsgrunnlag – uforutsigbar ”teknologi”
- Mangel på konkurranse – liten og ingen konkurranse mellom skoler, garantert eksistens.

Dalin formidler noen sider ved skolen som Gareth Morgan (1998) mener er et trekk ved alle organisasjoner. De er komplekse, motsetningsfylte og uklare. Det kan i følge ham løses ved at vi danner oss ”bilder” eller metaforer av organisasjonene. Disse bildene kan lett bli naive og forenklete. En bør derfor benytte slike modeller eller ”bilder” med litt varsomhet.

Miles (1980) har laget en liste over sentrale karakteristika ved skolen som organisasjon som springer ut av organisasjonens "primary tasks". Oppgaver han mener er relativt universelle, men som finner sine lokale løsninger ut fra sentrale og lokale forutsetninger. 9 dilemma som alle skoler må forholde seg til og foreta valg i forhold til:

1. Faglige mål i forhold til sosiale mål. *Det er ikke mulig for skoler å gjennomføre alle oppgaver like godt. En viss prioritering er nødvendig i det daglige arbeidet. Der mål kommer i konflikter, f.eks. mellom tradisjonell faglige mål og sosiale mål, står skolen overfor et dilemma.*

2. Individualisering eller standardisering. *Kan lærere ta seg av enkeltelever, og blir det på bekostning av andre? Vil "positiv diskriminering" gå utover noen? Skal en skole ha adgang til å velge andre lærebøker enn dem andre skoler i kommunen bruker? Det finnes en rekke dilemmaer når skolen skal velge mellom standardisering og individualisering.*

3. Koordinering eller autonomi. *På skole-, kommune-, og nasjonalt plan har vi et liknende dilemma. Bør skolen "koordineres" eller skal en tillate større autonomi?*

4. Avhengighet eller uavhengighet. *I hvor stor grad bør og kan skoler være uavhengig i forhold til omgivelsene, og i hvilken grad bør og må de samarbeide?*

5. Deltaking eller avvising. *Norsk skole har som tradisjon at skolens område er til for lærere og elever. Foreldre har ikke noe der å gjøre, det har som regel heller ikke andre til daglig. Det er annerledes i flere land. Også hos oss vil spørsmålet om deltaking av andre som foreldre, lokalt arbeids- og næringsliv og ressurspersoner, få større tyngde.*

6. Selvberging eller hjelp utenfra. *Bør lærere eller skoleledere som "vet hvor skoen trykker" greie seg selv eller skal de søke assistanse utenfra fra personer og organisasjoner som har spesiell kunnskap på området? Norsk skole gjør dette i meget liten utstrekning, men det begynner å bli mer vanlig f.eks. å bruke PP-tjenesten.*

7. Beslutninger basert på intuisjon eller data. *Skal skolen fortsette med å ta beslutninger på intuitivt grunnlag - eller skal den utvikle en kapasitet til å samle inn å systematisere data som basis for sine beslutninger? Det siste er arbeidskrevende, og til dels truende, fordi det lett kan illustrere svakheter ved dagens praksis, men vil kanskje gi mulighet til fornyelse.*

8. Sentralisert eller desentraliserte beslutninger. *Hvor, hvordan og av hvem bør beslutninger tas i skolen? Dilemmaet finnes i klasserommet, på skoleplan, kommuneplan og nasjonalt plan.*

9. Forandring eller status quo. *Dette er et hoveddilemma som nærmest er overordnet og trenger igjennom de andre dilemmaer. I hvilken grad skal skolen satse på ro og stabilitet og i hvilken grad skal skolen satse på å forsøke nye veier.*

(Miles i Dalin, 1994 s. 115-116)

Ut fra hvordan en skole plasserer seg i forhold til disse ni dilemmaene (hvordan de løser dilemmaene) gir det hver enkelt skole visse "karakteristika" som organisasjon (observed regularities). Totale forutsetninger og rammefaktorer, skolens ledelse og personalets kvalifikasjoner vil være noen av variablene som avgjør hvilke valg som tas. (Op.cit.) Her kan vi finne noe av årsakene til særegne, generelle og lokale utviklingstrekk ved skolen. Vi vet fra studier (Rutter, 1979, Arfwedsson, 1984, Haug, 2004 a) at skoler kan være nokså forskjellige.

Forskning omkring skolen foregår i mange land, men det kan være både vanskelig og uheldig å basere forståelse av vår skole på studier fra ulike land. Studiene har ofte vært utformet som prosess - resultat forskning, med måling av pedagogisk kvalitet basert på eksamensresultater. Dette fører til at denne forskningen ofte blir for smal i sin vurdering - skolen har andre mål som ikke kommer til uttrykk gjennom eksamensresultater (Ogden, 1990). Jakten på den gode opplæring og den gode skole må derfor ta utgangspunkt i den virkelighet og den ramme hver enkelt skole befinner seg i. Skoleforskning bør derfor være sterkt forankret i den enkelte skole og den kontekst som både elever og lærere befinner seg i (Ogden, 1990, Dalin, 1994, Berg, 1999, Arfwedson, 1984).

Som utgangspunkt for å studere skolen som organisasjon trenger vi en teori eller modell som kan ligge i bunnen av slike studier. Her har vi i likhet med generelle organisasjonsstudier mange perspektiv og mange ulike innfallsvinkler. De teoriene og modellene jeg har funnet om skole som organisasjon kan kort skisseres slik:

- Kulturperspektiv:

Organisasjonskultur – Henning Bang

Skoleklima – Anderson

Skolekode – Arfwedsson

Skolekultur – Berg og Wallin

- Utviklingsperspektiv:

Den lærende organisasjon - Senge - Tom

Tiller

- Profesjonsperspektiv:

Den profesjonelle skole - Erling Lars Dale

- Integrert perspektiv :

Mintzberg

St.Gallen- gruppen

Miles

Dalin og Rolff (IMTEC)

Uansett hvilket perspektiv man velger er det fare for at viktige sider ved skolen som organisasjon blir utelatt. Men enhver som vil foreta en studie av skolen som organisasjon, vil måtte foreta valg av perspektiv og utgangspunkt. Dalin (1994) sier det slik:

”Hver enkelt perspektiv er som et slags vindu. Det gir oss utsikt. Men bare i en retning. Hvert nytt vindu utvider vårt perspektiv. Men hvert vindu har begrensninger, rammer, som skaper dødvinkler (.....) Et studium i skole bør etter min oppfatning først og fremst gi oss nye perspektiver på skole og samfunn.”

(Dalin 1994, s 107) (Min parentes)

Jeg har foretatt noen slike valg av vinduer og har valgt teorier eller modeller som belyser organisasjon ut fra følgende perspektiver:

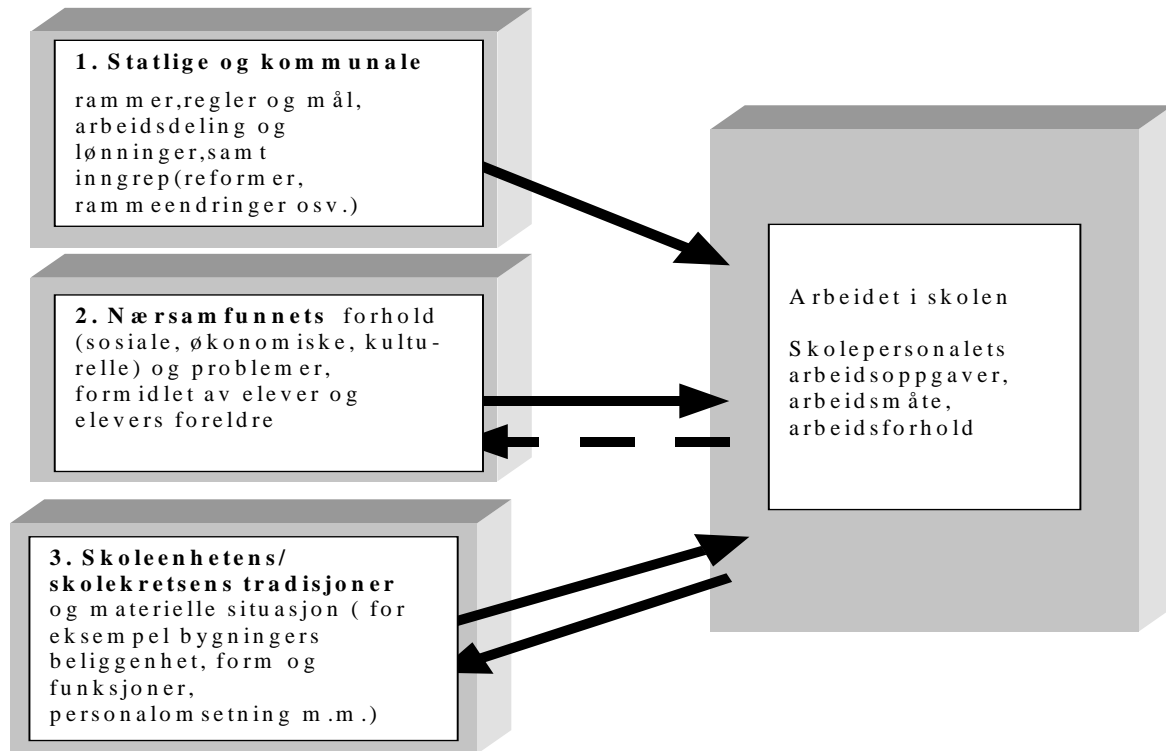
- Organisasjonen studert og forstått i den sammenheng den står i lokalt – der kontekstfaktorer for organisasjonen er viktig for forståelse av dens indre liv, og dannelse av **skolekoden** (Arfwedson,1984)
- Organisasjonen studert som kultur – der **korpsånden** blir brukt som faktor for forståelse av organisasjonens pedagogiske fundament. (Berg, 1999)
- I tillegg har jeg valgt å trekke inn et perspektiv på pedagogisk profesjonalitet, lansert av Dale (1999).

Disse teoriene mener jeg også sammenfaller med det som Skrtic (1991) betegner som organisasjonens to hovedstrukturer. En ytre materiell struktur og en indre profesjonell struktur.

Skolen som et resultat av sine omgivelser – skolekoden.

Først vil jeg ta for meg de ulike kontekstfaktorene som påvirker skolen som organisasjon

Arfwedson (1984) har laget denne modellen for å illustrere noen sentrale faktorer:



(Arfwedson 1984, s. 21)

De tre gruppene til venstre representerer kontekstfaktorer med betydning for personalets arbeidssituasjon. Pilene viser påvirkning. De "tilbakegående" pilene antyder hva skolen og personalet kan påvirke. Stiplet pil viser begrenset grad av selvstendighet, autonomi.

Arfwedson har vært arkitekt for begrepet "skolekode". Dette begrepet defineres nærmere som et "aggregat" av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt av betydning for skolens virke, arbeidsplassforhold og problemer. Et omfattende begrep som ikke er teoretisk forankret, men er empirisk basert. Skolekode er et analytisk redskap for å kunne ramme inn likhet eller variasjon mellom skoler/ arbeidsplasser. Med dette begrepet som utgangspunkt har Arfwedson foretatt studier av skoler og der han finner at :

- Skoler er veldig lokale – hver enkelt skole finner sin egen ”skolekode” tilpasset den konteksten den står i.
- Skolekoden fungerer som stabilisator for organisasjonen. Koden demper latente konflikter og den letter arbeidet innefor gitte rammer samtidig som den forsvarer forandring av disse rammene.

I følge Arfwedson gjør skolekoden organisasjonen motstandsdyktig overfor ytre og indre krefter som vil foreta raske endringer. Sentralt gitte planer og rammer følges, men de tilpasses den enkelte skole. Noe kan også omgås eller ignoreres. Han påpeker at en ideologisk styring av et hele skolesystem ikke kan bli særlig effektivt i et pluralistisk samfunn. Skolekoden demmer opp for dette. Skoler ”hopper” ikke umiddelbart når de blir bedt om å gjøre det – verken av staten, kommunen eller andre interesser.

”Den populære forestillingen om at en ”velfungerende” skole er ensbetydende med en forandringsinnstilt skole, er vel basert mer på ideologiske forhåpninger og ureflektert syn på hva forandringer innebærer, enn på empiriske studier.”

(Arfwedson, 1984, s 40)

Ut fra sine studier konkluderer han også med at skoler er mer resultat av sine nære omgivelser enn en kanskje kunne tro. Endring og påvirkning fra skolens nærsamfunn har en indirekte påvirkning som er sterkere enn sentralt innførte ideologiske forandringer (Op.cit.). Ut fra dette skal en kunne finne mer ut av en skole ved å studere nærsamfunnet enn å studere læreplaner.

Arfwedson fant mange positive effekter ved en ”stabil” skolekode. Koden er ikke statisk, men den endres i et balansert samspill. Akkurat så fort det lar seg gjøre.

Jeg skal forlate Arfwedson nå og bevege meg over på en teori om skolekultur som er utviklet av Berg og Walin (Berg,1999).

Skolekultur

Først foretar de en grovbeskrivelse av skolen som institusjon og organisasjon i innhold og form:

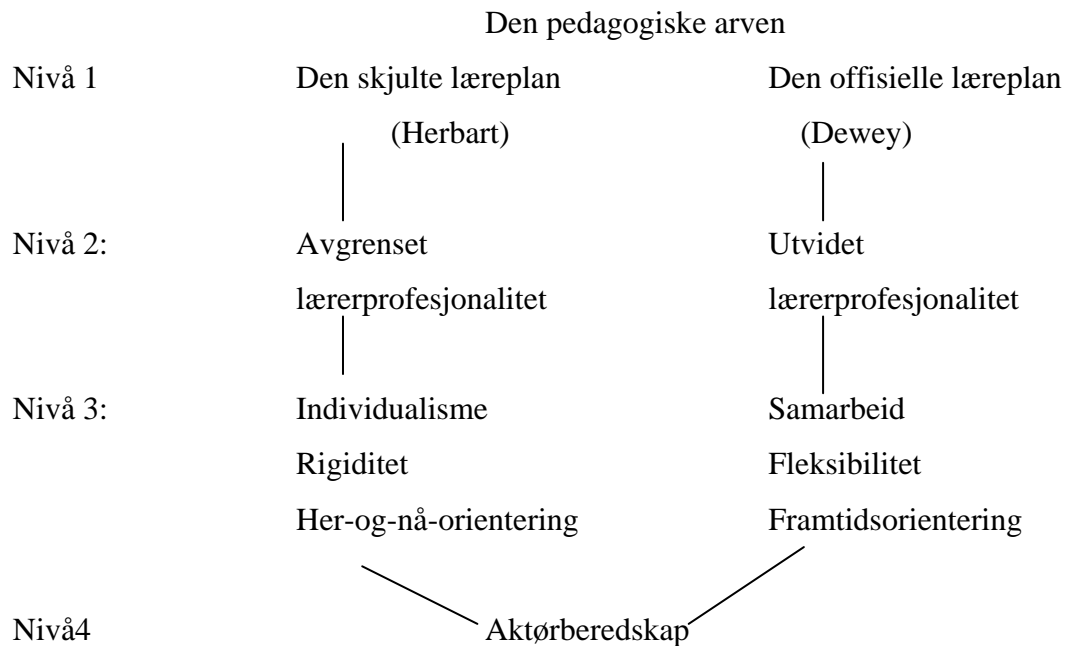
	Innhold	Form
Institusjon	Eksplisitte og implisitte verdibaser som i vid forstand ligger til grunn for det nasjonale utdanningssystemets eksistens	Det nasjonale utdanningssystemets tekniske, administrative, juridiske og økonomiske oppbygning
Organisasjon	Uttalte lokale mål, virksomhetsplaner osv. og eksisterende skolekulturer ved den enkelte skole	Det administrative apparatet (arbeidsorganisasjonen) ved den enkelte skole

(Berg 1999, s. 67)

Jeg kommenterer ikke den institusjonelle siden ved skolen i denne omgangen. Det emnet kommer jeg tilbake til i neste del, men går videre på de organisasjonsmessige sidene ved skolen som Berg trekker fram.

Han påpeker at uttalte sider ved organisasjonen er lett å studere. Vanskeligere blir det når man skal ha tak i skolekulturer. De er abstrakte og vanskelig å gripe. Og det finnes ulike betegnelser på fenomenet. Atmosfære, ethos, habitus, skolekode , mikropolitikk, for å nevne noen. De ulike begrepene springer ut av ulike perspektiver og er derfor ikke helt likeartede – men overfladisk sett er det forsøk på å beskrive det samme.

Berg bruker en metafor, der skolekultur lignes med en frukt for å beskrive skolekulturens ulike lag eller nivåer. En indre kjerne, fruktkjøtt og et ytre skal. Nivå 1 er kjernen: Den pedagogiske arven, 2 er fruktkjøttet: Lærens profesjonalitet og 3 og 4 er skallet: Lærenes korpssånd og aktørberedskapen. Disse kan sammenfattes slik :



(Berg,1999,s. 73)

Berg mener det går forbindelseslinjer gjennom de to sidene, her vist med linjer i oppstillingen. Disse linjene henger sammen med den pedagogiske arven som preger skolens indre liv og kultur. Arv av pedagogisk tradisjon og skolekultur som kan trekkes tilbake til enten Herbart eller Dewey. Filosofen Herbart stod for en oppdragelseslære der en pedagogikk for proletariatet dreide seg om tukt, underkastelse og kamp mot det ”rå begjær” (Berg, 1999) Dewey og den progressive skoleideologien og reformpedagogikken står for et skille, der et helt annet syn på eleven og idealer som likeverd og likestilling blir mer sentralt. I dag vil rester av Herbarts pedagogikk finnes igjen i skolens ”skjulte ”læreplan, mens den offisielle er sterk influert av Deweys tanker.

Aktørberedskap definerer Berg og Wallin (1986) som forholdet mellom de faktiske kulturnormene i en organisasjon og art og grad av forandring i organisasjonen. Aktørberedskapen predikerer på en måte hvor stor sjanse visse ideer har for å få gjennomslag i organisasjonen. Reformpedagogiske tanker og ideer vil ha små muligheter i en skole som er gjennomsyret av arven fra Herbart. Tvinges reformpedagogikk på slike skoler kan dette framkalle stor motstand, og skape ubalanse og disharmoni i organisasjonen.

Her ser vi at Berg og Wallin er noe på linje med det Arfwedson fant i sine undersøkelser, men de påpeker noe annet som er fundamentalt. Skal man innføre radikalt andre pedagogiske ideer i en skole, må en sørge for at fundamentet for disse ideene er tilstede. Det vil her si at i første omgang må lærerne få anledning til å utvikle utvidet profesjonalitet. Korpsånden må få tid og mulighet til å utvikle seg mot mer samarbeid, fleksibilitet og framtidorientering. Dette tar tid og det er ressurskrevende.

Berg (1999) peker ellers på et annet sentralt moment i sin nivåmodell. Den totale skolekulturen henger så nøye sammen med lærernes korpsånd at man kan få et slags tilstandsmål på hele kulturen ved å foreta kartlegging på nivå 3. Kartlegging av skolekultur blir med andre ord å studere disse dimensjonene:

- Individualisme vs Samarbeid : Samarbeidsdimensjon
- Rigiditet vs Fleksibilitet : Endringsdimensjon
- Her-og-nå holdning vs Framtidorientering : Planleggingsdimensjon

Disse dimensjonene studeres i forhold til :

- Egen arbeidssituasjon
- Skolens virksomhet som helhet
- Rektor- og skoleleder oppgaven/funksjonen.

Dette ser i utgangspunktet enkelt ut , men det blir en del kategorier når dette kombineres. Dette kan anskueliggjøres i en matrise som er hentet fra Berg (op.cit) Hva som står i fokus for de ulike kategoriene har jeg sammenfattet i skjemaet nedenfor:

	Samarbeid	Planlegging	Forandring	Kategori
Egen arbeidssituasjon	Egen holdning til samarbeid, vilje, nytte, motivasjon etc.	Tidshorisont, planlegging sammen med noen.? Målsetting og refleksjon	Ønske om forandring for egen del. Motiver , mål med forandring	1-3

	Samarbeid	Planlegging	Forandring	Kategori
Skolens virksomhet som helhet	Grad av samarbeid og samordning i kollegiet. Felles prosjekter. rutiner ordninger	Hvordan foregår felles planlegging i hvilke former skjer dette	Hvilke endringsprosjekter har skolen. Hva tillates – hva tillates ikke? Hvem har sanksjonsmakt	4-5
Rektor og skoleleder oppgaven/funksjonen.	Hvordan og om hva samarbeides det med ledelsen om. Hvordan blir personalet tatt med på råd etc	Hvordan fungerer planarbeidet i ledelsen. Hvordan blir ønskemål behandlet	Hvordan tar ledelsen initiativ til endringer. Hvilke motiv? hvordan følges endring opp etc	6-9

Vi ser at matrisen danner 9 kategorier fra øverste venstre hjørne til nederste høyre hjørne.

Berg anbefaler intervju, åpne og ustrukturerte, som datainnsamlingsmetode, men er åpen for at andre metoder kan benyttes. Det blir fort mye materiale å vurdere og sortere. De ulike svarene vurderes på en skala mellom ytterpunktene i dimensjonene. Dette fører til at man ikke får noen nøyaktig ”måling”. Men det er heller ikke poenget. Analysen skal kun gi bilde av en tendens eller retning i skolekulturen, slik at dette kan danne basis for vurdering av skolens aktørberedskap, eller skolen som institusjon (hvilke verdibase en kan forvente praksis hviler på). Jeg vil forsøke å fange noe av dette i min undersøkelse (med fokus i det markert feltet).

Jeg har til nå pekt på at en skole kan forstås fra en studie av kontekstuelle forhold – (Arfwedson) eller fra en studie av lærerkollegiets ”korpsånd” (Berg og Wallin). Begge disse teoriene kan settes inn i en sosialøkologisk ramme, der skolens kultur eller kode kan forstås ut fra forhold i mikro, meso, ekso og makronivå. Både Berg og Arfwedson taler for at den enkelte skole bør sette sin kultur eller kode under et kritisk lys og reflektere over skolens funksjon sett i større sammenheng. Arfwedson trekker sterkest inn den nære konteksten (meso

og ekso). Berg mener at en analyse av skolekultur på mikro nivå, både kan kaste lys over lærernes profesjonalitetsutvikling og den enkelte skole som institusjon . Slik kartlegging gir grunnlag for å reflektere over hvilke institusjonelle verdibaser den enkelte skole gjenspeiler og dermed også hvilket samfunnssyn man formidler (på makronivå).

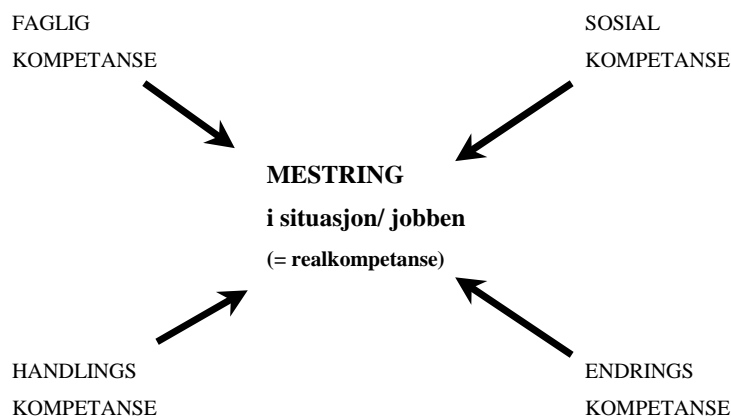
Problematferd er en utfordring som skolen må angripe ut fra flere perspektiver og på ulike nivåer. Jeg har tidligere i denne oppgaven vist til at det både har vært og til dels er, en tendens i skolen til å individualisere og privatisere denne utfordringen (Befring,1997). Den enkelte lærer blir stående alene med utfordringen. Problematferd er en pedagogisk utfordring som den enkelte lærer vil ha et stort ansvar for i sitt daglige virke. Men det er også en utfordring for lærerne som et kollegium, fordi man bør ta et felles ansvar. Med dette blir også utfordringen et anliggende for skolen som organisasjon. Skolelederne som øverste virksomhetsansvarlige får et særlig ansvar for å få alle elementene i organisasjonen til å virke sammen på en konstruktiv måte. Videre er problematferd en utfordring for skoleeier ved at det er disse som kan sikre organisasjonen de rammevilkår som er nødvendig.

Alle ungdommer trenger skolen som en positiv arena – men kanskje særlig de ungdommene som viser problematferd. Der deres behov kan møtes av profesjonelle pedagoger. Da er det viktig at organisasjonen er arnested for den profesjonelle lærer.

Men spørsmålet blir så : Hva menes med den profesjonelle lærer, og hvordan tenker en seg at denne profesjonaliteten kan bygges ?

Hva er yrkesmessig mestring/ profesjonalitet?

Jeg har hentet modell av Borgen (1997), illustrerer yrkesmessig mestring og ulike del-kompetansene som bygger opp denne:



(Borgen, 1997)

(Kompetanse = dyktighet, mestringsevne.)

Realkompetanse handler om evnen til å opptre profesjonelt og konstruktivt på en gitt handlingsarena, med tanke på mestring av en gitt situasjon eller å håndtere en gitt jobbmessig utfordring. (For eksempel problematferd). Denne mestringen, eller totalkompetansen er blant annet avhengig av noen typer delkompetanser (faglig, sosial, handlings- og endringskompetanse). (Op.cit.)

De ulike delkompetansene kan ha følgende innhold (her noe tilpasset læreryrket):

- Fagkompetanse
 - Fagspesifikk kompetanse (fag, didaktikk, pedagogikk, psykologi , kunnskap om atferdsproblemer etc.)
 - Systemforståelse (helhetsperspektiv og omverdenforståelse , jf. sosialøkologisk teori, kunnskap om skolen som institusjon og organisasjon)
- Sosial kompetanse
 - Evne til å skape kontakt og tillit
 - Evne til å forstå og ta hensyn til andre menneskers behov (etikk og empati).
 - Evne til å samarbeide om felles oppgaver og mål
 - Evne til å framstå som et troverdig medmenneske- som andre kan stole på (etisk dimensjon)
 - Forståelse av sosiale nettverk og kommunikasjonskanaler (jf. sosialøkologisk teori)

kap.1).

- Evne til å utvikle og utnytte kommunikasjons- og påvirkningskanaler (pedagogisk psykologisk kompetanse)
- Handlingskompetanse
 - Oppmerksomhet og interesse (evne til å bry seg)
 - Ansvarsfølelse (opplevelse av at mitt bidrag er påkrevd)
 - Trygghet og selvtillit
 - Evne til å sette mål, prioritere og beslutte
 - Initiativ, pågangsmot og praktisk handlekraft
 - risikovillighet (det å ha en tabbevot)
 - Ambiguitetstoleranse (evne til å håndtere flertydighet og turbulens)
- Endringskompetanse
 - Forståelse for nødvendighet av utvikling og endring
 - Evne til å bygge på eksisterende kompetanse
 - Evne til å justere eller forkaste foreldet kompetanse
 - Evne til å sammenholde kompetanse fra ulike områder (tverrfaglig kompetanse)
 - Evne til å lære – og lære raskt.

(Op. cit, ..med mine paranteser)

Utvikling av totalkompetanse eller yrkesmessig mestring, må en lærer i stor grad ta ansvaret for selv. Men denne utviklingen vil ha best vilkår dersom den skjer innefor rammen av et profesjonelt fellesskap – en profesjonell skole.

Hva er profesjonalitet i skolen ?

Tar her utgangspunkt i Erling Lars Dale (1999) og hans teori omkring pedagogisk profesjonalitet. Han har skrevet flere bøker med dette som tema og har i sin siste bok (Dale,1999) sammenfattet tidligere utgivelser. Jeg tar ikke for meg debatten rundt begrepet profesjon (i betydningen yrkesprofesjon) eller hele debatten om hva som er kriterier for en profesjonsrolle i skolen. Dette er en omfattende diskusjon som har pågått i mange år og som har mange avskyninger. Mitt anliggende her er å trekke fram et perspektiv på skolen som en profesjonell organisasjon relatert til mitt tema: problematferd som utfordring for organisasjonen.

Skolen er ikke hvilken som helst organisasjon – den er opprettet med det formålet å skulle stå

for opplæring og utvikling – den er en læringsorganisasjon. Det betyr at pedagogikk er en grunnpilar i organisasjonens virke. En profesjonalisering av læreryrket må derfor ha dette som utgangspunkt. Profesjonalisering kan da forstås som mestring og realkompetanse som hviler sterkt på pedagogisk og didaktisk viten. Det Dale kaller kompetanse på nivå K1 og K2 :

- K1 – å gjennomføre undervisning
- K2 – å konstruere undervisningsprogrammer (læreplaner)

De fleste lærere vil kjenne igjen disse oppgavene, og vet at hverdagen stort sett er mer enn fylt med disse oppgaven. Men Dale mener at lærerne og skolen ikke nærmer seg et profesjonelt nivå før de begir seg inn i et nytt og høyere nivå, K3. På dette nivået er det snakk om å utvikle en kompetanse som gjør personalet i stand til å utvikle ny og egen kunnskap – på et høyere og mer reflektert nivå. Denne kompetanse mener Dale er nødvendig dersom skolen som organisasjon skal kunne ta steget opp til en profesjonell organisasjon. I dag har noe av dette tankegodset fått populære navn som : ”den tenkende organisasjon”, ”den lærende organisasjon” , ”den selvutviklende organisasjon”. Navn som av og til blir tatt i bruk – uten særlige andre endringer i organisasjonen enn at man ønsker å framstå som sådan. For skal en ta slike begreper på alvor, er det ganske omfattende endringer som må til. Nivå K3, betegner Dale slik :

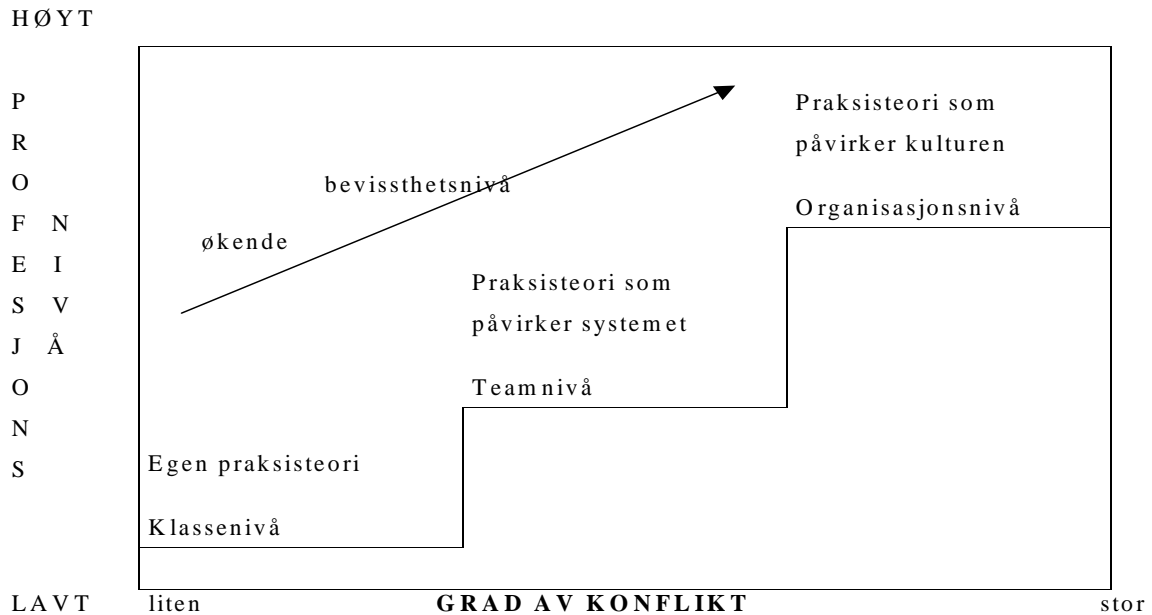
- K3 : å kunne kommunisere i , og selv utvikle didaktisk teori.

Lærerne skal i felleskap utvikle en kultur for forskning og utviklingsarbeid som hviler på refleksjon rundt teori. Lærerne skal også kjenne til undersøkelsesmetoder for å kunne prøve ut og vurdere alternative strategier i sin egen og andres praksis. Gjennom dette skal de utvikle vitenbasert og refleksjonsbasert virksomhet på K1 og K2 . Ikke minst skal de utvikle evnen til å rette oppmerksomhet mot egen tenking – utvikle sin evne til metakommunikasjon. Så viktig for utvikling av pedagogisk profesjonalitet anser Dale at denne virksomheten er, at bortimot 1/3 av arbeidstiden til lærerne burde vært avsatt til aktiviteter på K3.

Dale understreker også at denne delen av pedagogisk virksomhet må foregå i et profesjonelt fellesskap. Det er kun her at kompetansen kan utvikle seg konstruktivt. Dette er ikke noe som kan overlates til den ”privatiserte” lærer.

Organisasjonsmessig pedagogisk profesjonalitet

Profesjonalisering av en hel organisasjon er en omfattende og komplisert prosess, noe som kan illustreres slik:



(Stålsett, Sandal, Tveten, 1991, s165)

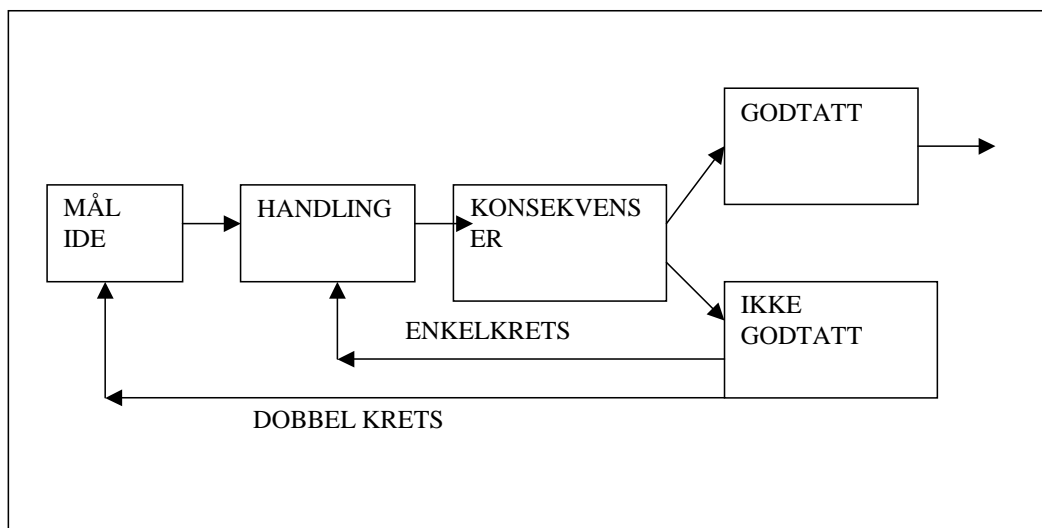
Samtidig som grad av konflikt (eller angst) øker ettersom en når et høyere profesjonsnivå øker også bevissthetsnivå. Noe som fører til større evne til problemløsning. Profesjonalisering av organisasjonen må etter dette gå gjennom en prosess preget av noe konflikt og angst (usikkerhet), ikke minst fordi det er snakk om kulturendring. Det berører dype verdiforankringer i alle impliserte parter.

Figuren mener jeg også illustrerer at en endring av organisasjonen ikke bør eller kan skje ovenfra – man kan altså ikke endre organisasjonskulturen først. Da angriper man på høyeste konfliktnivå. Skal organisasjonen utvikles er det fornuftig å foreta en profesjonalisering av lærerne først, så kan man gripe inn i systemnivå for til slutt å gå inn i organisasjonsnivå. Nå henger disse delene i sammen, så det er ikke her snakk om atskilte prosesser, men å ha retning dermed tyngdepunkt kommer i rett rekkefølge.

Berg (1999) tar også til orde for at organisasjonen må analysere sin "aktørberedskap" før omfattende utviklingsarbeid settes i gang. Ellers er det stor fare for at arbeidet hviler på kvikksand.

Dette krever at det utvikles en organisasjonsmessig pedagogisk profesjonalitet. . Ut fra Dale (1999) handler dette (K3) om å få rom til flytte seg ut av handlingstvangen og dermed skape rom for den dypere, mer fundamentale og uavhengige refleksjonen.. Her handler det om at lærerne kan danne plattform for en profesjonell begrunnelse for sin praksis og sine handlinger på de to første nivåene (K1 og K2)(se forrige del). På K3 skal lærere fri seg fra den handlingstvangen som kan prege de to andre nivåene (op.cit.).

Vi kan ha en fungerende organisasjon dersom de to laveste nivåene er godt ivaretatt - men utvikling av en profesjonell organisasjon går via det siste nivået. Dette fører oss mot en reell tilnærming til det som Tom Tiller (1986) kaller den "tenkende skole" og mot det som i organisasjonslæren er karakterisert som den "lærende organisasjon" (Argyris,1990) En organisasjon som framstår som profesjonell, fordi den dyrker fram det som organisasjonsteoretikerne Argyris og Schön (1978) kaller dobbelkretslæring (double loop learning) . En organisasjon som består av selvstendig tenkende arbeidstakere som setter både sin egen yrkesutøvelse og selve fundamentet for organisasjonen under et kritisk lys. Dobbeltrets og enkelkretslæring kan skjematisk framstilles slik:



(Etter Argyris og Schön (1978))

En profesjonell organisasjon vil med andre ord også være aktiv i debatten om skolens mål og ide. Derfor tar jeg opp skolen som institusjon i neste del av oppgaven.

Oppsummering og fokus.

I dette kapitlet har jeg vist til teorier som kan kaste lys på skolen som organisasjon. Via generell organisasjonsteori, videre til hvordan skolen kan betraktes som en del av klyngen offentlige organisasjoner, for til slutt å vise til hvordan en kan betrakte skolen som en særegen organisasjon. Presenterer her noen modeller som kan gi innsikt i organisasjonsmessige sider ved skolen. Til slutt har jeg vurdert hvordan skolen betraktet som en organisasjon kan fungere som ramme for utvikling av pedagogisk profesjonalitet.

Etter mitt syn vil en god og kollektiv innsats i forhold til problematferd henge mye sammen med hvordan organisasjonen klarer å innrette sitt arbeid i forhold til ulike typer samarbeid, utvikling av refleksjonsrom, etablering av en felles kritisk diskurs og som følge av det en felles profesjonalitet. Dersom ikke møtet mellom elev og lærer skal bli et privatisert anliggende, men et felles ansvarsområde, må det hvile på noen viktige prosesser som er etablert i organisasjonen – i dens skolekode eller skolekultur.

Mitt fokus på dette feltet blir å kartlegge hvilken ”korpssånd” eller ”skolekode” som preger min organisasjon. Forekomst av fellesskapsløsninger, forekomst av kollektivt ansvar og system for kritisk analyse/ refleksjon. I noe grad vil også organisasjonens samspill med andre aktører bli kartlagt her. Grad av åpenhet og kontakt med organisasjonens kontekst (meso og ekso nivå).

Kapittel 3 SKOLEN SOM INSTITUSJON (Hva skjer i makro?)

Innledning

Skolen som organisasjon har noen yttergrenser - noen ytre rammer som legitimerer dens eksistens. Berg (1999) framstiller slike ytre rammebetingelser som ”styring av skolen”. En samfunnsmessig ramme for organisasjonens mål og funksjon. Innefor denne yttergrensen har skolen satt noen egne og lokale grenser gjennom det som han kaller ”styring i skolen”. Rommet mellom disse lokale grensene og de ytre samfunnsgitte kaller han for ”Ikke-utnyttet handlingsrom”: et rom som kan utnyttes ved utvikling av organisasjonen (UO). For å identifisere dette ”handlingsrommet”, er kjennskap både til den lokale organisasjon og skolen institusjonelle grenser viktig. Berg mener at den enkelte skole konstituerer sine grenser innenfor de samfunnsgitte - dermed blir skoleutvikling å utvide egne lokale rammer. I mange tilfeller kan det nok være tilfelle at den enkelte skole har et større handlingsrom enn de faktisk klarer å utnytte, men det kan diskuteres om den enkelte skole bare har seg selv og takke dersom de ikke klarer å utvikle/ utvide sine egne (lokale) rammer.

Berg har blitt kritisert for denne framstillingen, av blant annet Dale (1999). Skolen er gitt rammer, roller og funksjoner som samfunnsinstitusjon som vi både kan og bør problematisere. Disse kan virke på den enkelte lokale skole og være mer grensesettende enn man er klar over.

Her trekker jeg fram tre områder, som etter mitt syn er ganske vesentlig :

- Skolens mål og funksjon, skolen som politisk arena og skolen som arena for sosialisering. Disse områdene henger på mange måter sammen, men jeg velger å behandle de hver for seg.

Videre foretar jeg en vurdering av skolen som institusjon i en postmoderne tid.

Skolens mål og funksjon

Dalin sier at det fra mange hold er påpekt at skolens mål og funksjon er svært uklart formulert. Målene er generelle, diffuse og vage (Dalin,1994). Dette peker også Arfwedson (1984) på. En målstyring av skolen ut fra tanken om klare mål og mulighet til å kontrollere måloppnåelse virker derfor noe merkelig. Myre (1997) sier at skolen har utviklet sine målsettinger ut i fra en harmonimodell og er resultat av politiske kompromiss. Dette gjør at målene blir runde og lite spesifikke. Det er den enkelte skole og den enkelte lærer som må operasjonalisere intensjonene som ligger i målene. Goodlad (1986) sier at dette skjer gjennom 5 læreplan nivåer :

- Ideenes læreplan, formelt vedtatt læreplan, oppfattet læreplan , iverksatt læreplan og opplevd læreplan.

Det er ikke vanskelig å forstå at det kan bli langt mellom ide og virkelighet i dette landskapet. Særlig med tanke på at både det politisk- formelle nivået og på skolenivå er en preget av en harmonitenking (Nordahl og Overland, 1998). Mange konflikter og kritiske vurderinger feies under teppet på læreplanens vei nedover i nivåene.

Andre har påpekt at det er en fordel at målene for skolen er åpne og ikke for styrende (Arwedson,1984). Humanistisk pedagogikk forutsetter åpne mål og mener at lukkede mål fører hen mot atferdsterapeutisk tenkning og ikke minst legger forholdene til rette for mål/middel tenkning og undervisningsteknologi (Op.cit.). Dalin peker på at skolens mål i et pluralistisk samfunn må være åpne , ikke minst fordi skolen er obligatorisk (Dalin, 1994).

Dalin (op.cit.) peker ellers på at de uklare, ideelle og til dels konfliktfylte målene som er innbakt i skolens læreplandokumenter kan føre til målforskyving. Man blir opptatt av helt andre sider ved elevene eller ved skolens virksomhet, enn det som egentlig ligger som intensjon. Målene, særlig de overordnede, må tolkes og verdiavklares og det kan være et omfattende arbeid.

De funksjoner som skolen forventes å skulle oppfylle kan oppsummeres slik :

1. **Læringsfunksjonen.** *Eleven forventes å lære stadig mer, innen tradisjonelle kunnskapsområder, på stadig flere ferdighetsfelter og innen stadig flere fagområder.*

2. **Sertifiseringsfunksjonen.** *Skolen skal kunne gi hver enkelt elev et sertifikat som kvalifiserer til videre skolegang eller arbeid. Samtidig er skolen med på å sortere elevene til samfunnets mange arbeidsområder.*
3. **Sosialiseringsfunksjonen.** *Gjennom det fellesskap som utvikles i skolen, gjennom arbeid med bestemte fag, og ikke minst gjennom det "skjulte" pensum – dvs. det indirekte budskap skolen formidler, skjer det en viktig oppdragelse. Det forventes at skolen i større grad blir seg sitt sosialiseringsansvar bevisst.*
4. **Oppbevaringsfunksjonen.** *Med stadig lengre skoletid, med elever som modnes tidligere enn før, og med et arbeidsmarked som ikke lenger har tilstrekkelig med arbeid til unge mennesker, blir skolen mer og mer et sted og være – et oppbevaringssted.*

(Dalin, 1994 , s.118)

Dalin peker på at det ligger latent konflikt i disse funksjonene. Debatt omkring faglig nivå i skolen går ofte gjennom disse konfliktene. Lærere opplever konflikt mellom eksamenskrav og utvikling av samarbeid og fellesskap. Sertifiseringsfunksjon og sosialiseringsfunksjon kommer i konflikt. Christie (1971) skapte i sin tid mye diskusjon da han hevdet at skolen hovedsakelig hadde en oppbevaringsfunksjon.

Den inkluderende skolen er hjemlet i lover, forskrifter og læreplaner. Det er et ideelt og overordnet mål – som skal finnes igjen som inkluderende prosesser i skolen. Befring sier at det må en radikal endring til i skolens tenkning før reell inkludering kan bli en realitet. Han mener det må en perspektivforskyving til. Det nye perspektivet kaller han "berikingsperspektivet". Det innebærer at det å være forskjellig, ha et handikap eller være utenfor "normalen" må bli sett på som en berikelse for miljøet. Og at søken skal være på hvordan annerledeshet kan være et positivt bidrag slik at ulikhet får større verdi (Befring, 1997).

I en skole der vi både har rett og plikt til skolegang – elevene er tvunget inn i organisasjonen, er det viktig at organisasjonen tar et profesjonelt ansvar for de mål og funksjoner institusjonen har. Dette er ikke ensbetydende med en servil og instrumentell utføring av oppfattede "pålegg". En profesjonell organisasjon deltar i en refleksjon og debatt omkring hvordan både mål og funksjoner ivaretas av organisasjonen. På mikronivå, eksonivå og ikke minst på et makronivå. Disse ulike nivåene henger sammen. Opplevd situasjon for elevene er avhenger av lærere som tar et ansvar for det nære, men også som er med å ta et kritisk ansvar for hva som skjer på et makronivå. Her er det makten som rår, og det er i sving sterke interesser som kanskje vil noe annet med skolen enn det som tjener alle elevgruppene.

Skolen som politisk arena – hvem er ”hovedmannen”.

Skolen i den formen vi kjenner den både historisk og i dag, er ikke en naturgitt konstruksjon. Skolen er et sosialt og politisk prosjekt - skapt av mennesker for mennesker - med en eller flere hensikter. Hva hensikten er delvis et produkt av samfunnsmessige behov, individets behov og ikke minst av politiske behov. Dette gjør at skolen får et konglomerat av målsettinger og en utforming som ikke er så lett å forstå. Mange av disse behovene kan være både åpne og skjulte, dominante og undertrykte. Og det er ikke lett å avgjøre hva som er organisasjonens egentlige funksjon.

Ikke minst kan dette komme av at skolen er et produkt av en pågående historisk prosess. Rester av organisasjonens opprinnelse kan henge igjen til tross for store endringer i skolens indre og ytre betingelser. Det er kanskje ikke så lett å forstå hvor klasserommets fysiske utforming kommer fra. At dette er en overlevning fra den gang kirken hadde hegemoni i skolen og bygde institusjonen for sitt formål. Undervisningsrommet, eller undervisningssalen ble i sin tid gitt form etter kirkerommet. Der de kopierte formen - en menighet (lytterskare) og en prest (åndelig leder). Kirken hadde en åndelig eller politisk agenda med skolen og gav den en form som tjente dette formålet. Barna skulle lytte og belæres i den rette tro og den rette praksis. Tilpasses og formes.

Dagens enhetsskolen som ide, er ikke bare tuftet på tanker om hva som tjener barn og unge - det er vel så mye en politisk ide. Først og fremst er det sosialdemokratiet i de skandinaviske landene som har representert de politiske strømningene og de politiske garantistene for enhetsskolen. Skolen har blitt sett på som et viktig politisk instrument for å fremme sosial utjamning. (Skårbrevik, 1996, Berg, 1999) Det at alle elever møtes og får sin utvikling i en felles skole, har for sosialdemokratiet vært en bærende politisk ide. I nyere tid (20-30 år) er denne ideen om sosial utjamning utvidet til også å omfatte mennesker med særskilte behov (integrasjon og den inkluderende skolen). Disse elevene var ikke en del av den politiske ideen om sosial utjamning i starten. Da gjaldt det sosiale forskjeller bygd på en klasseanalyse. Barn og ungdom med særskilte behov ble sortert ut - etter et mønster med sterke tradisjoner. Det var helt naturlig og selvfølgelig. Først i på slutten av 60- tallet ble det stilt store spørsmål ved denne praksisen gjennom Blom- komiteen (Skårbrevik, 1996, Befring, 1983).

Av samfunnsvitere er skolens rolle som kulturformidler også satt i et kritisk lys. Mange

hevder at skolen blir brukt som instrument for den herskende kultur - eller elitens kultur. Skolen blir brukt som instrument for å integrere kulturelle verdier og idealer. Verdier og idealer som autoritetstro, lydighet, underkastelse og elitens akademiske tenking og praksis. Ikke minst Freire (1974) har satt lys på denne siden ved skolens funksjon i sitt forsøk på å beskrive en pedagogikk - en skole for frigjøring av undertrykte mennesker eller grupper av mennesker.

På den 4. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk i 1995 tok en del pedagogiske forskere (Haug, Tellhaug, Aasen, Dahlløf, Vislie, Ball) til orde for at pedagogikkfaget burde rette mer av sin forskning mot sammenhengen skole og politikk. Det går fram av flere foredrag at man er bekymret for at skolens institusjonelle rolle og rolle som politisk instrument ikke blir viet nok oppmerksomhet i forskningen. Det skjer en politisk styring ved at sentrale myndigheter bestiller forskning for å dekke sine utrednings- og styringsbehov. Forskning som blir brukt som et røykteppe for politiske prosesser. Av politikere som har bestemt retningen og som ikke har tenkt å ta hensyn til forskningsresultatene (Haug, 1996). Norges forskningsråd sier det slik i en innstilling :

Det er forskningens grunnleggende oppgave å forstå hvordan samfunnet fungerer ikke å tjene statens behov for å finne styringsmidler og finne løsninger.

(Tellhaug og Aasen,1996 s.38)

Det spørres om ikke en slik instrumentell holdning også er tilstede i holdninger til skolen. Noe kan tyde på dette. Ball (1996) beskriver utviklingen i engelsk skolepolitikk som kan illustrere dette. Han peker på at det i 90 årene foregår en markedstilpasning og liberalisering av skoler i England som medfører en endring av språk, kultur og praksis i skolen som en ikke har sett på lenge. Endringer som helt klart har politiske over og undertoner. Pedagoger skal presses til endring, og barn og unge skal tilføres ny kompetanse. En kompetanse som er bedre tilpasset et markedsliberalistisk samfunn. Endringene startet med Thatcher regimet, men har blitt videreført og videreutviklet av Blair regimet (Ball , 1996).

Jeg trekker ikke fram disse eksemplene for å påpeke som noe nytt at skolen er preget av politiske ideer. Skolen er et politisk foretak. Slik har det vært og slik vil det bli i framtiden. Men skolen som instrument for politiske ideer kan være nokså skjult og det kan forsvinne ut

av syne i det daglige arbeidet i skolen. Men skolen bør holde dette oppe i bevisstheten, og som pedagoger kan vi ha et reflektert forhold til fenomenet. Slik blir vi i stand til å delta i den debatten som foregår om skolens institusjonelle rolle. Ellers er det ikke bare skolen som blir instrumentell, men også vi som pedagoger. Og instrumentelle pedagoger vil etter min mening være en ulykke for elevene. Instrumentelle pedagoger reduserer fort eleven til rene objekter for skolens opplæring og undervisning. Blir ikke elevene subjekter for vår virksomhet havner vi langt unna den inkluderende skole med en undervisning som har tilpasset opplæring og den enkelte elev for øye. Da blir vi som pedagoger tilskuere og ikke deltaker som Skjervheim (1976) kaller det, og vi vil videreformidle en slik rolle til våre elever. Vi får en skole - en organisasjon - som bevisstløst sosialiserer elever inn i ett eller annet som vi har et like bevisstløst forhold til.

Skolen som sosialiseringsarena

Jeg innledet teoridelen med en problematisering og drøfting av problematferd med utgangspunkt i den folkelige debatten omkring skole, elever og "folkeskikk". Denne debatten dreier seg i aller høyeste grad om skolen som sosialiseringsarena og hvordan skolen fyller denne funksjonen. For at skolen skal bidra til sosialisering kan det ikke være tvil om. Læreplanen er full av sosialiseringsmål.

Politikere av alle "farger" vil gjerne at skolen skal tjene deres ideer om hvordan barn skal formes til voksne og fullverdige samfunnsmedlemmer. Og alle har fått sin plass i Læreplanen. Med det resultatet at det nesten blir alt og ingen ting. På en måte greit, for da kan en som lærer velge og vrake og gjøre som en vil.

Sosialiseringsmålene er vide og spriker i nesten alle retninger og de er også svært vanskelig å måle. Dette gjør etter min mening en målstyrt skole til en parodi som bare folk fra BI kan ha funnet på. Men det gjør også skolen til en arena for mange konflikter og valg som bare kan løses gjennom en profesjonell holdning og praksis. Disse holdningene og denne praksisen er det skolens pedagoger som må ta ansvar for. Refleksjon og etikk blir derfor viktig. Og det ligger som en konstant utfordring for skolen som organisasjon (Dale, 1999).

Hellesnes (1975) snakker om bevisst eller ubevisst sosialisering som to forskjellige måter å bli samfunnsvesen på. Bevisst kaller han danning og ubevisst kaller han tilpasning. Som to ytterpunkter i et kontinuum. De aller fleste av oss blir sosialisert gjennom prosesser en eller

annen plass mellom disse ytterpunktene. I tillegg blir vi sosialisert gjennom tilpasning på noen områder eller arenaer, mens vi blir dannet på andre. Med tilpasning som sosialiseringsmål mener Hellenes at vi skaper mennesker som kun skal tilegne seg regler og forordninger på en passiv måte. Tilegne seg spillereglene uten å se at spillet kan diskuteres og forandres. Produktet blir da mennesker uten perspektiv på sine gjøremål og mennesker uten alternativer. Veltilpassede mennesker er hyggelig for andre, de finner seg til rette i en verden som er ordnet av andre, er milde, føyelige og positive. Et dannet menneske er mer krevende men, sosialt kreativ og i stand til å vurdere sosiale situasjoner selv (Op.cit.). Som vi ser er det tilpassede mennesket et ypperlig objekt for en formidlingsorientert skole. Åpen for belæring og lett formbar. Kjekk for den doserende lærer.

Selv om læreplanen har høye målsettinger om at skolen skal ha danning som rettesnor for sitt sosialiseringarbeid, kommer vi kanskje ikke unna tilpasning i skolen. Organisasjonen har et lovfestet innslag av tvang. Historisk har skolen sterk tradisjon for å bruke tilpasning som sosialiseringsform - all barneoppdragelse var i sin tid preget av dette. Med en humanisering av skolen har vi fått mer innslag av danning. I alle fall uttalt og offisielt og ikke minst gjennom ulike innslag av reformpedagogikk. Men inngrodde tradisjoner og tankegods er ikke så lett å bli kvitt. Vi finner mye av arvegodset i skolens "skjulte" læreplan (Hargreaves i Tiller, 1986). Den skjulte læreplan blir vi kanskje aldri kvitt, men negative effekter kan søkes redusert ved at en blir seg den bevisst. Refleksjon omkring pedagogisk praksis kan gjøre det lettere å se ulike sideeffekter av sosialiseringen som foregår i skolen. Medlæringen, som Befring (1994) kaller den skjulte læreplanen, ligger som et sidespor og gir elever mye kunnskap om seg selv som medlem av en sosial gruppe (klassen og skolen). I denne medlæringen ligger det kime til å utvikle et bilde av seg selv som både på kort og lang sikt former barn og unge. Det er stor forskjell på å få formidlet et bilde av seg selv som umulig, unyttig, umyndig enn det motsatte.

Dersom en betrakter en del av problematferden i ungdomsskolen som elevenes reaksjon på krav om passiv tilpasning, framstår denne atferden som noe helt annet enn "problematferd". Da kan dette dreie seg om ungdommer som prøver å bli dannet til tross for betingelsene. De forvarer seg mot et system som pasifiserer og et negativt medlært bilde. Problematferden blir med andre ord signalatferd. Signal om at det er ubalanse mellom system og elevenes trang til å få utvikle seg til dannede individer. Sørli og Nordahl (1998) trekker fram dette aktørperspektivet i sin undersøkelse omkring problematferd i skolen. De mente å registrere at en god del uro, spesielt på ungdomstrinnet, kunne relateres til manglende innflytelse på

undervisningen. Dette er et viktig moment ved skolen som sosialiseringsarena. En skole, som i et demokratisk samfunn har ambisjoner om å bidra til samfunnsengasjerte borgere, kan selvfølgelig ikke forvente at elever utsetter sitt engasjement og sin trang til å delta til de blir voksne. Demokratiske samfunn ser faktisk ut til å få demokratisk innstilte ungdommer - heldigvis. Uro kan være tegn på at vi lykkes i sosialiseringen på noen plan.

Utfordring for skolen blir da å ikke reagere på uro med gammel medisin. Krav om passiv tilpasning. Det kan føre til at elevene tyr til destruktive metoder. Da får vi problematferd i ordets rette betydning. Elevene må anerkjennes som individer med rett til å bli tatt på alvor. De må få hjelp til å erkjenne sine muligheter (rettigheter, frihet) og sine begrensninger (ansvar, grenser). Men dette er en læringsprosess som tar tid og som må planlegges (struktureres). Det er også et arbeid som har størst mulighet for å lykkes dersom en jobber pro aktivt. Noe tyder på at en god del ungdomsskoler ikke er gode nok på dette området (Ogden,1998).

Sosialiseringarbeidet er for viktig til at det skal stå og falle på den enkelte lærer. Her må skolen dra lasset sammen som en organisasjon. Men organisasjonen eksisterer ikke i et vakuum. Det er mer enn antydning i ulike sammenhenger. Skolen må både registrere, forholde seg til og påvirke sine omgivelser. Samhandle med og benytte seg av positive krefter/muligheter. Og samtidig gi tydelige signaler om hva som kan virke negativt. En samfunnsaktiv skole inviterer ikke bare politikere til kulturkvelder men tar også ansvar for å gi beskjed om hva som kreves for å få til et godt oppvekstmiljø for ungdom. Ikke minst i solidaritet med de elevene som står i størst fare for å bli marginalisert.

Skolen som institusjon i en postmoderne tid.

Den samlede elevmassen tar med seg samfunnsmessige utviklingstendenser inn i skolen. Likedan vil lærere og foreldre være bærere av trender som preger samfunnet. Skolen som institusjon står daglig ved fundamentale vei skiller. Skal den omstille seg for å komme mer i takt med elever som blir mer og mer preget av et postmoderne samfunn - eller skal man fortsette i den tradisjonelle formen - en skole som både i form og innhold er et produkt av et moderne samfunn? Skolen har et mandat der man skal forberede barn og unge for et framtidig samfunnsliv. Samtidig skal skolen ivareta barn og unges behov her og nå. Og ikke nok med det. Skolen skal også fungere som formidler av den kulturarven vårt samfunn hviler på. Dette er en krevende utfordring for skolen som institusjon. Kravet om å være framtid, nåtid og

fortid på samme tid og være like kompetent til alt, er ikke lett å leve opp til. Skolen skal med andre ord både være (post)moderne og framtidsrettet og være en kritisk motkultur til mye av det som ellers påvirker barn og unge (Tellhaug, 1990).

Hva kjennetegner så et vestlig postmoderne samfunn? For å forstå elevene og elevatferd, mener jeg det er sentralt for lærere og skole å diskutere og reflektere over et såpass sentralt spørsmål. Bare på basis av en slik refleksjon og bevissthet kan lærere og skole reagere konstruktivt på de endringer de møter i elevene. utfordringer der en står overfor valg om hva skolen skal foreta av tilpassning og hva skolen eventuelt skal bidra med som motkultur. En strategi der en både viser respekt for hva eleven har med seg inn i skolen, men også respekt for at skolen har muligheter til å gi de en annen ballast ut av skolen.

Hargreaves (1996) har skrevet en meget tankevekkende bok om lærerarbeid og skolekultur i en postmoderne tidsalder. Han sier blant annet dette om hvordan brytningen mellom skole og et gryende postmoderne samfunn kommer til uttrykk i skolen :

”For det første presses lærerrollen under postmoderniteten til å omfatte nye problemer, oppgaver og ansvar - selv om lite av den gamle rollen endres for å gi rom til det nye. For det andre medfører den økende endringstakten at det stadig er noe nytt som skal innføres, slik at både lærere og skoleledere føler seg overbelastet. Flere og flere endringer pålegges lærerne, med stramme tidsrammer for gjennomføringen. For det tredje: Når etablerte moralske sannheter faller, slås det sprekker i gamle oppgaver og mål, samtidig som få innlysende erstattninger står klar til å overta. For det fjerde: Lærernes metoder og strategier, og det kunnskapsgrunnlaget som legitimerer dem, står under fortløpende kritikk- også fra skolens egne folk - i en tid da vitenskapelige sannheter trekkes i tvil. Hvis undervisningens kunnskapsmessige grunnlag ikke er vitenskapelig fundert, på hvilket grunnlag kan vår praksis da baseres? Lærernes virksomhet ser i urovekkende grad ut til å mangle grunnlag.”

(Hargreaves, 1996 s. 13)

En kanskje noe deprimerende beskrivelse av skolens situasjon, men like fullt tankevekkende. Hargreaves påpeker at skolen må finne sin vei videre i denne brytningen som foregår mellom "gammel" modernitet og framtidig postmodernitet. Denne veien videre må etter hans syn være basert på læreres profesjonalitet, forstått som utøvelse av klok og selvstendig vurderingsevne i situasjoner som læreren har best innsikt i. Hargreaves mener at en utvikling av skolen basert på modernitetens tenking omkring organisasjoner - sentralistiske og byråkratiske ordninger - vil slå feil. En restrukturert skole innen postmodernitet vil antakelig bli styrt og organisert

etter helt nye prinsipper. Mindre og selvstyrte enheter - som raskt kan omstille seg. Vi ser tendenser til dette i det private næringslivet.

Innen offentlig administrasjon ser vi nå tegn på en slik utvikling - med kommunal virksomheter som er blitt egne enheter, med eget resultatansvar. Konkurransetsetting og "bestiller - utførermodeller". Stadig nye begreper svirrer i luften. Om alt dette er positivt er ikke lett å si - det vil vel bare framtiden vise. Men det som blir tydeligere og tydeligere er at den gamle måten å organisere driften på, både innenfor den private og den offentlige sektoren, er på vei ut. Nye mennesker (unge) som etter hvert trer inn i yrkeslivet vil ha en organisasjon som er annerledes - mer tilpasset deres pulserende, spontane og pluralistiske livsstil. Mobiliteten til ansatte mye høyere enn bare for en generasjon siden - og lønnstakerne vil gjerne ha det slik. Få setter i dag sin ære i å motta 50- års prisen for lang og tro tjeneste i samme bedrift. For det første er lønnstakere i dag blitt mer klar over at det er de som er bedriftens kapital (kunnskapskapital), og for det andre er det stadig mindre sannsynlighet for at bedriften feirer 50 år før du selv gjør det.

Omstillinger, også innen offentlige organisasjoner, vil i framtiden antakelig komme hyppigere. Dette gjelder også skolen. Vi ser nå tendenser til mer fristilling av skoler og desentralisering av administrative funksjoner. Paradoksalt betydde L97 en sterkere styring av skolens innhold og samfunnsmandat. Kravet om mer sentral kontroll med skoler blir også mer tydelig. Dette er antakelig resultater av det Hargreaves (op.cit.) kaller brytningstid. Der postmoderne løsninger går hånd i hånd med moderne. Han sier det slik :

”Etter hvert som mange av Vestens tradisjonelle økonomiske bærebjelker fortoner seg mer og mer usikre på den ekspanderende globaliserte markedsplassen, blir skolen og lærerne pålagt den byrdefulle oppgaven å skulle sørge for økonomisk gjenreisning. Skolen presses til å legge større vekt på matematikk, naturfag og teknologi, til å forbedre elevenes prestasjoner innenfor såkalte "grunnleggende ferdigheter", og til å gjenopprette såkalte tradisjonelle kunnskaper på nivå med eller over konkurrerende økonomier.

I tillegg til økonomisk gjenreisning ventes det av lærerne i mange land at de også skal bidra til å gjenreise en nasjonal kultur og identitet..... Som reaksjon på en økonomisk globalisering og en økende mobilitet over landegrensene ventes det av skolen mange steder i verden at den skal bære mye av byrden ved en nasjonal gjenoppbygging. I anstrengelsene for å gjenreise tradisjonelle verdier og tradisjonelle verdier og tradisjonell moral blir skolens læreplaner fylt med et nytt innhold, der historisk, geografisk og kulturell enhet og identitet blir vektlagt - ...”

(Op. cit, s. 14 -15)

Dette et ekko av vår skoledebatt de siste 10 årene. Kampen om institusjonens rolle og plass i et framtidig samfunn kan med andre ord gi en del utslag i årene som kommer. Uten innsikt i de krefter som ligger til grunn for endringer - eventuelt bevaring, vil lærere og skoler kunne bli temmelig forvirret av de signalene en får fra politisk hold. Det er derfor viktig at den enkelte lærer og den enkelte skole er seg bevisst det spillet som foregår omkring skolen på et overordnet plan. Ellers kan hverdagen i skolen bli preget av en evig og uforståelig lojalitetskonflikt. Det blir ikke mulig å følge opp alle oppgavene skolen kan bli bedt om å utføre i tiden framover. Det er vel knapt mulig i dag. Men det er mulig for lærere og skoler å gjøre seg tanker om hva som er viktig for elevene, og slik sett være solidarisk med de som dette egentlig angår. Lærere og skoler som er bevisst, vil kunne stå imot og være viktige aktører i en debatt om skolen. Bevisst hvilke oppgaver som er viktige - og hvilke hensyn som veier tyngst. Ikke minst kan slike lærere og skoler være viktig for elever som står i fare for marginalisering. Og de kan bidra til at skolen ikke blir "samfunnets papirkorg" (A.H. Halsey i Hargreaves,1994):

"- et oppbevaringssted der samfunnet uten omsvøp anbringer sine uløste og uløselige problemer, Det er få som ønsker å gjøre noe særlig med økonomien i samfunnet, men alle - politikere, massemediene og folk flest - vil gjerne gjøre noe med skolen og undervisningen der."

(Hargreaves., s.14)

Elevene nå og ikke minst i framtiden, vil være preget av et samfunn som blir mer og mer postmoderne. De er postmoderne! Dette får betydning på hvordan de vurderer skolen og lærere, hvordan de vurderer sin egen rolle og hvordan de dermed opptrer atferdsmessig. Noen har uttalt at den postmoderne eleven ikke passer inn i den tradisjonelle elevrollen - og dermed protesterer høylytt på dette i skolen. Siden eleven ikke har noe særlig makt - innflytelse, eller beslutningsmakt - benytter de passiv motstand eller uro som pressmiddel. Dette blir av enkelte tolket som roten til høyfrekvent problematferd. (Dalin, 1994, Sørli og Nordahl,1998, Rapport 2000, Grepperud,2000).

Den postmoderne eleven har antakelig mindre respekt for autoriteter. Skolen som institusjon og lærere, har mistet noe av sin institusjonelle autoritet. Dette betyr ikke at elevene per se mangler respekt for skolen og lærere, men denne respekten må vinnes hos disse elevene, den er ikke gitt på forhånd. "Borgeren" er erstattet av "kunden" (Frønes og Brusdal, 2000). Dette

gir lærere og skoler en utfordring, fordi de i større grad må gjøre seg fortjent til den respekten de vil ha hos elevene. Dette er nok en hard nøtt å svelge for en del som har hatt skolen som arbeidsplass i noen år. Og det er en utfordring for alle. Det gir et litt annet perspektiv og en litt annen relasjon til elever. De blir med likestilt, de blir ”brukere”. Noen sider av dette kan betraktes som positivt. Jeg mener at lærere og skoler må tåle at de blir vurdert også av elever. De må også tåle at de i større grad enn tidligere må vinne elevenes respekt.

Den postmoderne eleven er mer pluralistisk i sitt verdisyn, og er utsatt for ganske sterke påvirkninger som utfordrer gamle vedtatte normer. Bare det at hele verden er tilgjengelig via TV og Internett, gjør tilkomsten av en mengde nye verdier mye lettere enn for bare en generasjon siden. I tillegg er verdipluralismen blant foreldre og i samfunnet ellers mer tydelig. Dette kan sees på som positivt. Det har lagt grunnlag for at mange har kunnet frigjøre seg fra undertrykkene normer. Men det skaper også elever som vil reagere annerledes på felles normer. Skolen som sosialt system er avhengig av noen slike felles normer. Klassen som sosialt system er også avhengig av slike felles holdepunkter. Fordi elevene ikke lenger har med seg et felles normsett inn i skolen, må de skapes der. Dette er ikke noe ukjent fenomen for skoler, men jobben var lettere før. Da var det stort sett å minne eleven på de normene som var etablerte - på skolen som hjemme - som i samfunnet ellers. Når dette felles grunnlaget mangler blir jobben tyngre. Det er ikke alle lærere og skoler forberedt på. For å sette slike normer er det nemlig best å jobbe proaktivt. Skolen har tradisjonelt vært best på å håndheve normer (reaktivt). I et pluralistisk system må eleven være med på å sette normene, de må få trening i å velge, de må få øve seg i å etterleve felles regler og de må få øving i hvordan de kan justere seg i henhold til konsekvenser. Dette gjør at normsetting blir en hel liten jobb i dagens og framtidens skole. Det som vi kaller øving i prososiale ferdigheter. Dette må dermed lærere og skoler få økt kompetanse i, noe som understrekes i Rapport 2000 :

”Det er videre behov for å styrke lærernes kompetanse innen atferdsproblematikk og utvikling av sosial kompetanse.

(Rapport 2000, s.94)

Også Trond Eiliv Hauge (1997) peker på forhold ved postmodernitet og elevers normforståelse i en artikkel i Bedre skole. Her sier han:

Postmoderniteten endrer de unges forhold til autoriteter, nedarvede tradisjoner, normer og verdier. Konsekvensen er at sosialiseringen blir mindre forutsigbar, særlig

fordi påvirkningen på de unge er uoversiktlig og foregår innenfor et langt bredere og hurtig omskiftende verdispekter enn tidligere. Dette fører til at identitet og normforståelse må tilkjempes av den enkelte i et konkurranseforhold mellom verdier.. ..Utfordringen består i å utvikle meningsfulle moralske og kulturelle normer sammen med de unge der og da og i ly av skolens undervisning.

(Trond Eliv Hauge, i *Bedre Skole* nr. 3 1997)

Etikk, moral og normer er med andre ord ikke bare noe som hører til i et fag som Kristendom med livssynorientering. Det blir alle læreres ansvar, i all undervisning. Det må bli en del av grunnlaget i hele skolens virksomhet.

Oppsummering og fokus

I denne delen har jeg beveget meg litt ut over selve skolen – som organisasjon, og vurdert noen sider ved skolen som sentral samfunnsinstitusjon. Mener det er nødvendig å holde opp skolen som en aktør med et mandat og en eksistens som strekker seg langt ut over seg selv. Skolen er en politisk konstruksjon – dens eksistens er først og fremst et resultat av dette. Skolen står også i en større kontekst som virker inn på dens indre liv – ofte karakterisert ved uttrykk som at : skolen er et ”speil av tiden”. Derfor hevdes det at samfunnsmessige brytninger / endringer veldig raskt blir synlig i skolen. Ikke minst fordi det er fremtiden som sitter i klasserommet. Ungdom og ungdommelig atferd er varsel om den ”nye” tid.

Skolen blir av og til karakterisert som en lukket institusjon. Med lite samspill med sine omgivelser og liten vilje til innsikt. Også overfor institusjonens ”eiere”. OECD har i rapporter gjort våre politikere opptatt av økt innsikt og økt kontroll. Med påfølgende diskusjon om hvordan dette skal foregå. Til dels heftig diskusjon.

Mitt fokus ut fra dette blir kartlegge opplevelse av ytre rammer for organisasjonen.. Hvordan opplever lærerne samspillet med aktører utenfor skolen – eller samarbeidspartnere. Hvordan opplever de oppvekstmiljø? Hvordan opplever de vesentlige sentrale eller lokale rammebetingelser og hvordan opplever de bidrag fra organisasjonseier?

DEL II UNDERSØKELSE

Innledning

Gjennom Kapittel 1 har jeg skissert hvordan problematferd kan defineres og hva vi vet om forekomst. Jeg har også gjort rede for hvilke utfordringer problematferd kan gi lærere og skole som organisasjon. Har gjort noen pedagogiske betraktninger som kan knyttes til disse utfordringene. Mye taler for at en helhetlig forståelsesramme må til. Sosialøkologisk teori kan fungere som en slik ramme. Vår skole er definert som en inkluderende skole, som skal ha rom for alle elever. Elever som kommer til skolen med det de "har å kjøre med". Dette gir skolen utfordringer som nå og i framtiden ikke kan løses av den enkelte lærer eller ved hjelp av en løst sammenbundet organisasjon som baserer seg på privatisisme (tradisjonell skolekultur). Atferdsproblematikk ser ikke ut til å la seg behandle på en konstruktiv måte innefor en slik ramme. En inkluderende skole vil antakelig ikke kunne realiseres innenfor en slik organisasjonskultur.

I Kapittel 2 har jeg gjennom noen teorier vist hvordan en kan betrakte skolen som organisasjon – først på bakgrunn av tradisjonell organisasjonsteori og kunnskap om offentlige organisasjoner. Jeg også trukket fram endringer som skjer i samfunnet og hvordan markedsliberalisering nå preger offentlige organisasjoner. Har til slutt presentert to modeller for tilnærming av skolen som organisasjon. Modeller som kan belyse skolen både i kontekst og som pedagogisk kultur (skolekultur). Organisasjons- modeller som baserer seg på at skolen er en pedagogisk virksomhet og som dermed må betraktes ut fra dette grunnlaget.

Jeg har også fokusert på at skolens fungering må skje innenfor et perspektiv av skolen som en profesjonell pedagogisk organisasjon. Dette perspektivet tar opp i seg at skolen primært har en pedagogisk oppgave. Atferdsproblematikken utløser et sterkt behov for lærere og en organisasjon som fungerer reflekterende og kollektivt. En slik organisasjon bygger på at lærerne får mulighet til både yrkesmessig mestring og profesjonalisering. En kan ikke bygge profesjonelle organisasjoner dersom grunnmuren i den mangler

Videre har jeg i Kapittel 3 gjort rede for hvordan en kan se skolen som institusjon. Har også

pekt på at det i dette perspektivet kan ligge åpne eller skjulte motiver, og funksjoner ved skolen som lett kan føre til at den som institusjon og organisasjon kommer i konflikt med seg selv. Jeg har også i denne delen antydning at elever som viser problematferd står i særlig fare for å bli marginalisert dersom skolens funksjon og samfunnsmessige rolle blir uklare. Videre har jeg i denne delen drøftet hvordan postmoderne strømninger i samfunnet både påvirker elever, skolens funksjon og kanskje ikke minst styring og regulering av skolen.

Problematferd utløser et behov for en organisasjon som utnytter sine samlede ressurser på best mulig måte, som tenker og handler konstruktivt i pressede situasjoner - til lærernes og elevenes beste:

Sosial kompetanse og reduksjon av problematferd er ikke oppgaver den enkelte lærer kan eller bør ha ansvar for alene. Det er et fellesansvar for hele skolen og foreldrene, og det bør gjenspeiles i skolens plandokumenter, ressursforvaltning og i all undervisning

(Rapport 2000 s.94)

Har etter hver kapittel gjort rede for fokus for undersøkelsen. Lar dette være styrende for møte med mitt case. Setter opp et utgangspunkt for undersøkelsen i en tabell :

TEORIDEL/Tema	FOKUS	○ PROBLEMSTILLINGER
1 Opplevelse av problematferd	<p>Kartlegge lærernes opplevelse av sitt arbeid overfor elever som viser problematferd.</p> <p>Kartlegge hvilke perspektiver som råder i organisasjonen, Kartlegge forekomst av helhetstenking og forekomst av forhandlinger mellom ulike perspektiver (diskurs). Vil også undersøke lærernes syn på utvikling av problematferd over tid.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvilke perspektiver på problematferd er tilstede i organisasjonen ? ○ På hvilke områder hersker det stor grad av uenighet (divergens) eller stor grad av enighet (konsensus)? ○ Samtale eller diskurs – finnes det system for kritisk refleksjon? ○ Hvordan vurderer lærerne utvikling av problematferd i skolen?
2 Skolen som organisasjon	<p>Kartlegge hvilken korpsånd og skolekode som preger min organisasjon.</p> <p>Kartlegge forekomst av fellesskapsløsninger, forekomst av kollektivt ansvar og system for kritisk analyse/ refleksjon.</p> <p>Kartlegge organisasjonens samspill med andre aktører bli kartlagt her. Grad av åpenhet og kontakt med organisasjonens kontekst (meso og ekso nivå).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan opplever lærerne samarbeidsforholdene i organisasjonen, og er det en grensene for felles ansvar? ○ Hvordan opplever skolekode eller skolekultur? ○ Hvordan foregår profesjonaliseringen av personalet – hvilken systematikk kan spores? ○ Hvem opplever som nyttige samarbeidsparter?
3 Skolen som institusjon	<p>Kartlegge opplevelse av ytre rammer for organisasjonen..</p> <p>Kartlegge hvordan lærerne opplever samspillet med aktører utenfor skolen – eller samarbeidspartnere.</p> <p>Hvordan opplever de oppvekstmiljø?</p> <p>Hvordan opplever de vesentlige sentrale eller lokale rammebetingelser og hvordan opplever de bidrag fra organisasjonseier?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan opplever lærerne samarbeidet med ulike andre aktører i ungdommenes oppvekstmiljø ? ○ Hvordan opplever lærerne at de får støtte og bidrag i sitt arbeid fra overordnede instanser og politisk nivå? ○ Hvordan opplever skolens læreplanen som redskap for deres arbeid ? ○ Hvordan opplever fysiske forhold og ressurstilgang? ○ Hvordan opplever de mulighet for skolering?

Kapittel 4 METODE

Innledning

Formålet mitt med denne undersøkelsen er å beskrive en organisasjon – og dens arbeid med en avgrenset oppgave. Dette er ikke uproblematisk. Å isolere et fenomen fra den kompleksiteten som de vanligvis står i, kan bli oppfattet som kunstig og oppkonstruert. Dette er kritikk som ofte rettes som forskning og ulike undersøkelser (Gjessing et al, 1988, Bachmann og Haug, 2006). Men alternativet er omtrent like lite konstruktivt – å slutte å undersøke komplekse fenomener. Med en kritisk innstilling til både metode og data – er det mulig å hente informasjon ut av ulike undersøkelser. Det samlede bilde blir en mosaikk av ulike biter der mønsteret legger seg over tid, gir visse indikasjoner og ikke minst gir grunnlag for justering av tidligere kunnskap.

I stedet for å foreta en spørreundersøkelse i på mange skoler, har jeg valgt å gå dypere og grundigere inn i en skole. Dette er bevisst valgt, for å få en ”tykkere” beskrivelse av denne skolen og denne ene organisasjonen. Dette forhindrer også at studiet blir et sammenlignende undersøkelse – der ulike bakgrunnsvariabler ofte kan bli de mest sentrale faktorene å holde kontroll på. Men en casestudie reiser også spørsmål om reliabilitet og validitet som en må være seg bevisst. Datamaterialet gir ikke mulighet for generaliseringer på større populasjoner.

Undersøkelsen er av deskriptiv art. Jeg ønsker å beskrive. Målet mitt er ikke å teste hypoteser eller kartlegge opp mot et gitt idealbilde. Jeg ønsker å komme på sporet av forhold som ut fra problemstilling kan se ut til å skille seg ut som vesentlig. Noe av resultatene herfra kan eventuelt danne grunnlag for nærmere granskning seinere. Av andre, eller gjennom eget arbeid. Hele undersøkelsen er ment å være av explorativ form og kan fungere som et forstudie for senere utvidelse og/eller presisering.

Vurderer det slik at min problemstilling er forskbar. Særlig ut fra at jeg først og fremst ønsker å kartlegge – finne tendenser hos mitt case. Er ikke ute etter lovmessige årsakssammenhenger. Dette er en rapport fra grasrota. Resultatene som presenteres vil bare ha gyldighet for denne ene avgrensede enheten, men undersøkelsen kan kanskje avdekke mønster eller tendenser som er gyldig for andre skoler. Jeg trekkes noen forsiktige analyser og fortolkninger. Det kan være enkeltresultater ved en slik undersøkelse som gir grunnlag for å gå videre, der

årsaksammenhenger blir forsøkt kartlagt. Nye problemstillinger som melder seg gjennom kartlegginger er også en utvidelse av eksisterende kunnskap. Som nevnt i innledningen mener jeg at vi trenger økt innsikt i skolen som organisasjon. Og deskriptive – eller beskrivende undersøkelser, mener jeg vil kunne bidra til slik økt kunnskap. Vi må ha kjennskap for å kunne forstå !

Skisse for undersøkelse – og metodevalg

Jeg har valgt å legge undersøkelsen opp etter en ramme som Henning Bang lanserer i sin bok om organisasjonskulturer.(Bang, 1995) En kartlegging av organisasjonskultur som integrerer fire ulike metoder (intervju, observasjon, innholdsanalyse av arkivmateriale og spørreskjema) i en seks trinns prosess:

FASE 1. Bli kjent med organisasjonen.

FASE 2. Observasjon, intervju og arkivkilder

FASE 3. Utarbeidelse og administrering av spørreskjema

FASE 4. Databearbeidelse og foreløpig kulturrapport

FASE 5. Kulturseminar med rapportpresentasjon og -diskusjon

FASE 6. Utarbeidelse av endelig kulturrapport

Disse fasene skulle gi gode muligheter for triangulering – måle og analysere ut fra ulike data – for så å sammenholde disse.

Fase 5 i denne modellen vil jeg organisere som en tilbakemelding til skolens plangruppe der mine observasjoner og fortolkninger blir presentert og diskutert. Begrepet kulturrapport vil ikke være helt dekkende for det jeg vil utarbeide.

Fasene vil ha følgende innhold (etter Bang) med mine justeringer :

Her skissert inn i en tabell :

Fase	Tema/kategori	Informant(er)	Data innhentingsmetode	Data type og analysemetode
Fase 1	- Bli kjent med organisasjonen	Plangruppe Ledelse Nøkkel informant(er)	Samtale Logg Observasjoner	Kvalitativ Analyse som grunnlag for fase 2
Fase 2	Problematferd og organisasjon	Ledergruppe Lærerteam 1-2 enkeltlærere	Intervjuer – Semi strukturerte intervju guider	Kvalitativ data
	Nøkkel hendelser Formelle fora	Alle (frivillig)	Observasjoner	Kvalitativ data Logg
	Organisasjons historie Formell organisasjon	Arkiv	Arkivstudie	Kvalitativ og kvantitativ Tidslinje (kronologi) og nøkkelhendelser
Fase 3	Problemforståelse. Institusjonsforståelse og Opplevd organisasjonsfungering	Alle (frivillig)	Spørreskjema	Kvantitativ Deskriptiv statistisk behandling (SPSS)
Fase 4	Data bearbeidelse	Datamateriale		Analyse spørreskjema
Fase 5	Løpende fortolkning og foreløpig rapport og analyse –tilbakemelding innarbeides	- Plangruppe	- Samtale - Diskusjon	
Fase 6	Endelig rapport			

De to første fasene vil vær preget av kvalitativ metode. Med kvalitativ metode mener jeg metoder som er preget av en undersøkende og fortolkende tilnærming. Med et åpent, men semistrukturert utgangspunkt og hvor data som kommer fram blir gjenstand for løpende fortolkning, klassifisering og teorispeiling. Datainnsamling og teoristudier vil foregå i stadig vekslng. Begrunnelse for å bruke kvalitativ metode i denne fasen, er at metoden gir en mer fleksibel tilnærming til feltet. Det er en metode som åpner for strukturering og restrukturering ettervert som en får med oversikt og innsikt i forhold til tilgjengelig data. Metoden gir også rom for at en kan ta hensyn til nye vinkler og nye momenter som kommer til syne gjennom teoristudier og som kan underlegges undersøkelse. Metoden åpner også for at det kan foregå

et kontinuerlig samarbeid og samspill med informantene. Stramme rammer omkring utforming av datainnsamlingsverktøy og stramme rammer for databehandling er ikke så framtrepende som i mer kvantitative metoder. Metoden betegnes som induktiv i sin tilnærming (Jacobsen,2000).

Selv om kvalitative metoder kan framstå som fleksible og med lav struktur, betyr ikke dette at metodene stiller små krav til den som forsker. Metoden stiller krav til forskeren i form av evne til kontakt og samspill med forskningsfeltet. På mange måter er dette en kritisk faktor. Oppnår ikke forskeren kontakt og kan opptre på en slik måte at man får tillit, kan dette svekke muligheten for tilgang på informasjon. Intervju som metode stiller bl. a. krav til at forsker kan kommunisere på en ledig og god måte. Evne til å lytte og å følge opp viktige tråder er særlig viktig dersom intervjuet har en åpen og ustrukturert form. Men selv ved sterkt strukturerte intervjuer er dette viktige egenskaper (Op. cit).

De kvalitative metodene vil foregå på den måten at jeg for hver del først foretar en åpen registrering. Her vil intervju, samtaler og observasjoner løpende blir ført i en logg. Ut fra dette vil jeg så foreta en gradvis øking av struktur, der jeg fokuserer og velger område som vil tjene problemstillingene best. Denne fokuseringen fører fram til en strammere liste over aktuelle fokusområder. Dette materialet bruker jeg til å ringe inn sentrale momenter som jeg kan bruke i siste del av undersøkelsen , spørreskjema. Ved systematisk tematisering og klipp/lim metode på data, kombinert med veggaviser - organisatoriske kart e.l. strammer jeg materialet inn mot det jeg vil forfølge i et spørreskjema.

På basis av kvalitative data som er framskaffet i fase 1 og 2 og teoridel i oppgaven, vil jeg i fase 3 konstruere spørreskjema som vil fange opp hvordan medlemmene i organisasjonen opplever sin egen situasjon og sitt eget forhold til faktorer som har utkrystallisert seg som vesentlig. Spørreskjema vil også kartlegge bakgrunnsvariabler som kan være interessante for den videre analyse. Variabler som, rolle i organisasjonen og undervisningserfaring. Videre vil spørreskjemaet være delt i ulike seksjoner - ut fra kategorier som teori og fase 2 og 3 har framskaffet. Kvantitative data egner seg mest til å kartlegge uttalte forhold ved organisasjonen og egner seg best til registrering av frekvenser av ulike forhold. En skal ikke regne med å avdekke skjulte eller sensitive forhold ved hjelp av spørreskjema - men det kan gi nyttig informasjon om kvantitative forhold i organisasjonen.

Et godt spørreskjema har absolutt potensialet til å framskaffe nyttig informasjon. Et viktig forhold ved spørreskjema er at flere i organisasjonen får komme til orde (alle). Dette kan være svært vanskelig ved kvalitative metoder. Intervju og observasjoner kan ikke brukes på særlig mange før det blir en uhåndterlig mengde med informasjon, selv om det i prinsippet kan være mer innholdsrik informasjon. Slik informasjon kan også bli redusert av bearbeidelse, fortolkning og klassifisering (Flem, 2000). Kvantitativ informasjon kan derimot avdekke noen mønster som en ellers ikke får tak i. Frekvenser, spredning og ikke minst et samlet bilde. Men det er særlig avhengig av to forhold : 1) at spørreskjema er relevant (gode spørsmål) og at dataanalysen er god (riktig og relevant bruk av statistiske metoder) (Hellevik, 2002).

Hellevik påpeker at en del undersøkelser ofte blir lite nyttig på grunn av statistisk svak (av og til direkte feil) metodebruk (Op.cit.). Han anbefaler derfor bruk av så enkel metode som mulig - dette gir ofte bedre informasjon enn bruk av avanserte metoder. Det er blitt et problem at avanserte metoder gjennom moderne datateknologi er blitt tilgjengelig for alle (kyndig som ukyndig). Jeg har lagt meg dette på minne - og vil foreta analyser på et lavest mulig nivå. Dessuten vil denne undersøkelsen være av en deskriptiv art - og med en avgrenset populasjon. Her er med andre ord et relativt oversiktlig tallmateriale – og det er ikke grunnlag for avansert parametrisk statistikk. Mine data er behandlet i SPSS. Har også brukt Excel for å framstille noen diagrammer.

Utvalg og vesentlige valg i utforming av undersøkelse.

Valg av organisasjon var kanskje noe tilfeldig, men hvilte på følgende forhold :

- Det var en ungdomsskole.
- Noe kjennskap til skole og nærmiljø
- Ledelse og lærer var villige
- En skole som har hatt visse utfordringer med problematferd, men ellers kunne tjene som eksempel på en ganske ”vanlig” ungdomsskole. Ønsket med andre ord ikke en case som var utpreget på noen måte. Et litt uvanlig utgangspunkt – siden case studier ofte blir benyttet som metode for å studere det uvanlige – det som skiller seg ut. Så dersom en skulle prøve å besvare spørsmålet : ” Hva er dette en case av?” , så ville svaret bli noe slikt som : En ganske alminnelig - vanlig - uvanlig norsk ungdomsskole og opplevelse av den hverdagen de som jobber der står midt opp i.

I den innledende fase av undersøkelsen har jeg lagt vekt på følgende forhold :

- Observasjon av organisasjonens fokus på problematferd slik det framkommer i den daglige virksomheten utenfor klasserommet. Jeg valgte ikke å gå inn i enkelte klasserom eller enkelte episoder. Dette fordi det lett kunne bli tilfeldig hva som da kom fram og tilfeldig hvilke episoder som kom i fokus. Min agenda var å fange en mer generelt inntrykk av forholdene ved skolen. Dersom jeg skulle valgt å tre inn i klassene og inn i problematferd som fenomen på mikronivå (klasserom – enkeltepisoder) ville dette kreve mer omfattende bruk av observasjon over lengre tid. Svak bruk av observasjon (metode og hjelpemidler) og for liten tid kan fort gi data av altfor tilfeldig karakter .

Utvalg av intervjupersoner ble gjort på følgende grunnlag :

- Jeg ønsket å snakke med to lærere – en eldre erfaren lærer og en relativt ung og nyutdannet. Dette for å fange noe av det jeg mente kunne representere ulike erfaringer og tradisjoner i organisasjonen.
- Videre intervjuet jeg to fra ledelsen, der jeg fikk informasjon fra både administrativ ledelse og den sosialpedagogiske ledelsen.
- For å fange organisasjonens historikk, intervjuet jeg ”gamlerektoren” som som har fulgt organisasjonen gjennom mange år.

Alle intervju ble gjort i forkant av spørreskjema og hadde hovedsakelig som formål å kartlegge hva som rørte seg i organisasjonen. Dette for å ha et best mulig utgangspunkt for å kunne lage gode og relevante spørsmål. Informasjonen i intervjuene har senere ikke hatt noen vesentlig plass i behandling av datamaterialet. Hovedsaken i undersøkelsen har vært å konstruere et godt spørreskjema og deretter behandle de data som kommer fram gjennom denne metoden. Men jeg tok opp alle intervju på bånd. Slik at jeg kunne lytte gjennom samtalene etterpå. Opptakene var også gjort for eventuelt kunne søke informasjon her også når datamaterialet skulle analyseres. Det ble ikke gjort

I forhold til spørreundersøkelsen har jeg tatt hensyn til følgende forhold:

- Har ikke tatt med en variabel som kjønn. Dette fordi den variabelen sammen med informasjon om ledelse ville avdekket en av informantene. Her valgte jeg å fokusere på om informant var leder eller ei – i stedet for kjønn. Valgte dette som mer viktig variabel for senere analyse av datasettet.

- Jeg valgte å konstruere mitt eget spørreskjema. I en tidlig fase av arbeidet fant jeg ikke undersøkelser som jeg eventuelt kunne replikere. Generelt sett kunne dette vært ønskelig, fordi det i dag blir gjort for lite replikativ forskning (Nordahl, 2000). Gjentakelser kan også gi informasjon over tid. Replikasjon av tidligere undersøkelser vil også for meg ha representert mer solid spørreskjema – spørreskjema hvor indre validitet og reliabilitet var grundigere utprøvd. Men et slikt valg ville fratatt meg muligheten til selv å gjennomføre en prosess med konstruksjon av et spørreskjema. Jeg hadde lyst til å prøve dette – og erfare hvor krevende et slikt arbeid kan være. Som en del av læringsprosessen i et hovedfagsarbeid. Brukte boka ”Spørreskjema etter kokebokmetoden” som hjelpemiddel i utforming av skjema (Haraldsen,1999).
- Testet ulike versjoner av spørreskjema på til sammen 7 lærere utenfor organisasjonen. I tre omganger. Dette gav meg viktig korrektiv i forhold til formulering av spørsmål.

Jeg har valgt å benytte en modell av Henning Bang (1995) som utgangspunkt for undersøkelsen. Mest fordi denne modellen skisserer og systematiserer bruk av flere metoder. En slik metodetriangulering fant jeg nyttig ut fra følgende forhold :

- Metoden gir mulighet til å studere et fenomen ut fra ulike synsvinkler
- Metoden gir mulighet for å studere et fenomen ut fra ulike data.
- Metoden gir erfaring med ulike typer av datainnsamling og ulike analysemetoder.

Jeg har ikke samlet data fra elever, foreldre eller andre personer i eller rundt skolen. Dette er selvsagt en sterk begrensning på en undersøkelse som tar mål av seg å si noe om skolen som organisasjon. Organisasjonen består selvsagt av flere enn lærerne og ledelsen ved en skole. Men igjen – for at ikke mengde av data og derav arbeidsmengde skulle bli for stor – måtte jeg gjøre noen begrensninger. Jeg valgte å fokusere på lærerne og deres syn på det som foregår i organisasjonen – ut fra at de er bærere av den dominerende organisasjonskulturen . Men jeg er helt klar over at skulle jeg fange hele organisasjonen – og alt som foregår innenfor en slikt perspektiv, så måtte arbeidet utvides til også å omfatte flere grupper av informanter. Dette er en svakhet ved forskningsdesignet.

Vurdering av reliabilitet og validitet.

Denne undersøkelsen er ikke ment å være grunnlag for noen generalisering ut over en organisasjonen som undersøkelsen blir foretatt i. Mitt mål er å beskrive en organisasjon ut fra

et relativt avgrenset fokus; opplevelse av problematferd. Et forsøk på å beskrive hvordan en gruppe lærere opplever og forstår dette fenomenet og hvordan de opplever problematferd som utfordring for organisasjonen. Skolen har mange oppgaver og aktørene som deltar i organisasjonen kan ha mange fokuspunkter i relasjon til dette. Det er ikke sikkert de opplever mitt fokus som det viktigste – eller viktig i det hele tatt. Men ut fra interessen for å være ”studieobjekt” og interesse for emnet, mener jeg undersøkelsen ble oppfattet som relevant av mine informanter.

Vurderer det slik at undersøkelsen har fått fram noen sider ved problemstillingen som var utgangspunktet. Intervjuene, observasjonene og arkivstudiet gav meg et godt innblikk i organisasjonen og hvordan ”problematikken” både tidligere og nå var tilstede i organisasjonen. Selve spørreskjemaet ble til på grunnlag av gode kvalitative data. Data av ulik karakter og ulik innfallsvinkel til organisasjonen. Spørreskjema ble til gjennom en ganske omfattende prosess – omformet flere ganger, og testet ut i flere runder med representanter for målgruppen (utenfor organisasjonen). Var noe i tvil om retningen på påstandene var noe ensidig – at det ville føre til ”sløvhet” i stillingstaking. Spurte derfor noen informanter i etterkant om dette. Fikk ikke bekreftet min usikkerhet. Men det er en fare for at spørreskjema av denne art kan få en sentraltendens. Fikk heller ikke denne frykten verifisert. Det er mange spørsmål som havner i yterpunkt. Også spørsmål som ligger tett. Det kan være et tegn på at informantene har tatt spørreskjemaet på alvor.

Tilbakemelding fra mine informanter var også positiv. I den forstand at de fant spørreskjemaet forståelig og relevant. Jeg har ikke testet spørsmålene for indre konsistens. Om det er samsvar eller sprik i materialet som gjør at man ikke kan stole på svarene. Så heller ikke det som noe poeng. Dataene skulle ikke brukes til statistisk generalisering (parametrisk). Regnet med at dersom det dukket opp noe som var helt ulogisk, så ville det komme fram på andre måter. Hadde en presentasjon av resultatene for Plangruppa etter databehandling. Det var ikke noe de reagerte på, noe som de mente ikke kunne stemme. Fikk tilbakemelding om at de kjente seg igjen i det som hadde kommet fram. De kjente seg igjen i bildet som hadde dannet seg av organisasjonen.

Noen klare svakheter ved kartleggingen er det. Det første er at informantene er noe ensidig. Jeg kan ikke si noe om organisasjonen som helhet. Viktige deltakere er ikke spurt. Jeg har heller ikke hatt mulighet til å sjekke om det lærerne rapporterer er riktig eller ei, men det har

aldri vært noe poeng i denne undersøkelsen. Det var egenrapportering som var poenget – og her finnes det vel ikke noe fasit!

I min vurdering av validitet, vil jeg trekke fram noen forhold som kan indikerer at jeg har fått svar på det jeg var ute etter :

- Det var lærernes forståelse og opplevelse av sitt arbeid i forhold til problematferd jeg var ute etter. Det mener jeg at jeg faktisk har fått tak i.
- Jeg ønsket å få dannet et bilde av de kollektive prosessene i organisasjonen. Det mener jeg at det er grunnlag for å si at jeg fant noe om.
- Jeg ønsket data som jeg kunne speile mot den teorier som dannet utgangspunktet for undersøkelsen. Her mener jeg at undersøkelsen også på en del vesentlige punkter belyser teori og vise versa.
- Utløste undersøkelsen nye spørsmål, ny teorisøken og ble jeg som ”forsker” utfordret i mine fordommer ? Også her synes jeg dataene gav meg en god del. Det dannet seg noen organisasjonsbilder som både var fascinerende og noen forhold jeg ikke fikk forståelse av.

Dette siste utløste søken etter ny teori og nye analyser. Dette har resultert i en del 3 i denne oppgaven.

Var det svakheter ved undersøkelsen som gjorde at jeg ikke er fornøyd? Har noen ankepunkter :

- Undersøkelsen var laget slik at jeg stort sett bare fikk svar på det jeg spurte om. Et valg jeg gjorde for å kunne få et datasett som kunne behandles i et dataprogram. Hadde lyst å prøve dette. Men denne kvantitative innretningen gjorde at jeg kanskje mistet verdifull kvalitativ data. Mer åpne spørsmål kunne blitt mer informasjonsrikt, og desto mer komplisert å etterbehandle.
- Dataene jeg fikk ut av undersøkelsen ga grunnlag for en viss behandling. Jeg kunne kanskje få fram mer ut av datasettet, men valgte å benytte enklest mulig statistisk metode.
- Noen av analysene og den framstillingen som blir gjort ut fra dette (se neste del) kan kanskje diskuteres ut fra at de er noe ”konstruerte”. Resultat av noen spissformuleringer som kan hentes ut av data, og som må forstås som statistiske fenomener.

Kapittel 5 PRESENTASJON AV INFORMASJONEN (I EN NARRATIV FORM)

Innledning

Har valgt å presenter data fra undersøkelsen i en tilnærmet narrativ form. Mener dette gir en mer lesbar framstilling av resultatene. De fleste tabeller og eventuelle grafiske framstillinger legger jeg ved som vedlegg slik at den som vil studere hele datamaterialet i detaljert og skjematisk form kan gjøre det. Dette gir også mulighet for å vurdere og sammenholde mine beskrivelser opp mot datamaterialet. Jeg trekker i min beskrivelse fram det som jeg fant mest interessant ut fra oppgavens problemstilling. Andre behøver ikke være enig med mine utdrag, men har da mulighet til selv å finne andre forhold av eventuell betydning i det komplette datasettet.

Presentasjon av case.

(Ut fra noen bakgrunnsvariabler, kjennskap til organisasjonen, arkivstudie, observasjoner og de innledende intervjuene).

Caset som studeres er en ungdomsskole i en middels stor norsk by. Vi kaller denne skolen for Sundet Ungdomsskole. Skolen er godt fundamentert i bydelen og har eksistert som organisasjon i ca 30 år. Bydelen skolen rekrutterer sine elever fra er sosiokulturelt og sosioøkonomisk heterogent, men kanskje med et hovedinnslag av ”arbeiderkultur”. Skolen rekrutterer elever fra en av byens eldste og mest etablerte bydeler, og en bydelen med størst relativ andel eldre innbyggere. Denne bydelen har i dag også et større innslag av innvandrerbefolkning. Skolen er derfor mer flerkulturell enn andre ungdomsskoler i byen.

Skolen har en stabil og erfaren ledelse og lærerstab. Totalt 20 stk. Flere lærere ved skolen har hatt store deler av sitt yrkesliv i denne organisasjonen og over halve staben har mer enn 15 års undervisningserfaring. Fordeling mellom kjønn og alders sammensetning ved skolens personale er som ved andre norske ungdomsskoler, relativ høy alder og økende andel kvinnelige lærere. Ledelsen ved skolen er rekruttert internt og har lang tjeneste ved skolen. Flest menn i ledelsen. (ledelse er i denne sammenheng administrativt og sosialpedagogisk personale).

Inntrykket av organisasjonen gjennom besøk i en periode før datainnsamling er positivt – i den forstand at det hersker en god tone kolleger i mellom. Atmosfæren virker gemyttlig og åpen. Det er mye faglige og pedagogiske diskusjoner i pauser - og det er lett å spore et engasjement for skolen og skolens aktiviteter. Faglig og pedagogisk uenighet er ikke fraværende og denne uenigheten får lov til å få komme til overflaten (blir diskutert, tilsynelatende med åpenhet og respekt).

Mitt case har eksistert som ungdomsskole fra den tiden dette skoleslaget fikk sin start på slutten av 60-tallet. Var en av de nye ungdomsskolene som ble bygget for å gi plass til nye elevkull i et nytt skoleslag. Ombygging har siden vært minimal og da mest av kosmetisk art. Skolen har nå relativt god arealsituasjon i forhold til det første tiåret – hvor en hadde en situasjon med trangboddhet og svært mange elever.

For å få et inntrykk av skolens utvikling over tid , intervjuet jeg en lærer som har vært ansatt ved skolen gjennom alle år, en i ledelsen med like lang fartstid og ”gamlerektoren”. Foretok også et avgrenset arkivsøk. Det siste ble sterkt begrenset fordi arkivet var blitt svært mangelfullt og til dels ødelagt i en del innbrudd ved skolen opp gjennom årene. Arkivet for de siste 4 årene var inntakt og tilgjengelig.

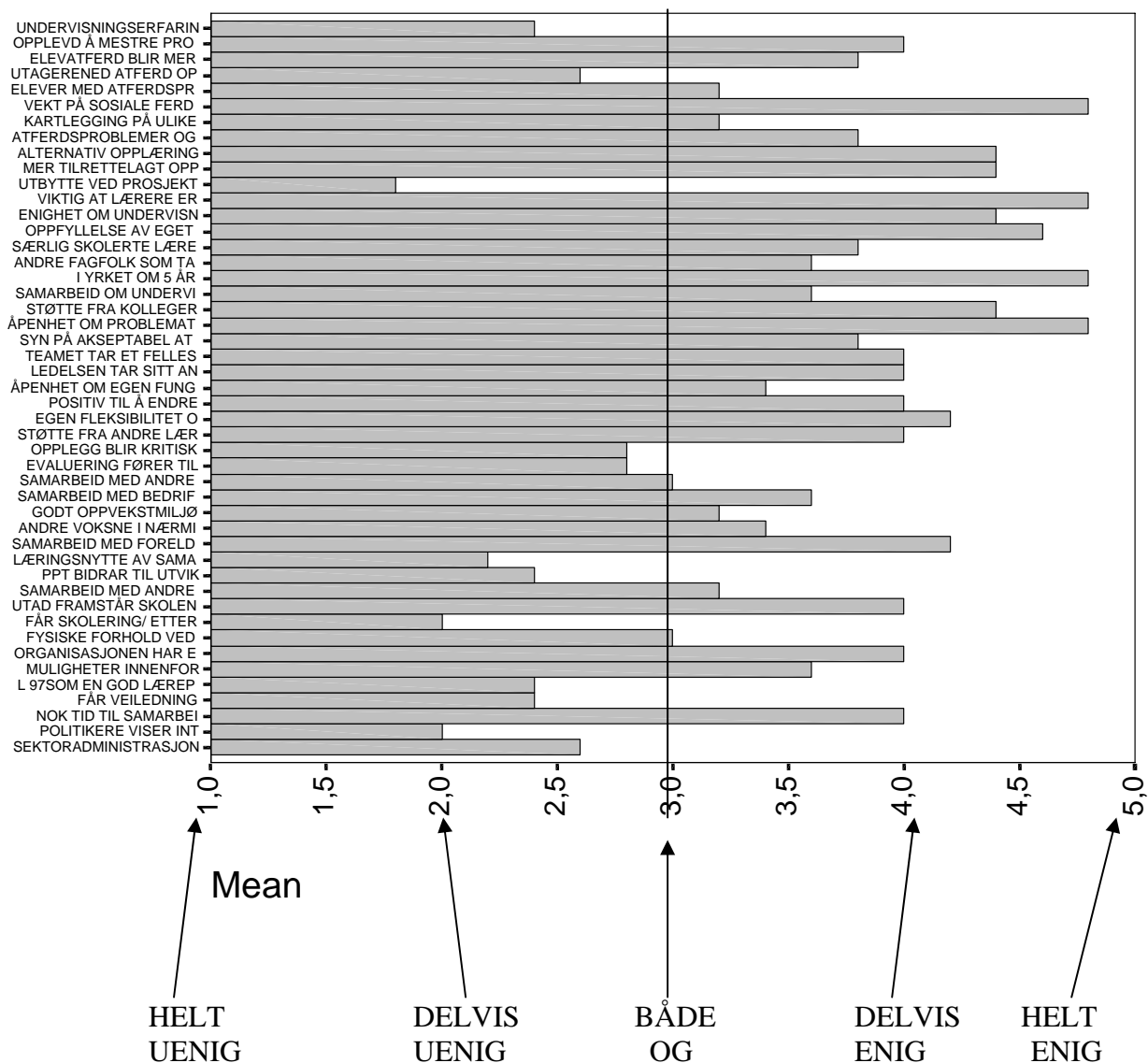
Oppsummert gav disse kildene dette bildet av organisasjonen:

- Skolen har framstått som utviklingsorientert og tidlig ute i forhold til å organisere både opplæring og lærersamarbeid etter nye metoder. Særlig gjelder dette for lærersamarbeid (tidlig bruk av teamorganisering).
- Skolen har også tidlig tatt i bruk metoder for å skape et positivt og elevsentrert læringsmiljø. Elmid prosjektet. Konfliktråd. Elevsamtaler etc.
- Skolen har hele tiden opplevd problematferd som en utfordring, men har aldri hatt et særskilt tiltakssystem eller særlig fokus på denne problemstillingen. Problematferd har vært oppfattet som et ”normalfenomen”, og har vært forsøkt forebyggt gjennom det generelle pedagogiske arbeidet (se punktet over). Eller oppfattet som ”enkelt saker” som må finne sin løsning der og da (ad hoc).
- Skolen var tidlig ute i forhold til skoleevaluering – og driver også i dag en systematisk og utstrakt evalueringsarbeid med spørreskjema til lærere, elever og foreldre.

- Arkivet avdekker (de siste 4 årene) et samarbeidsutvalg (driftsstyre) og et FAU som er aktivt engasjert i forhold til forebyggende arbeid. Særlig fokus på rusproblematikk. Styringssignalene fra kommune, fylket og stat er svake når det gjelder problematferd. Nærmest fraværende – slik jeg fant det (men her er det svakhet i datamaterialet). Få tilgjengelige år og mulige svakheter i arkiveringssystemet – papir på avveier eller spredt i organisasjonen.
- De mest erfarne og eldste i organisasjonen opplever dagens problematferd som mindre omfattende enn for 20 – 30 år siden. Men de opplever problematikken som ”tyngre” og ”annerledes”.

Beskrivelse av hovedinntrykk av organisasjonen

GRAFISK FRAMSTILLING AV GJENNOMSNIITT FOR ORGANISASJONEN (TOTAL)



Denne tabellen viser det samlede bilde av organisasjonen (middelverdier) på alle spørsmålene med de svaralternativer som inngår i min registrering. Noen spørsmål er allokert i svaret forhold til spørsmålstilling for at samtlige svar skal kunne visualiseres i lik retning. Jo mer positiv lærerne vurderer enkelte forhold – jo mer til høyre (og størst grad av enighet.) (Hele spørreskjema med svar kan studeres i vedlegg 5. Likeledes kan frekvenstabellen for denne grafiske framstillingen studeres nærmere i vedlegg 7 . Passet inn på siden her er den blitt litt vanskelig å lese)

For å illustrere hva jeg leser ut av denne tabellen lager jeg et tenkt eksempel på hvilken organisasjon som møter en ny elev (med adferdsproblematikk). (Eventuelt hvilken organisasjon som møter en ny lærer). Ut fra middelverdier:

Holdninger/problemforståelse:

Denne eleven vil møte lærere og ledelse som mener de har god fokus på læring av sosiale ferdigheter. Det er lærere som har felles normer overfor elevene/klassen og lærere som gir uttrykk for at de trives i jobben og vil fortsette i sitt yrke i alle fall 5 år til. Lærerne mener også at de tar ansvar for elever med atferdsvansker.

Videre vil eleven møte lærere som mener de mestrer problematferd i klassen og at denne eleven må få et mer tilrettelagt opplæringstilbud enn andre elever. Gjerne som alternativ opplæring utenfor klassen. Lærerne er veldig usikker på om prosjektarbeid er en god nok opplæringsform for eleven, men de er villig til å bruke tid på å bli enig om hvordan en skal legge opp undervisning for elever som viser atferdsproblemer.

Lærerne har også en viss oppfatning av at problematferd er et økende problem, og at dette henger mye sammen med vanskelige hjemmeforhold. De er også villig til å trekke inn særlig kvalifiserte lærere i opplæringen.

Det er litt mer usikkert om eleven vil få all sin opplæring i klassen – lærerne er noe tilsluttende til at deler av opplæringen kan foregå utenfor klassen, og da kanskje med støtte av andre fagfolk (miljøterapeut, assistent eller lignende). Det er heller ikke sikkert at de vil kartlegge elevens situasjon på andre livsarenaer.

Organisasjonskultur som møter eleven/ læreren :

Lærere og ledelse ved denne skolen er åpen overfor hverandre med hensyn til opplevelse av problematferd og de støtter hverandre i arbeidet. De arbeider i team som tar felles ansvar for elevene og skolen har en ledelse som er støttende og deler ansvar med lærerne. De vurderer seg selv som endringsvillige, og vurderer både seg selv og sine medarbeidere som fleksible dersom dette tjener det pedagogiske arbeidet.

Til en viss grad deler de normer for akseptabel elevatferd.

Der er noe mer usikkert om dette er lærere som snakker åpent med andre om egen fungering som pedagog. Noen gjør det andre overhode ikke. Det er også noe usikkerhet om man godt nok vurderer opplegg som gjennomføres – om disse blir utsatt for nok kritisk evaluering og videre at dette igjen fører til endring av framtidig praksis.

Forhold til omgivelser og aktuelle samarbeidspartnere:

Lærerne og ledelsen legger stor vekt på å samarbeide med foreldrene. De har god kontakt med bedrifter i nærmiljøet og tror de blir anerkjent for sitt arbeid av omgivelsene. De opplever lite nytte av samarbeid med PPT eller andre fagpersoner/instanser i forhold til sitt arbeid.

De er mer usikker på om samarbeidet er godt nok med andre fritidsledere i nærmiljøet, og de er usikker på om alle elevene har et godt oppvekstmiljø og andre voksne som støtter dem i utviklingen.

Syn på rammebetingelser

Disse lærerne har stor tro på at de kan heve kvaliteten på sitt arbeid , at de kan utvikle seg. De mener de har nok tid til samarbeid, men savner skolering/etterutdanning for å bli dyktigere. Politikerne har de mistet helt troen på.

Til en viss grad mener de at de har muligheter til å disponere samlede ressurser til beste for elevene. De savner veiledning i sitt arbeid og er også skeptisk til om læreplanen (L97) som et godt redskap for arbeid med elever som viser problematferd.

De er mer usikker på om fysiske forhold ved skolen hindrer arbeidet. Noen mener ja – andre klart nei. De er også usikker på om lokal skoleadministrasjon egentlig viser noe interesse for

utfordringer de har i sitt yrke(virke). Ledelsen er her mer positiv enn lærergruppen (et av de punktene de skiller lag)

Nå er det lite sannsynlig at en ny elev ved skolen vil treffe gjennomsnittslæreren i alle sammenhenger. Denne er jo bare et statistisk fenomen. Men denne beskrivelsen sier noe om hva som dominerer organisasjonen – og slik sett er mest representativ som beskrivelse. Men det er helt klart at en ny elev vil nok møte lærere og til og med subkulturer som vil ha helt andre holdninger og helt annet syn på sin egen organisasjon og omgivelser enn det som kommer fram gjennom denne beskrivelsen.

Rent hypotetisk (men basert på mine data) KAN en ny elev eller ny lærer møte en slik skole dersom vi organiserer svar og materialet på en litt annen måte – orientert mot yterpunkt og mulige subkulturer.

Ut fra yterpunkt

- 1) Eleven/læreren KAN møte en organisasjon (eller enkeltlærere/ledere)som har følgende kjennetegn når det gjelder holdninger/problemdefinisjon:

Enten	Eller
mener elevatferd blir stadig mer problematisk	mener elevatferd ikke er blitt mer problematisk
bør få undervisning utenfor klassen	eleven bør helst få undervisning i klassen
liten rutine på kartlegging	har rutine på kartlegging
eleven bør i større grad få alternativ opplæring utenfor skolen	bør ikke få alternativ opplæring utenfor skolen – alle hører hjemme i skolen/ i klassen
prosjektarbeid gir ikke eleven bedre utbytte	prosjektundervisning gir bedre utbytte
bør være andre fagfolk som tar ansvar	ikke andre fagfolk
egen særlig skolert lærer	ikke egen særlig skolert lærer.

- 2) Eleven/læreren KAN møte en organisasjon (eller enkeltlærere/subkultur)som har følgende kjennetegn når det gjelder organisasjonskultur:

Enten	Eller
teamet tar ikke felles ansvar	teamet tar et felles ansvar
norm for akseptabel atferd deles lite av de andre lærerne	normer for akseptabel atferd deles av lærerne
lite samarbeid om opplegg for eleven	opplegg blir til ut fra samarbeid
lite støtte fra andre kolleger	god støtte fra andre kolleger
ingen åpenhet om egen fungering	åpenhet om egen fungering

Enten	Eller
opplever liten vilje og evne til praktisk støtte fra kolleger	opplever vilje og evne til støtte fra andre kolleger
opplegg for eleven blir ikke kritisk evaluert	opplegg for elever er gjenstand for kritisk evaluering
evaluering fører ikke til endret praksis	evaluering fører til en del endring av praksis

- 3) Eleven/læreren kan møte en organisasjon (eller enkeltlærere/ledere) som har følgende kjennetegn når det gjelder forhold til sine omgivelser:

Enten	Eller
samarbeider ikke med andre som er engasjert i ungdommenes fritidsaktiviteter.	samarbeider noe med andre
Har ikke kontakt med eller benytter ikke bedrifter i nærmiljøet som læringsarena.	Har god kontakt med og benytter bedrifter som læringsarena
opplever ikke at PPT bidra til utvikling av praksis.	opplever at PPT bidrar en god del til utvikling av deres pedagogiske praksis.
mener samarbeid med andre krever for mye tid	Mener samarbeid med andre inst ikke krever for mye tid (om så – oppleves nytte)

- 4) Eleven/læreren kan møte en organisasjon (eller enkeltlærere/ledere) som har følgende kjennetegn når det gjelder opplevelse av noen rammefaktorer.

Enten	Eller
får ikke nødvendig skolering	får tilstrekkelig skolering etterutdanning
opplever fysiske forhold ved skolen som et hinder	opplever ikke fysiske forhold ved skolen som noe hinder
finner ikke mulighet for å bruke samlede ressurser på noen annen måte	mener det finnes muligheter innenfor eksisterende ressursrammer
opplever ikke L97 som en god plan for elever med atferdsvansker	opplever L97 som en god læreplan
får ikke veiledning	får veiledning
mener det ikke er nok tid til samarbeid	mener det er tilstrekkelig tid til samarbeid
mener organisasjonen ikke har god nok evne til å heve kvalitet selv	mener organisasjonen har evne til - er i stand til å utvikle seg selv
mener politikere viser liten (ingen) interesse for organisasjonens utfordringer	mener politikere viser bra interesse for org.
mener sektoradministrasjon viser liten (ingen) interesse for det som foregår.	mener sektoradministrasjon viser bra interesse.

Nå er det er det igjen liten sannsynlighet for at en elev/lærer vil treffe slike ytterpunkter i en rendyrket form – dette er statistikk av yterpunkt. Men poenget er å vise at disse yterpunktene er tilstede i organisasjonen. Jeg har ikke foretatt noe analyse for å finne ut i hvor stor grad

dette forekommer samlet hos enkelte lærere eller hos en gruppe lærere. Det har ikke vært poenget mitt å foreta slike finstudier av materialet . Det er det samlede bilde som er i min interesse. Derfor og derimot har jeg gjort to ytterligere beskrivelser av datamaterialet som jeg mener kan være av interesse å se noe nærmere på.

Profil ut fra enighet eller spredning

Ved å studer spredning i materialet har jeg dannet meg bilde av forhold som gir preg av en organisasjonen som er relativt konsistent eller integrert (stor grad av enighet) og hvilke forhold som gir inntrykk av en viss divergens eller lite integrasjon (stor grad av uenighet) .

PÅ DISSE OMRÅDENE ER ORGANISASJONEN RELATIVT KONSISTENT (VISS GRAD AV INDRE ENIGHET/ konsensus)

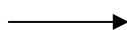
- Utagerende atferd oppleves ikke som et personlig angrep
- Vektlegging av sosiale ferdigheter i undervisningen
- Svak rutine på kartlegging i forhold til ulike livsarena
- Syn på at hjemssituasjon har relativt stor betydning
- Mer tilrettelagt opplæring .
- Viktig at lærerne er enig om normer
- Det bør være enighet om hvordan en underviser elever med atferdsvansker.
- Man tar sin del av ansvar for elevene
- **Åpenhet om problematferd i klassen (mest enig om dette)**
- I yrket om 5 år
- Syn på hva som er akseptabel atferd deles i kollegiet
- Ledelsen tar ansvar
- Positiv holdning til å endre organisering
- Egen vilje til fleksibilitet og omstilling
- Støtte fra andre lærere i teamet
- Kritisk evaluering av opplegg
- Evaluering fører ikke alltid til endring av praksis
- Vurdering av oppvekstmiljøet
- Liten grad av engasjement fra andre voksne i nærmiljø
- Foreldre er naturlige samarbeidspartnere
- Det er lite læringsutbytte i samarbeid med andre instanser
- Fysiske forhold ved skolen oppleves som både og
- **Utad framstår skolens som ivaretaende av elever med atferdsproblemer.**

- Syn på L97 som lite egnet læreplan for elever med atferdsvansker
- Nok tid til samarbeid
- Svak interesse fra politikere i kommunen
- Svak interesse fra sektoradministrasjon.

(Jeg har markert med pil og fet skrift det som er mest utpreget enighet om)

PÅ DISSE OMRÅDENE ER ORGANISASJONEN DIVERGENT (VISS GRAD AV UENIGHET)

Delte meninger om:



- Elevatferd blir mer problematisk
- Elever med atferdsproblemer i større grad bør få alternativ opplæring utenfor skolen
- Elevenes utbytte ved prosjektundervisning
- Særlig skolerte lærere som tar ansvar
- Andre fagfolk som kan ta seg av elevene
- Teamet tar felles ansvar
- **Åpenhet om egen fungering (mest sprik/ uenighet)**
- Samarbeid med andre voksne/ ungdomsledere / fritidsledere
- Samarbeid med bedrifter i nærmiljøet
- Om PPT bidrar til utvikling av skolens praksis
- Samarbeid med andre instanser krever for mye tid
- Skolering/ etterutdanning
- Fysiske forhold ved skolen
- Får veiledning

(Jeg har markert med pil og fet skrift der det er mest uenighet)

Det er svært mange (og langt de fleste) områder hvor lærerne uttrykker stor enighet. Her er organisasjonen relativt godt integrert – og jeg mener det her kommer til uttrykk en felles organisasjonskultur. Debatter rundt disse emnene vil antakelig ikke skape særlig splid eller angst i organisasjonen. I tillegg kan det hevdes at denne konsensusen danner et godt fundament for å skape en inkluderende skole.

På den andre siden er det en del vesentlige momenter som vil kunne få temperaturen til å stige, og som også kan stå fram som forstyrrende i organisasjonens samlede arbeid. Særlig gjelder dette noen av momentene som gjelder hvor det er best for elevene å få sin opplæring, av hvem og i hvilken form. Her kan det ligge an til konflikter i personalet – eller mellom ledelse og lærere. Her ligger også kimen til en segregerende praksis.

Jeg vil til slutt i denne delen framheve noen forhold som står noe i sammenheng – og der resultatene i undersøkelsen framstår som litt paradoksale. Kanskje også litt overraskende.

Det er uttrykt stor enighet og tilslutning om at organisasjonen tillater stor åpenhet omkring problematferd, at det legges vekt på læring av sosiale ferdigheter, at man får støtte fra kolleger og at det er viktig at lærere er enig om normer, mens åpenhet om egen fungering skårer lavere. Det er også her vi finner laveste grad av konsensus. Slik jeg ser det er her et visst sprik mellom det man uttrykker som positivt og viktig og hvordan dette er integrert i organisasjonens eget arbeid. Medlemmene jobber mest med problematferd i ”tredje person” (forhold utenfor seg selv). I hvert fall er det ikke system på dette, siden noen ikke er (eller kan være) åpen om egen fungering.

Ut fra det vi vet om problematferd i skolen i dag, er det ikke uvesentlig hvordan læreren fungerer i forhold til elevene (som gruppe/enkeltelever). En profesjonell lærer eller en profesjonell gruppe av lærere (organisasjon) bør ha et system for å kunne jobbe med egen yrkesutøvelse og egen yrkesfungering. Det ser ut til å mangle noe på dette i denne organisasjonen.

En mulig forklaring på det som her viser seg i mine data, kan henge sammen med at det mangler et veiledningssystem i denne organisasjonen. Lærerne uttrykker behov for mer veiledning (spørsmål 46) og det finnes ikke et systematisk veiledningssystem i organisasjonen. Dette kan gi seg utslag i at åpenhet omkring egen fungering ikke blir gjennomført på en strukturert og profesjonell måte. Usikkerhet om hvordan gitt informasjon ved slik åpenhet vil bli oppfattet og behandlet kan en tenke seg vil kunne skape stor usikkerhet hos enkelte, og dermed blokkere for en ønsket åpen dialog. Økt profesjonalisering øker temperaturen i organisasjonen (se tabell s. 49)

I den videre delen av presentasjon av resultatene vil jeg trekke inn litt teori og kommentere noen av resultatene. Velger fortsatt og holde dette i en relativt narrativ form. Med henvisning til tabeller og grafer som finnes i vedlegget.

Først til noen av de åpne spørsmålene.

Opplevd som problematferd

I denne delen vil jeg trekke fram noen vesentlige momenter som kan knyttes til lærernes opplevelse av problematferd og som kan illustrere hvordan pedagogiske problemstillinger hviler på det som av mange blir kalt "en usikker teknologi" eller usikker kunnskap. Lærernes praksisteori, slik Løvlie (1984), Handal og Lauvås (1983) eller Dale (1999) beskriver den, hviler på dels teori, egne erfaringer, personlige forutsetninger og ikke minst det utviklingsrommet eller refleksjonsrommet som finnes i organisasjonen. Sist men ikke minst hviler det pedagogiske arbeidet på teorier og perspektiver som er konflikt. Hvordan en som pedagog skal oppfatte og realitetsorientere opplevde fenomener, hviler mye på hvordan en orienterer seg i et konglomeratet av perspektiver. Slik orientering hviler på noen fundamentale verdier som antakelig er sterkt bundet i oss som mennesker og som pedagoger.

Verdiorienteringer det skal svært mye til for å snu på. Ikke minst fordi mange av disse verdiene er strukturelt mediert i vårt samfunn. Vår kultur er gjennomsyret av visse verdier. Disse verdiene kan komme til overflaten i form av perspektiv på elever med atferdsvansker. Mine informanter framstår som relativt trygge og "gode" lærere. De oppfatter egen mestring som god (Spørsmål, 2). De tar heller ikke problematferd som et personlig angrep (Spørsmål 4) I bunnen ser det ut til å ligge også en god og motivasjonen for arbeidet som lærer. (spørsmål 18). Det er derfor interessant å vurdere deres samlede syn på hva som oppleves som problematferd.

Svarene på spørsmål 1 har jeg kategorisert etter en inndeling av problematferd/atferdsproblemer som er brukt av Thomas Nordahl. Dersom en ser prioritert 1 og 2 under ett (noe jeg fant nødvendig fordi mange gav uttrykk for at rangering var vanskelig) ser en av den grafiske framstillingen at det er Undervisnings og læringshemmende atferd (A) og Utagerende atferd (C) som dominerer stort. Samlet utgjør dette 69% av det som rangeres som nr 1 og 2 (se vedlegg 7). Noe som samsvarer med tidligere/andre undersøkelser.

I denne rapporteringen finnes tendens til negative beskrivelser av elever som er til bry for den tradisjonelle virksomheten på skolen (forstyrrer lærerens arbeid), men der er også noen tilfeller av bekymring for atferd som virker negativt elever seg i mellom. Dette samsvarer med andre undersøkelser, der det er helt tydelig at det er den oppmerksomhetskrevende atferden som det rapporteres mest av. Vil tro at det er den atferden som mest forstyrrer undervisningen ro og orden. Det er ikke sikkert at dette er den mest alvorlige problematferden i skolen, men tydelig den som får mest oppmerksomhet. Også her.

Det har tidligere vært stilt spørsmål ved læreres rapportering av problematferd. Er det elevens eller lærerens behov som styrer innrapportering av problematferd (til for eksempel PPT)? Mye tyder på at det kan være vel så mye lærerens behov som styrer dette. Og at tiltakene som settes inn også er vel så mye til for å lette en stresset undervisningssituasjon som å hjelpe eleven (Nordahl og Overland,1998). Spesialundervisning eller lignende tiltak blir da tiltak som får karakter av renovasjon eller kompensering for en manglende restrukturering av den dominerende undervisningen (Skrtic, 1991).

Dette leder meg over til hva mine informanter mener er gode tiltak.

Gode tiltak

Disse har jeg gruppert i fire hovedkategorier :

Grupperettede tiltak, Individrettede tiltak , Organisasjon internt og Organisasjon eksternt. Der betydning av organisasjon internt eller eksternt går på om tiltakene foreslår organisatoriske endringer eller eksternt hjelp utenfra (fra andre instanser)

Resultatet av dette spørsmålet er heller ikke overraskende, og har vist seg i lignende kartlegginger tidligere. Individrettede tiltak dominerer stort. Deretter kommer gruppetiltak. (vedlegg 7) . Ut fra beskrivelse av tiltakene vil jeg si at de er dominert av positive strategier og omsorg. Samtale, ivaretaking, involvering og faste rammer nevnes ofte. Det er lite negative eller straffende tiltak som er nevnt. Men innretning mot individet er likevel svært framtrødende. Det finnes nesten ikke forslag som retter seg mot egen organisasjon eller en kraftig omlegging av dominerende praksis. Det er tydelig at det er eleven som skal endres.

Det som kanskje er mer overraskende er at tiltak i forhold til fag (skoleorientering) er nesten fraværende. Dette står noe i motstrid til andre undersøkelser som viser at tiltak overfor elever som viser problematferd ofte gis i form av hjelp i fag – og da helst de tradisjonelle kjernefagene norsk, engelsk og matematikk. Det er mulig at dersom jeg hadde kartlagt hvordan støtten til eleven reelt blir gitt i denne organisasjonen, at jeg da ville finne det samme mønsteret. Dette ville i så fall være noe merkelig, siden lærerne her er så tydelige på at støtten skal gies i form av mer sosialpedagogiske tiltak. Det er mulig at det er noe eller noen andre enn lærerne er mer bestemmende for hvordan hjelpen blir gitt. Spesialpedagogisk hjelp i form av ekstra ressurser er avhengig av tilråding fra PPT. Dersom dette systemet henger igjen i en

tradisjonell tenking og tilråding, kan det være her styring av systemet kommer inn. Men det blir her bare en antakelse. Jeg har ikke data som kan kaste lys over dette.

Utviklingen av problematferd.

Kartla også disse lærernes syn på en nokså sterk og levende ”myte”. Spurte mine informanter om problematferd var et økende problem (spørsmål 3). De fleste slutter seg til denne påstanden (Delvis enig). Men her er det et klart skille mellom de med kort og lang erfaring. Når jeg her splitter datasettet, er det de med kortest undervisningserfaring som er mest enig. De som har vært lengst i tralten er mer tilbøyelig å vær uenig. Dette kom også fram i et av intervjuene i den innledende fasen. En av de mer erfarne lærerne ved skolen mente at problematferden hadde avtatt, og at den ikke var så dominerende nå. Det som bekymret mer – og som også kommer fram i kommentarene til dette spørsmålet – var at skillet mellom de elevene som klarte seg bra og de som falt i gjennom opplevdes som økt. Med andre ord – flertallet av elevene viser mindre problematferd – mens de som viser problematferd, viser en atferd av stadig alvorligere grad.

Forhold ved svar på ”opplevd som nyttige samarbeidspartnere”:

Dersom en ser på de samarbeidsparter som er registrert som nr 1 og 2 (se grafen i vedlegg 7), ser en at Alternativ skole er den som det er flest registreringer på som nyttig samarbeidspart. Om det er hjelp innefor skolen eller hjelp eksternt (eksport av elev) går ikke fram av data, men det kan vel antas at det er en miks her. PPT følger etter som nr 2, men rager ikke særlig høyere enn parter som politi og barnevern. (særlig blir dette tydelig ved totalgrafene).

Mener det er et tankekors at en samarbeidspart (Alternativ skole) som ikke har et systemansvar rager såpass høyt. Det burde være PPT som hadde denne rollen. Hva dette skyldes har jeg ikke bakgrunn i dataene for å forstå. Det må bare konstateres at dette kommer fram her.

Bildet er ikke entydig. Spørsmålet som relaterer seg til om PPT oppleves som nyttig samarbeidspart er et av de som organisasjonen har sprik på (spørsmål 38) Noen opplever samarbeid med PPT som svært nyttig, mens andre gir til kjenne det motsatte.

Opplevelse av egen organisasjonskultur i sammenheng med problematferd. det kollektive aspektet.

I denne delen vil jeg trekke fram noen resultater av undersøkelsen som illustrerer interne forhold i organisasjonen. Data som peker mot organisasjonskulturen og hvordan denne oppleves av deltakerne. Og da først og fremst hvordan ulike svar kan speiles mot hverandre og hvordan dette kan illustrere noe av det som jeg har beskrevet i førteorien (del 1).

Et godt samarbeidsklima blir i mange sammenhenger beskrevet som viktig for å kunne skape en skole som fungerer godt for elever med atferdsproblemer. Det er også forutsetning for godt forebyggende arbeid. Dessuten danner det basis for utvikling av en organisasjon som fungerer mest mulig profesjonelt. Det er også fundament for at organisasjonen skal kunne fungere fleksibelt og problemløsende. Skrtic (1991) taler for at skolen bør gå fra å være et profesjonelt byråkrati til å bli en profesjonell problemløsende organisasjon. Dette krever lærere som er villig til å opptre i team, som er fleksible og som samarbeider med alle ut fra et demokratisk ståsted. Alle stemmer skal høres og har verdi. Ikke minst den det angår (eleven – foreldre).

Mine informanter melder om en organisasjonskultur som skulle danne et meget godt utgangspunkt for å kunne bygge en inkluderende skole. De gir positive vurderinger i mange forhold som skulle tilsi at de både opptre samlet og har et støttende klima i organisasjonen Dette kan være noe av bakgrunnen for at de også rapporter at de mener å mestre problematferd i klassen på en god måte (spørsmål 2). De har også inntrykk av at de som organisasjon er nokså godt vurdert av omgivelsene for sitt arbeid (spørsmål 40). Samtidig er innsikten i at de har en vei å gå fortsatt tydelig tilstede. De vurderer sin egen evne til kritisk evaluering og evne til å legge om løpet ikke fullt så positivt. De etterlyser også mer veiledning og kompetanse på atferdsproblematikken. Det er åpenhet og samarbeid omkring problematferd, men systematikken synes å være mindre utviklet (spørsmål 29). Dette kan også være noe av årsaken til at tiltakssiden blir noe tradisjonell og lite innrettet på egen organisasjon . Her har organisasjonen et uutnyttet potensial, slik jeg ser det. Læringsressursene innad i organisasjoner er tilstede, men blir ikke tatt i bruk på en systematisk måte. Hva som er årsak til dette kommer ikke fram av mine data.

Ledelsen ved denne skolen framstår som støttende og god. Ved splitting av data finner jeg lite divergens mellom ledelse og lærere. (med unntak av et par punkt som har mest med forhold til

omgivelsene). Her er ser med andre ord ut til å være lite konflikt innad i organisasjonen mellom ulike nivå.

Organisasjonens forhold til omgivelser

Nettverksbevissthet og nettverksbyggingen til denne organisasjonen framstår som noe løs. Begrunnelsen for denne påstanden finner jeg i svarene på spørsmål 8,31,34,36 og 37. Her går det fram at det ikke er rutine for kartlegging av nettverk. Det er relativt lite kontakt med andre aktører i nærmiljøet som er involvert i arbeidet med barn og unge. Med et par unntak – forbindelse til bedrifter og foreldrene. Bedrifter er knyttet til skolen gjennom såkalt partnerskap og blir også brukt hyppig til utplassering (alternativ opplæring) for enkelte elever. Til foreldrene har skolen både gjennom lov og tradisjon en relativt forpliktende forbindelse. Ellers virker ikke forbindelsen til andre aktører i nærmiljø særlig sterk.

På dette området skiller ledelse og lærere litt lag. Ledelsen rapporterer en sterkere forbindelse til nærmiljø enn lærerne. Hva dette kommer av har jeg ikke data på, men kan tenke meg at det muligens har med ulike roller. Ledelsen ivaretar større del av kontakten til organisasjonen utad.

Ellers er det igjen verd å merke seg at forbindelsen mellom skole og skolens støttesystem PPT virker svak. Det er å håpe at dette er et lokalt og tilfeldig utslag som kommer til syne i denne undersøkelsen. Hvis ikke er dette alvorlig. PPT har en viktig og sentral posisjon som støttespiller både for eleven/foreldre og skolen. Og kan vel neppe leve med at skolen ikke mener de får den hjelpen de trenger.

Rammebetingelser

I siste del av spørreskjema berøres en del rammebetingelser for organisasjonen. I denne delen kommer nok hovedtyngden av det de mine informanter opplever som mest negativt. Det kan spores en viss optimisme når det gjelder disponibel tid, muligheter for å disponere ressurser til beste for elevene og egen evne til å utvikle organisasjonen (spørsmål 39,43, 44 og 47). Når det gjelder tilført hjelp og muligheter for personlig utvikling er holdningen mer lunken. Det samme gjelder hvordan læreplanen fungerer som instrument for å skape den gode skole for alle elever (spørsmål 45).

Det som er helt tydelig er at det er liten tillit til overordnet administrativt system og politisk system lokalt. Mine informanter føler seg ikke sett eller støttet av de som er eiere av virksomheten (spørsmål 48 og 49). Hvorfor dette synet kommer til uttrykk har jeg ikke noe data på, men denne informasjonen (dersom den blir kjent) burde få aktører på overordnet plan til å bekymre seg. Her er det beskrevet en tillitskrise. I denne siste delen skiller igjen ledelsen og lærerne noe lag. Ledelsen er noe mer positiv til overordnet nivå sin rolle. Dette kan ha sin forklaring i at ledelsen har mer kontakt med overordnet nivå, og muligens ser mer hva som vises av interesse.

Oppsummerende kommentar

De resultatene som er kommet ut av denne undersøkelsen er i prinsippet bare gyldige for denne organisasjonen. Særlig i detaljert form. Men det kan være tendenser og til og med detaljer her som sikkert andre skoler kan kjenne seg igjen i. Det får da være opp til den enkelte skole (eller leser) å avgjøre. Vil likevel prøve å foreta en slags oppsummering av det som jeg finner mest interessant i den undersøkelsen jeg har foretatt. Og igjen, dette er sett med mine øyne og for min egen regning.

Det første som jeg kan trekke ut av datamaterialet som helhet er at dette ikke er EN organisasjon. På noen områder er organisasjonene relativt integrert – og med det kan framstå med en stemme. Men på andre områder – og ikke helt uvesentlige – er organisasjonen relativt splittet. Det kan framstå i sin ytterste konsekvens, at her dreier det seg ikke om en organisasjon, men mange. Det vil med andre ord si at dersom en ny elev/foreldre eller lærer kommer til skolen som nye ”brukere”/medlemmer, er det ikke helt sikkert hva slags organisasjon de vil møte. Det kommer an på.

Noe av det de møter vil være sikkert, men en del vil antakelig være avhengig av den enkelte lærer eller en gruppe av lærere. De er med andre avhengig systemets evne til fortsatt å utvikle konsensus eller integrasjon, de er avhengig av organisasjonskulturen som er utviklet gjennom årene forut. Og denne ”skolekoden” er ikke entydig. Edvard Befring (1997) beskrev for noen år tilbake skolen som et svært personavhengig system. Det kan se ut til fortsatt være en aktuell betegnelse. Selv om systemet ikke lenger er helt i ”skolemesterens” vold, er det såpass mye frihetsgrader i systemet at dette fortsatt er gyldig.

Det neste som slår meg at dette er en organisasjon som på en god del områder rapporterer om gode vilkår i forhold til det som sentrale teoretikere beskriver skal til for å skape en inkluderende skole (Skrtic, 1991, Skidmore, 1996, Bjørnsrud, 1995). "Aktørberedskapen" eller "korpssånden" virker også å hvile på "den offisielle læreplan" (Berg, 1999). Likevel har denne organisasjonen samlet sett en profil der elever med større atferdsvansker kan bli utsatt for ekskluderende prosesser. "Skolekoden" framstår som noe tradisjonell når det kommer til forståelse og tiltak knyttet til elever med atferdsvansker. Det er mulig av noe av den diskrepans jeg her påpeker har sin rot i at organisasjonen i forhold til noe av problematferden har en viss grense for sin mestringssevne. En grense der organisasjonen må på et høyere nivå av profesjonalitet. Dette nivået vil antakelig utløse sterkere grad av konflikt i organisasjonen. (viser til tabellen på side 49). Der antydes det at konfliktnivået i en organisasjon vil øke etter hvert som en nærmer seg et høyere nivå i sin utvikling av profesjonalitet. Denne utviklingen kan tenkes å krever et bedre system for veiledning og en godt system for en utvidet pedagogisk refleksjon. Ut over det som nå foregår i organisasjonen. Kan diskrepansen med andre ord skyldes en grunnleggende omlegging av tenking og praksis som organisasjonen ennå ikke har tatt tak i? Ut fra mitt materiale kan det se slik ut. En må med andre ord dypere ned i denne materien. For å se om det i mine data skjuler seg muligheter for nye fortolkninger eller et nytt perspektiv på undersøkelsen.

Dette leder meg over til siste del av oppgaven. Her tar jeg i bruk metateori, for å analysere resultatene i et mer overordnet perspektiv. I et mer gjennomtrengende lys!

DEL III RESULTATENE I ET METATEORETISK PERSPEKTIV

Innledning.

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å se resultatene fra undersøkelsen i et mer metateoretisk perspektiv. Dette berører de paradigmer og de diskurser som skole og skolens virksomhet foregår innenfor og de bakenforliggende antakelser som kan styre arbeidet i skolen.

Ideen om en inkluderende skole – en skole med fokus på rettferdighet, likverdighet og demokrati – setter press på dagens skole på flere plan. Den form skolen i dag har fått, kan sees på som et barn av det moderne og resultat av tenking innenfor dette paradigmet. Skolen er et rasjonelt svar på det moderne samfunnets behov for utdannede og samfunnsnyttige borgere. Innenfor det moderne prosjektet MÅ det være det. Ellers faller det sammen på sitt eget grunnlag. Det moderne bygger på at "alt" er rasjonelt og meningsfylt, at skolen har sin klare rasjonelle misjon. Og at dette må være den beste måten å organisere livet for våre barn og unge. Til beste for dem selv og til beste for samfunnet. Hvis ikke, er det jo lite rasjonelt.

Dersom en skal undersøke om skolen er et rasjonelt svar på samfunnets og barns behov kan det være formålstjenlig å sjekke hvordan dette systemet fungerer for de som befinner seg i systemets ytterkant. En skole for alle – en inkluderende skole – skal i prinsippet være for alle – ikke nesten alle. Og alle skal være innenfor systemet. Det er ikke slik at en skole eller et system fungerer inkluderende dersom 10-20 % av deltakerne til enhver tid står i fare for å bli ekskludert – eller ikke regnet med. Dette systemet kan da ikke være et rasjonelt svar på et ideal om et inkluderende fellesskap. Det vil derfor være i studiene av forholdene for de som står i fare for å bli ekskludert at vi kan finne systemets kritiske verdier. Det er her de fagreste løftene og de fagreste verdiene lever i trangeste kår, hvor systemets reelle vilje kommer tydeligst til uttrykk og hvor kanskje begrensninger i systemets rasjonalitet kommer tydeligst frem. Derfor er studier av hvordan skolen som system fungerer for elever med særskilte behov ikke bare av interesse for disse elevene eller i deres interesse. Disse studiene er av vel så stor

interesse for hele skolesystemet. I alle fall dersom en inkluderende, rettferdig og demokratisk skole er målsetting for systemet som helhet.

Denne metateoretiske tilnærmingen og dette forsøket på å analysere noen av resultatene fra undersøkelsen under en slik teoretisk paraply, må vurderes med litt forbehold. Mine data og svarene mine informanter har gitt, er rapport fra en hektisk hverdag i skolen. Et forsøk på å se noe bak resultatene, kan fort føre til fortolkninger på et noe sviktende grunnlag. Det blir slutninger fra et nivå til et annet. Det er til dels stor nivåforskjell fra opplevelse/ rapportering av konkrete forhold, til vurdering av tenkesett, verdier, menneskesyn og diskurs(epistemologi). Det kan dermed være fare for nivåfeilslutninger. Men med dette i minnet gjør jeg likevel et lite forsøk på å trenge noe dypere ned i dataene fra undersøkelsen. Gjøre et forsiktig forsøk på en fortolkning der et mer overordnet perspektiv styrer vurderingene og analysen.

Kapittel 6 METATEORI SOM ANALYSEREDSKAP

Innledning

I dette kapittelet vil jeg bruke teorier som kan kaste lys over skolen som system i et noe ”større” perspektiv. Jeg vil bruke et par ”paradigmeteorier” for å lyssette resultatene fra min egen undersøkelse. Der resultatene som kom fram i mitt case kan framtre som eksempler på hvordan skolen fungerer som organisasjon overfor elever som viser problematferd. Der jeg gjør et forsøk på se bak den praksis og den organisasjonen som jeg har tegnet et bilde av. Der de mer skjulte forutsetningene for bildet kommer fram. Spørsmålet jeg prøver å besvare, kan formuleres slik:

” Hvilke skjulte eller uutalte forutsetninger hviler praksis og organisasjonen ved Sundet skole på ? Hva kan ligge bakenfor av menneskesyn, læringssyn, verdenssyn og som gir føringer for at praksis og organisasjonskulturen står fram slik det kommer fram i mine data ?”

Sundet skole er, slik jeg ser det ikke unik. I den forstand at den er helt annerledes enn andre ungdomsskoler. Organisasjonen har sitt lokale særpreget og sine lokale forutsetninger, men den har også noen trekk ved seg som jeg tror man kan finne igjen ved andre ungdomsskoler. Kanskje den til og med berører fundamentale trekk ved ungdomsskolen som system?

Jeg vender først tilbake til paradigmateteorien som er beskrevet av David Skidmore (1996, 2004). Deretter en vitenskapsteoretisk modell av Burrell og Morgan (1979) som Thomas Skrtic(1991,1995) og Støfring (2000) har brukt som overordnede teorier for analyse av grunnlagsproblematikk omkring spesialpedagogisk virksomhet og tenkning. Jeg presenterer teoriene og eventuelle viktige begreper. Speiler samtidig resultater fra min undersøkelse mot disse teoriene. Til slutt i denne delen foretar jeg en samlet oppsummering og konklusjon (kapittel 7) .

Paradigmateteorier av Skidmore

David Skidmore har i en artikkel (Skidmore,1996), og i en bok (2004) tatt for seg hovedperspektivene eller paradigmatene som han mener har preget spesialpedagogisk tenkning og teorier. (Se tabell i del 1 s. 21) Han peker ut tre retninger : Psyko - medisinsk (individpatologisk), sosiologisk og organisatorisk paradigmat. Disse har hver for seg helt

ulike epistemologiske utgangspunkt og gir derved ulike fokusområder, årsaksforklaringer og forslag til intervensjoner. Skidmore viser i hvordan hver av disse paradigmen kan gi sine forklaringsbidrag til det spesialpedagogiske feltet. Han viser også hvordan hver av paradigmen har sine begrensninger og vektlegger særlig deres evne til å føre til reduksjonisme. Undervisning og skole er etter Skidmore sitt syn en så kompleks virksomhet at dersom en prøver å fange "virkeligheten" ensidig ut fra et perspektiv så vil dette føre til, så vel forskningsmessig som tiltaksmessig, reduksjon og forenkling av til dels komplekse fenomener (Skidmore, 2004)

Skidmore tar derfor til orde for at en må bruke teorier som hver for seg og til sammen kan gi bidrag til en samlet forståelse av skolen og dens aktiviteter. Han taler sterkt for at et slikt utvidet perspektiv –så vel teoretisk som praktisk - både vil og må kunne eksistere innenfor skolen som system. Han formulerer dette slik :

" Crucially, such a framework would be radically anti-reductionist, refusing the temptation to model the occurrence of special needs as an outcome of a single unidirectional causal process, whether this is envisaged in terms of deficits in the individual, inequalities in society, or in deficiencies in school organisation. Rather, it would insist on the need for empirically investigation the role of the factors at each level of focus, and the of the totality of their combined effect, which is not reducible to the arithmetical sum of each components"

(Skidmore, 1996, s 44)

Skidmore rører her ved noe meget sentralt. Både for teoriarbeid, forskning og det praktisk pedagogiske arbeidet i skolen. Spesialpedagogiske utfordringer vil verken teoretisk, forskningsmessig eller som praktisk pedagogisk arbeid, kunne håndteres som fenomener som kan behandles ut fra monolittiske perspektiver. Isoleres en eller noen få artefakter av et fenomen, oppstår det en sterkt reduksjon av både forståelse og tiltak. Det er summen av faktorene, totaliteten i et fenomen som er viktig å få fatt i. Denne totaliteten er verken additiv eller partiserbar i følge Skidmore (op.cit.). Man fanger ikke totaliteten ved å summere fra ulike enkeltstående resultater, like lite som at totaliteten kan deles opp til enkeltstående resultater. Det er den kombinerte effekten som må studeres – og som kan gi bidrag til forståelse. Ved hjelp av dette synet mener også Skidmore (Op.cit.) at ulike perspektiver på barn og unge med særlige behov, både vil, men også må få leve innenfor

skolen som organisasjon. Han advarer mot at profesjonsmiljøet blir utarmet ved at det ene eller det andre perspektivet blir dyrke fram som ”gyldig”. Organisasjonen trenger de ulike perspektivene og det er i dialog og forhandling mellom de ulike perspektivene eller i en slags samlet innsats at både den mest komplette forståelsen og de beste tiltakene oppstår. Han advarer derfor mot prosesser som :

”..... defining the school’s organizational state in terms of a one-sided contest between enlightened visionaries and neurotic resisters.”

(Op.cit. s.44)

Kompleksiteten i all pedagogisk og spesialpedagogisk tenking, forskning og praksis tilsier en høy grad av divergent tenking. Fra hver enkelt aktør, men ikke minst fra de samlede faggrupper. Det være seg forskningsmiljø eller en skoleorganisasjon.

Derfor advarer Skidmore mot at man i skolen inntar en fundamentalistisk linje. Det er og har vært tendenser til dette innenfor pedagogisk tenking og praksis. Nye teorier og nyere praksis blir sett på som det eneste saliggjørende. Og samtidig blir annen teori og annen praksis (gjerne tradisjonell) sett på som håpløst gammeldags og utdatert. I følge Skidmore trenger skolen alle perspektiver – der ny praksis får utvikle seg gjennom dialog og forhandlinger mellom de ulike perspektivene. Skolen trenger en utvidet anti-fundamentalistisk tilnærming til sin grunnlagsproblemer.

Også Bachman og Haug (2006) drøfter den fundamentale holdningen som har preget en del forskning omkring skole. De har tatt for seg det som er gjort av forskning på tilpasset opplæring (TPO) de siste årene. Her finner de at det er satt likhetstegn mellom inkluderende skole og visse former for klasserompraksis. Dersom det registreres mye elevaktiv organisering av læringsmiljøet, er det blitt tolket som god TPO. Men her sier Bachmann og Haug at det blir gjort en feilslutning der form (elevaktiv læring) er tatt til ensidig inntekt for innhold (inkluderende skole). ”Noen” har altså definert TPO og inkluderende skole som at det i stor grad handler om nye og progressive undervisningsformer – og det har blitt tatt for gitt at man kan undersøke innhold gjennom studie av form. De understreker at det kan faktisk foregå mye god TPO og det kan være høy grad av inkludering i en skole , selv om opplæringen har preg av å være organisert etter ”gamle” metoder. En må inn å gjøre nærmere

studier av det som faktisk foregår (innhold) dersom det er det en ønsker å studere (Bachmann og Haug, 2006) .

Mine resultater i dette perspektivet

Jeg ser nå i etterkant at min beskrivelse og min behandling av data i forrige del, treffes noe av det Bachmann og Haug advarer mot. En del av uttalelsen til mine informanter er blitt tolket å være av segregerende eller inkluderende art, ut fra form. Jeg har med andre ord inntatt et ”naivt” standpunkt, og ikke vært kritisk nok i forhold til både data og mine egne fordommer.

Gjennom førteorien ble jeg dradd mot et perspektiv der inkludering vs ekskludering kunne studeres gjennom uttalt syn på noen problemstillinger – påstander. Der disse var formet ut fra en polaritet som hadde ekskluderende – inkluderende implikasjoner. Utforming av spørreskjema var sterkt preget av det polariserte perspektivet som Berg (1999) benytter i sine beskrivelser og analyser av skolekultur. Der aktørberedskap skulle la seg avdekke gjennom kartlegging av informantenes syn på en del områder. Og hvor resultatene skulle la seg dele i to pedagogiske tradisjoner eller kulturer. Med andre ord en reduksjonisme og forenkling som Skidmore advarer sterkt mot (Skidmore, 2004)

Det som derimot Skidmore (1996, 2004) påpeker, er at skolen som organisasjon er en levende miks. Der ulike tradisjoner, ulike perspektiver, ulike praksiser lever side om side i et spennende konglomerat. I hver medarbeider og ikke minst i grupper (subkulturer) i organisasjonen. En kan ikke uten videre anta at noen eller grupper av mennesker er en rendyrket form av noe perspektiv.

Derfor burde jeg ha kanskje vært litt mer varsom i tolking og bruk av data. Mine analyser slik jeg ser det nå, har tatt litt for mye preg av å trekke opp perspektiver i en polarisert form, noe som kan krystallisere ut mulige perspektiver. Men en bør være forsiktig med å trekke slike resultater for langt – og forsiktig med å betone hva man egentlig har funnet.

Det som derimot kan være mer fruktbart å studere i en organisasjon, og som jeg i etterkant ser jeg kanskje burde gjort nærmere undersøkelser på, er kvaliteten på den diskursen som foregår i organisasjonen. Som Skidmore peker på skal en være forsiktig med å peke den ene eller andre pedagogiske profilen som henholdsvis opplyst visjonær eller nevrotisk motstand. Det er ikke sikkert hva som i praksis fungerer best og til hva og når. Slik også Haug og Bachmann

trekker fram i sin gjennomgang av TPO (Bachmann og Haug,2000) Det som er viktig i følge Skidmore er at det foregår en forhandling av en viss kvalitet innad i organisasjonen. Det vil si at man inntar en kritisk innstilling til både egen og andres holdninger og praksis. Kritisk vil her si at man på et demokratisk vis går grundig til verks og berører forutsetningene for både holdninger og praksis. Hva som forut for den måten en utøver yrket/ profesjonen. De antakelser som ligger bak og styrer arbeidet.

Dette siste ligger nært til nivå K3 som Dale (1999) beskriver i sin teori. Og som han knytter til en økt profesjonalisering av skolen. Dale har vært svært kritisk til om skolen har eller har fått forutsetninger for å få utvikle seg i denne retningen. Mine data **kan** tyde på at diskursen foregår på et lavere nivå. Diskursen foregår på nivå K1 og K2 og dermed innenfor det feltet som etter Dale sitt syn er preget av handlingstvang.

Jeg har ikke data eller materiale som kan sette lys på kvaliteten på den diskursen som foregår i mitt case. Så nært inn på organisasjonen kom jeg ikke. Jeg har data på at det diskuteres mye og at det er åpenhet for å snakke om problematferd i organisasjonen. Det er også meldt om et støttende klima. Men på hvilke premisser og av hvilken kvalitet denne diskursen er, har jeg ikke. Men det er kanskje grunn til å anta, på bakgrunn av noen tilkjennegitte syn, at den til en viss grad er ”naiv”. Organisasjonen ser ut til å ha en vei å gå i forhold til å avklare både holdninger og praksis i forhold til inkludering som ideal. Særlig der dette idealet settes hardest på prøve. Ved de største atferdsproblemene. Jeg mener at en grundig og kritisk diskurs forut vil være en av forutsetning for bevegelse i retning av en stadig mer inkluderende praksis.

Hvem har så hovedansvar for denne diskursen – og at den er av en kvalitativ kritisk karakter. Det mest naturlige vil vel være og rette blikket mot lærerne og det fellesskapet de klarer å konstituere, den organisasjonskulturen som etableres. Men det er også naturlig å rette blikket mot ”hovedmannen”. Det vil si mot den eller de autoritet som er hovedansvarlig for virksomheten. I vårt system er det (i rangert orden) : Sentrale politikere ,Departementet, , fylkesembetet v/ skoledirektøren, regionale politikere, lokal skoleadministrasjon, lokale politikere og lovbestemte støttesystemer (PPT og lignende). Jeg har ikke fullverdige data på hva som har foregått på de ulike nivåene og hvilke initiativer som har vært foretatt og i hvilken form og til enhver tid. Men jeg har noen data på hvordan dette har gitt seg uttrykk i mitt case. Og her mener jeg bildet gir grunn til bekymring. Begrunnet ut fra følgende data :

- Arkivsøket (med de forbehold jeg tidligere har gjort rede for) viser ingen aktivitet inn eller ut av organisasjonen omkring problematferd eller tilstøtende emner av betydning (vedlegg 4)
- Organisasjonen melder om laber interesse fra lokal skoleadministrasjon (spørsmål 49)
- Organisasjonen melder om liten interesse fra politikere (spørsmål 48)
- Organisasjonen melder om løst forhold til støttesystemet (spørsmål 37)
- Organisasjonen har dessuten gitt til kjenne at mest nyttige samarbeidsparter er virksomheter som ikke har noen offisiell eller godkjent overordnet rolle i dette systemet. Det vil si at aktører helt på sidelinjen (til dels omstridte – som alternativ skole) har en dominerende funksjon. (spørsmål 36,vedlegg 7)

Skal ikke her og nå begi meg ut på videre fortolkning av disse dataene, men mener de danner et bilde av et system der ”noen” sender ut et ganske omfattende og krevende oppdrag (100% deltakelse – og inkludering) og som deretter ikke helt tar ansvar for den videre prosessen.

Haug (2004 a) er antakelig på sporet når det i sluttrapporten for evaluering av L97 sies :

”Vegen frå vedtak til handling kan vere både lang og tung. Politikken kan vere enkel å vedta, men vere vanskeleg å praktisere og gjennomføre.”

(Haug, 2004 a, s59)

Det er relativt lite studier på nivået over skolen og realiseringsplanet. Jeg finner lite studier av hva ”hovedmannen” har foretatt seg for å realisere sine egne ambisjoner. Som regel er det ”hovedmannen” som initierer forskning og studerer hva grunnplanet har fått ut av ”hovedmannens” ambisjoner. Og da gjerne i form av såkalte ”ideal- realiteter” studier. Noe som Söder (1999) betegner som forutsetningsfulle studier. Studier av hva realiseringsplanet har klart å omsette av det som premissleverandørene har bestilt. Forskning som gjennomføres uten at det stilles spørsmål ved premissene som er levert. I tillegg blir leverandørens eget arbeid sjelden utsatt for forskning og evaluering.

Dette har kanskje noe sammenheng med at det er premissleverandør som stort sett finansierer det som foregår av forskning? Har ikke svar på dette, bare spør! (Men gode spørsmål er vel av og til ikke så dumme?) Og søker vi i noen folkelige uttrykk som sier noe av det jeg her

berører så heter det vel noe som dette : ”å rette baker for smed” eller ” å skyt pianisten - når du ikke liker musikken”.

Dersom diskursen i og om skolen skal opp på et mer kritisk plan, trenger vi en mer overordnet modell å styre tankene ut fra . Det bringer meg over på neste del av denne analysen. Her vil jeg presentere en vitenskapsteoretisk analysemodell av Burrell og Morgan (1979) som kan fungere som en overordnet analysemodell . Først vil jeg vise til hvordan denne er blitt brukt av som ramme for analyse før meg. Deretter speiler og drøfter noe av resultatene fra min egen undersøkelsen mot denne teorien.

En vitenskapsteoretisk modell som analyseredskap

Etter hvert som jeg har gravd meg dypere ned i resultater av casestudiet, er jeg blitt mer og mer klar over at det manglet et mer overordnet perspektiv å speile mitt arbeid mot. Den metateoretiske modellen som har sin opprinnelse fra Burrell og Morgan (Op cit) har derfor etter hvert framstått som viktig, og dannet referanseramme for analyser som er gjort her. Sentrale begreper hentet fra denne modellen har også funnet sin plass i mitt eget vokabular - og dannet basis for en ny måte å betrakte fenomener på . For at lesere skal få en bedre forståelse av modellen og min tankegang vil jeg derfor presentere denne modellen med min forståelse og min fortolkning.

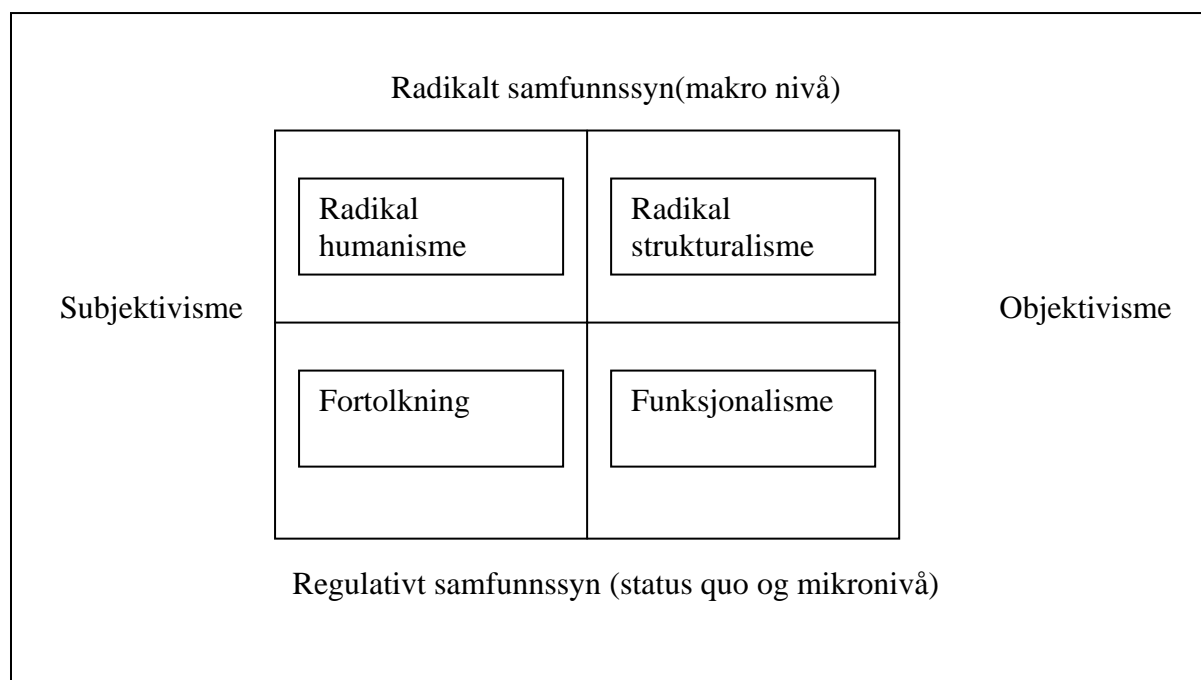
Den vitenskapsteoretiske modellen (Burrell og Morgan , 1979) slik den er brukt av andre teoretikere (Skrtic,1991,1995) og slik den er gjengitt og fortolket av Egil Støfring (Støfring, 2000) kan rydde i en teoretisk ”jungel” og gi en ny og utvidet forståelse av momenter som jeg har tatt fram i førteorien og som etter hvert også kommer fram i undersøkelsen. Ikke minst i forhold til å et forsøk på se litt ”bak” spesialpedagogisk tenking og praksis. Uten et slikt metateoretisk perspektiv kan det bli svært vanskelig å se hvilke forutsetninger de ulike teoriene og ulik pedagogisk tenking og praksis egentlig hviler på. Vurderinger vil da lett henge i løse luften – bare tale for seg selv og ikke i en større sammenheng.

Denne presentasjonen og forståelse av både modell og begreper skal stå for min egen regning, selv om jeg til men viss grad hviler på andres presentasjon og fortolkning. Den videre tolkning og tilpassing til min oppgave står bare jeg for.

Burell og Morgans modell (1979) er egentlig konstruert for å danne et vitenskapsteoretisk kart, men modellen egner seg ut over dette. Skrtic (1995) har benyttet modellen for å gjøre rede for ulike retninger innenfor den spesialpedagogiske tenkingen, likeledes Støfring (2000). Slik jeg ser det - er dette meget nyttig. Den gir forklaringsbidrag til hvilke forutsetninger spesialpedagogisk teori og praksis hviler på. Modellen er selvfølgelig ikke fritatt for kritikk – noe både Skrtic og Støfring gjør rede for (op.cit.). Har likevel kommet til at modellen fungerer som analyseredskap for meg.

I denne delen flytter jeg perspektivet mer over på hvordan forhold ved organisasjonen vil gi seg utslag i pedagogisk og spesialpedagogisk tenking og praksis (uttalt praksis og tenking) overfor elever som viser problematferd. Et mer elevsentrert fokus.

Burell og Morgans (1979) samfunnsvitenskapelige paradigmatteori kan framstilles slik:



(Støfring, 2000 s.20)

Skal her gi en forklaring til figuren ut i fra en bruk på spesialpedagogisk tenking og et inkluderende perspektiv . Først forklarer jeg de fire retningene og dernest de fire kvadrantene som dannes ut fra dette.

Radikalt samfunnssyn:

- Endringer må til på samfunnsnivå for at det skal oppstå reell inkludering og likestilling – årsakene til de spesialpedagogiske vanskene ligger her. Fokus her blir på makronivå og de prosesser som regulerer et samfunn. Konflikter, dominans, dominerende verdier, strukturer, strukturell makt osv.

Regulativt samfunnssyn :

- Det er ikke nødvendig å foreta endringer av samfunnet – tilpasning av det bestående er nok – tar som oftest fokus på individet (mikro). Her er overenskomst og forhandlinger tilstrekkelig for å endre situasjonen til individene.

Subjektivisme :

- En retning innen samfunnsvitenskapen der individets (mikro)– eller individenes (makro) opplevelse av situasjonen blir tillagt stor vekt. Det er den opplevde situasjonen som blir vesentlig – ikke om denne per se er reell eller ei. Sannheten slik den oppleves av aktørene er meget vesentlig – og den kan ikke ”bevises eller motbevises” slik objektivismen ofte har som utgangspunkt (se neste underpunkt). Relativisme og konstruktivisme er utbredt syn. Et individ blir det blir gjort til av andre (individuellt eller sosialt konstruert)!

Objektivisme :

- Forskning og vitenskap som tar høyde for å være nøytral og objektiv. Det vil si at den hevder å finne generaliserbar og universell ”sannhet”. Positivistisk orientert – der man mener at man kan måle seg fram til det meste – og hvor en tilstand (for eksempel en funksjonshemming) er gitt. Det gjelder bare og finne den. Gi rette diagnosen. På makronivå kommer en slikt syn tilkjenne ved at man ut i fra gitt plassering i samfunnet (klassen man er født inn i eller lignende) vil gi et visst utkomme eller visse muligheter. Determinismen (utfallet eller skjebnen som gitt) er svært utbredt.

Ut fra disse fire retningene gir så Burell og Morgan (op cit.) et kart for de dominerende paradigmene innen samfunnsvitenskapen. Her forklart også med de implikasjoner dette har hatt for spesialpedagogisk tenking (hentet fra Støfring, 2000 og med mine fortolkninger og

mine sammenfatninger). Drøfter samtidig noen av resultater fra undersøkelsen mot disse fortolkningene:

Radikal Humanisme:

Skal et samfunn fungere for alle mennesker må det radikalt endres i en mer human og demokratisk retning. De ulike individenes behov må tas vare på og verdiene og normene i et samfunn må hvile på bestemte verdier. Funksjonshemming sees på som variasjoner som et humanistisk samfunn må utvides til å tolerere – eller feire (de mest radikale). Sentrale aktører innen dette paradigmet er Bernstein, og Habermas. Også John Dewey regnes som en av de store radikale humanister som har hatt stor betydning for norsk skole. Støfring (op cit) peker på at humanistisk tankegang er framtreddende i den generelle delen av læreplanen for den norske skolen. Problematferd kan her sees på som utslag av et samfunnssystem med for svak forståelse og praktisering av demokrati. Viktige behov hos enkeltindivider blir ikke tatt hensyn til og til dels neglisjert. Dette skaper da grobunn for fremmedgjøring og medfølgende opprør mot et inhumant og lite ivaretaende samfunn. Dette opprører rettes ofte mot nære personer i tilværelsen – og gjerne da de som blir stående som symboler på det undertrykkende; foreldre, skole, politi etc.

For skolen som organisasjon blir det i dette paradigmet viktig å vurdere om man i sin håndtering av problematferd forsterker denne følelsen av urett og undertrykking hos elevene eller ei. Man må ta stilling til hvordan en kan imøtekomme ungdommens menneskelige behov og man må ta stilling til hvordan man som personale kan bidra til økt og reell deltakelse i skolesamfunnet – der alle har rett til både å delta og bli hørt. Som Støfring (op cit) påpeker, er den generelle del av rammeplanen for skolen preget av en slik humanistisk tankegang. Der prinsippet om inkludering står sentralt.

Utviklingen av norsk skole har gått i en stadig mer humanistisk og demokratisk retning. Sakte men sikkert mot en mer inkluderende praksis. Men utviklingen er ikke uten feilskjær. Bachmann og Haug (2006) trekker fram at begrepet inkludering ikke er særlig godt redegjort for eller drøftet i norsk skole. Derfor kan det ofte bli slik at skolen praktiserer inkluderende segregering som de kaller det. Tilsynelatende er individet inkludert (fysisk plassert) i en organisasjon , men undersøker en innhold nærmere, vil det kanskje fort avtegne seg opplegg som i stedet er preget av segregering og marginalisering.

Min undersøkelse viser en organisasjon som på mange måter avspeiler et humanistisk orientert skolesystem. Her kommer til uttrykk mye omsorg og ivaretaking, elevomsorg. Organisasjonen er på flere nivå preget av et klima som kan karakteriseres som demokratisk orientert. Både elevens og foreldres stemmer ser ut til å bli hørt. Også majoriteten av personalet føler seg sett og hørt i sin egen organisasjon. Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved om det er reelt demokrati og inkludering som det her rapporteres om. Begrepet inkludering blir lite brukt, og kommer heller ikke til uttrykk i sin mest radikale form gjennom mine data. Det er ikke "feiring" av forskjeller som preger uttalelsene til mine informanter. I alle fall ikke i forhold til elever som viser den mest alvorlige problematferden.

Radikal Strukturalisme:

Innenfor dette paradigmet er man også opptatt av endring av samfunnet må til for å gi elever med funksjonshemninger bedre vilkår. Men her rettes fokus mot materielle strukturer som språk, jus, byråkrati, teknologi og ikke minst – økonomi (Støfring, 2000, jf Giddens 1981). Sentrale aktører innenfor dette paradigmet er Marx og Weber. Nyere teoretikere er Foucault og Bourdieu. Foucault har fokusert på hvordan samfunnet ved å klassifisere og gjøre mennesker til studieobjekter – skiller ut de som ikke passer inn. Og det etableres kraftige strukturer for å bevare "ro og orden". Mentalsykehus, fengsler og spesialskoler. Bourdieu har med sitt "habitus" begrep forsøkt å vise hvordan kulturell og økonomisk kapital er helt avgjørende for hvordan elever kommer ut av en skole som er innrettet for "mainstream" eleven. Slik Haug(2004 b) peker på at bildet av normaleleven i norsk skole skape mange tapere.

Innenfor dette paradigmet vil jeg vurdere mine data ut fra om det er informasjon som tyder på om organisasjonen har et bevisst forhold til at de som lærere eller skolen som organisasjon kan være med å på å opprettholde strukturer som holder visse elever utenfor eller i en marginalisert posisjon. Er det tegn på at det jobbes aktivt mot holdninger og organisering av undervisningen som opprettholder et svakt utfall for en viss gruppe elever (systematisk)?

Det er en god del data som tyder på at dette ikke skjer. Bevissthet om strukturelle forhold som kan være lite heldig er tilstede i mine data. Det pekes på at læreplanen ikke er god for noen av elevene, det antydes at visse arbeidsformer ikke er gode og man er klar over at det er forhold i elevenes oppvekstforhold som kan virke negativt inn på læringsutbytte (spørsmål 45,12,og 33). Men det rapporteres ikke noe særlig om tiltak eller arbeid som retter seg mot disse forholdene. Organisasjonen har også noe svake rutiner for kartlegging av elevenes totale

livssituasjon, de rapporterer om svake rutiner for evaluering og justering av opplegg (kritisk gjennomgang), og organisasjonens tilknytning til andre aktører i nærmiljøet virker noe løs. Det er også tendenser i rapportering av gode tiltak, som gir indikasjon på lite systemrettet fokus. Gode tiltak rettes i hovedsak mot individet (vedlegg 7)

Mine informanter etterlyser mer engasjement fra politisk hold. Dette kan stå noe i motsetning til et bilde av skolen og lærer som ikke ønsker innblanding eller som vil være i "fred". Den lukkede organisasjon. Det er mulig at det politiske nivå (organisasjonseier, "hovedmannen") her tar feil av skolen og overser et ønske om å være mer delaktig i den politiske debatten og gjennom det også diskutere strukturelle forhold ved skolen.

Fortolkende Paradigme.

Fokuserer på de sosiale prosessene som foregår i samfunnet og hvordan en kan forstå formende prosesser som alle mennesker derved er i. Subjektive erfaringer er sentrale og viktige. Verden slik den er opplevd av individene og deres historier blir helt sentralt i dette paradigmet. Sentrale navn innen forskning har vært Georg Herbert Mead , Hussler og Shultz. Og hvor fenomenologiske forskningsstrategier har vært helt sentrale. Å forstå og fortolke verden blir hovedfokus, og spesialpedagogisk blir fokuset på å beskrive hva som skjer med et menneske som blir påført en merkelapp eller diagnose og hvordan dette oppleves. Goffman og Becker har gitt innsikt i dette gjennom stigmatiseringsmekanismer og stigmabegrepet. Også innenfor dette paradigmet har en vært opptatt av normalisering av funksjonshemming og sentrale aktører har vist funksjonshemmede sin egen stemme gjennom "empowerment" bevegelsen (Støfring, 2000)

Innenfor dette paradigmet kan en finne igjen tiltak og forståelse av problematferd som noe som oppstår mellom individer. Etiketter klistret på en av andre vil gi individet sakte men sikkert et syn på seg selv som står i stil til denne. Tiltak vil da gå ut på å fjerne denne etiketten eller forme skolesamfunnet på en slik måte at behovet for å gi slike etiketter forsvinner. En annen metode er å ruste individet så det står i mot og kan heve seg over forsøk på stemplinger, eventuelt omdefinere etiketten til noe positivt. Slik vi ser tendenser til innefor sosialkreasjonisme og empowerment bevegelsen.(Støfring, op cit). I dette paradigmet er problematferd noe som oppstår mellom mennesker og i mennesket, som definisjoner (etiketter) gitt av andre eller som identitet konstruert av en selv (selvoppfatning) Problematferd er sosialt konstruert. Tiltakene innenfor dette paradigmet er ofte rettet mot

individet, og er av kognitiv art. Det er noe ”inni hodet” til individet eller en gruppe av individer som må justeres. Eller en retter fokuset mot konsekvensene av merkelapper som tildeles mennesker.

Kan så noe av mine data forstås ut fra et slikt paradigme. Finner vi tendenser til at mine informanter bidrar til at problematferd tildeles deltakere i organisasjonen? Og eventuelt tendenser til at problematferd slik sett kan angripes med tiltak som prøver å justere for dette på et individplan ? Jeg mener det og skal her ta frem et par eksempler.

For det første er det i bruk en god del stigmatiserende og individkarakteriserende beskrivelser av elever som viser problematferd (spørsmål 1). Noe som kan ha sitt utspring i at jeg gjennom undersøkelsen setter et nokså ensidig fokus, og selv bruker stigmatiserende uttrykk som ”elever med atferdsvansker”. I en mer åpen undersøkelsesform kunne disse føringene fra min side vært tonet ned, og jeg ville ha et mer reelt sett av data å vurdere dette ut fra.

I organisasjonen er det en ganske utbredt oppfatning av at problematferd kan justeres ved at man arbeider med individet (mikroperspektiv –status quo) . Dersom en studerer listen over gode tiltak ser en tydelig at mine informanter mener det er eleven som viser problematferd som er mål for tiltakene (spørsmål 7). Der kognitiv justering i form av samtaler er nevnt flere ganger. En må kunne anta at dette er samtaler som har som målsetting å justere elevens oppfatning av seg selv eller andre. At man gjennom dette tiltaket ønsker å justere elevens selvoppfatning eller elevens sosiale persepsjonsevne. Det er ikke uvanlig at tiltak overfor elever som viser problematferd tar en slik subjektivistisk form. Vist i tidligere undersøkelser (Melbye, 1995, Sørli 1991).

Også her skulle jeg likt å ha noe mer ”tykkere” data. For å kunne si noe om bevissthetsnivå til mine informanter om effekt av å tildele elevene merkelapper. Men både ut fra intervjuer og noen forsiktige observasjoner i ”bli kjent” fasen, fikk jeg ikke inntrykk av at dette var noe tema i organisasjonen. Det ble ikke problematisert.

Funksjonalistisk Paradigme

Kanskje det mest dominerende paradigmet innen spesialpedagogisk tenking. Særlig i et historisk perspektiv. Men kanskje også ut fra dagens situasjon. Hovedfokus er også her det enkelte individ eller enkeltgrupper av individer. Man søker rasjonelle og objektive

forklaringer på sosiale fenomener. Paradigmet har vært dominert av psyko-medisinsk tenking. Funksjonshemming eller avvik blir sett på noe som kan studeres (avdekkes) gjennom studie av det enkelte individ – og diagnoseverktøyet blir sett på som et objektivt og nyttig redskap som gir en presis og god informasjon omkring menneskelige fenomener. Svært naturvitenskapelig orientert forskning og tenking (positivisme). Psykologiske, biokjemiske og lignende forklaringer blir i stor utstrekning brukt for å forklare funksjonell svikt og årsak til menneskelige avvik. Kompensatoriske tiltak i form av teknologi, behandling eller spesialundervisning blir det rasjonelle svaret på hvordan individet skal fungere bedre innenfor det eksiterende samfunn. Normalisering av individet blir målsetting for tiltak. Lite vekt på å endre betingelsen rundt individet – eller å endre samfunnet.

Finner mye av dette perspektivet i min undersøkelse. Det er klare tendenser i materialet (spørsmål 1, 7, vedlegg 7) til at det er individet som ”eier” problemet, og at tiltakene som følge av dette også rettes mot dette nivået. Det er individet som skal endres.

Diagnosebegreper dukker også opp. Og et tradisjonelt syn på at atferdsproblemer kan løses ved spesialtiltak rettet mot individet er klart tilstede. Mange tiltak er orientert mot å kompensere for en normalundervisning som ikke klarer å takle hele variasjonen i elevgruppen. Selv om bildet er sammensatt, mener jeg det er et visst grunnlag for å karakterisere en god del tenking og rapportert praksis ved skolen, i forhold til problematferd, som funksjonalistisk orientert.

Ut fra dette kapittelet vil jeg nå forsøke å trekke noen samlede vurderinger. Da går jeg tilbake til hovedproblemstilling – og tittel på oppgava :

Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet ?

Kapittel 7 PROBLEMATFERD I UNGDOMSSKOLEN – HVA ER PROBLEMET?

Innledning.

Gjennom bruk av Burell og Morgan har jeg vist at problematferd kan vurderes ut fra ulike perspektiver og at både forståelse og tiltak vil ta ulike former etter hvilket paradigme som ligger bak og styrer tankegangen. I en slik framstilling har det igjen lett for å danne seg sjablonger og forenklete bilder av den virkeligheten som beskrives. Det har helt sikkert skjedd her og. Modellen, med sine kvadranter kan få det til å se ut som at verdenen kan deles inn og forstås i fire isolerte kvadranter. Det må derfor presiseres at modellen også gir rom for å forstå verden ut fra glidende overganger mellom de ulike paradigmene. I de fleste tilfeller vil derfor fenomener befinne seg i områder mellom ulike perspektiver. I en pragmatisk tilnærming vil dette være utgangspunktet. Ulike paradigmer, perspektiver og teorier vil hver for seg og samlet gi bidrag til forståelse. Man må utvide og integrere. Det viktige er at man ikke bruker perspektiver og teorier i en tilfeldig og ukritisk form. Da oppstår det som er blitt kalt ”naiv ” pragmatisme. Gjennom en kritisk vurdering kan en forsøke å se noe bak de ulike perspektivene og teoriene. Det forutsetter at en har med seg et blikk for hvilke forutsetninger de ulike forståelser og ulik praksis hviler på. Hvilket menneskesyn og samfunnssyn de springer ut av. Metateori kan her framstå som et nødvendig instrument.

Mitt case framstår som et konglomerat av holdninger og rapportert praksis, selv om noen hovedtendenser og en viss profil avtegner seg som dominerende. Det går an å forstå mye av det som mine informanter opplever i relasjon til problematferd og sin egen organisasjon på ulike måter, og det ser ut til at flere paradigmer er levende baktepper for deres syn på denne problematikken. Jeg har prøvd å tolke mine data på en forsiktig måte, med et sterkt ønske om ikke å trekke tolkninger for langt, og skulle slikt ha skjedd, håper jeg at det i alle fall er gjort slik at det er åpent og synlig. Da kan mine tolkninger etterprøves av andre og bli utsatt for kritisk vurdering.

Med ønske om ikke å foreta ytterligere forenkling eller feilslutninger vil jeg nå ut fra mine funn, lage oppsummerende organisasjonsbilder. For så å vurdere om dette gir bidrag til å besvare hovedproblemstillingen : Problematferd i ungdomskolen – hva er problemet?

Organisasjonsbilde :

Lærerne ved Sundet ungdomsskole opplever en god del problematferd. Mest av den sorten som lærerne finner undrevisning og læringshemmende. Alvorlig og mer utagerende problematferd er det mindre av. Problematferd forstås først og fremst som et individrelatert problem. Og tiltakene gis form ut fra en slik tankegang. Forståelse og tiltak holdes stort sett innenfor et fortolkende eller funksjonalistisk paradigme . Organisasjonen holder mye av sin forståelse og tiltaksutforming på et mikronivå, og hvor en opprettholdelse av status quo kan se ut til å bli dominerende effekt.

En del av holdningene og utførelse av pedagogisk praksis er ”privatisert” – i den forstand at organisasjonen tillater nokså ulik forståelse og holdninger knyttet til problematferd som fenomen. Men bildet her er nyansert. Organisasjonen forfekter i hele sin rapportering også en klar humanistisk profil. Omsorg og orientering mot menneskelige behov er tydelig. Det humanistiske paradigmet er derfor klart tilstede, men ikke i sin mest radikale form. Det er ikke stort fokus på årsaker og tiltak på et mer overordnet samfunnsplan. De strukturelle forholdene som kan være årsak til problematferd vies mindre oppmerksomhet. Det nevnes noe omkring læreplan og noe omkring politisk/administrative forhold som kan tolkes dit at mine informanter har blikk for disse forholdene, men det rapporteres ikke om noe fundamental aktivitet som skulle tilsi noe stort engasjement i denne retningen. Men her kan igjen dette skyldes innretning på undersøkelsen. Det kan ha vært for lite rom for å kunne rapportere om denne aktiviteten.

Dersom jeg nå skulle forsøke meg på et svar på hovedproblemstillingen, ut fra mitt case studie må det bli noe slik:

Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet ?

Problematferd på Sundet ungdomsskole oppleves som en atferd som forstyrrer den daglige ro orden. Mye av problematferden oppfattes som et ”normalfenomen” som til en viss grad ikke er noe problem. Denne ”normaliseringen” kan også komme av at organisasjonen har en organisasjonskultur og skolekode som gir grunnlag for å håndtere problematferd som lærerne opplever som god. Om elevene eller foreldrene er enig i dette vet jeg ikke, men lærerne mener at de har tillit fra omgivelsene. Den problematferden som virker mest forstyrrende og som er mest alvorlig, oppfattes som et individrelatert fenomen. Det er eleven som ”eier ” problemet

og tiltakene innrettes deretter. Det er en viss holdning til at de største problemene bør løses av andre eller løses utenfor organisasjonen. Her inntar organisasjonen en tradisjonell funksjonalistisk profil. Den klarer ikke å være fleksibel nok, eller finne gode tiltak for de største utfordringene. Her signaliserer organisasjonen at den har et problem.

I den grad problematferd oppfattes som å ha årsaker utenfor individet, er det gjerne foreldre eller oppvekstforhold som blir forklaringen. Organisasjonen har mindre blikk for forhold på makroplan (samfunnsplan) og relaterer lite av problematferden til organisasjonens funksjon i et mer overordnet samfunnsmessig perspektiv. Profesjonalitetsbevisstheten er basert på noe ”ukritisk” refleksjon. Man har en pragmatisk tilnærming til problematikken, men den er litt ”naiv”. Organisasjonen har et noe svakt system for diskurs og profesjonsutvikling. Her har også organisasjonen et problem (en utfordring).

Samtidig opplever de at politikere og overordnede myndigheter viser liten interesse for virksomheten. Lærerne føler at de ikke blir sett, men de viser heller ikke selv et stort engasjement utad. Det virker som dialogen er brutt med organisasjonens eier og premissleverandør – ”hovedmannen”. Den er i stor grad overlatt til seg selv. Her har organisasjonen igjen et problem. Men kanskje er det ikke bare organisasjonen som har et problem. Det er et brudd mellom oppdragsgiver og virksomheten som bør egne til å bekymre oppdragsgiver eller ”hovedmannen”.

Og til slutt kanskje i enda mer generalisert form og forsiktig antydning :

Problematferd i ungdomsskolen – hva er problemet ?

Når det å mestre og håndtere problematferd i hovedsak blir et spørsmål om ro og orden og status quo, og ikke baserer seg på et utvidet og mer kritisk perspektiv, vil det ikke være noen garanti at den pedagogiske praksisen tjener alle. Noen elever kan stå i sterk fare for å bli stigmatisert eller marginalisert. Sterkt i strid med overordnede perspektiver for en inkluderende virksomhet. Virksomheten mister fotfeste i en av sine mest grunnleggende forpliktelser. Da har vi et problem på mange plan, der svekket kvalitet i opplæringsmiljøet i form av problematferd, ikke er det eneste problemet!

Eller som Karl Johan Skårbrevik uttrykker det :

” Det paradoksale er at alle veit kva som er det fundamentale problemet med skolen. Foreldra veit det, lærerane veit det, politikarane veit det og pedagogane veit det. Dei har også erkjent det langt på veg, men når dei skal gjere noko med det lappar dei på ein naturstrdig struktur i skolen som er den eigentlige årsaka til alle problema. Det grunnleggande problemet med skolen er at skolen har en ein struktur som bygger føresetnaden om homogenitet blant elevane i klassene som skal undervisast og lære med nokolunde same progresjon. Slik sett er skolen et produkt av industrialiseringa. Den har organisert seg som en industriell ”produksjonsprosess” der elevane går fra det eine klassesteget til det neste der dei etter planen skal få tilført visse ”dosar” ny kunnskap anten dei er i stand til å ta i mot eller ikkje Dei som skal lære er ulike alt fra starten av, og dei blir meir og meir ulike etter som dei kjem oppover i klassene. Strukturen i skolen må være basert på denne aukande heterogeniteten.”

(Skårbrevik,2005)

Er med andre ord den problematferden elevene viser en reaksjon på en skole som er laget for det moderne prosjektet – og som ikke klarer å tilpasse seg den nye tid? Signaler på at vi har en ungdomsskole som trenger en revisjon?

Sluttkommentar / etterord

Og med dette begynner nye spørsmål å melde seg – og jeg får lyst til å gå videre i studie av dagens ungdomsskole – både i en større skala (flere enheter) og i grundigere nærstudier (kvalitative studier) der jeg kunne tenke meg å få studert nærmere følgende problemstillinger:

Hva er problemet i dagens ungdomsskole ?

- Har vi en skole som blir for nærsynt og fanget i det daglige?
- Har vi en skole som er i utakt med sine oppgaver – har mistet overordnet perspektiv ?
- Har vi en skole som blir presset til et annet fokus en det som er gitt i samfunnsmandatet ?
- Eller er det konflikter mellom ulike krav – og i dette glipper perspektivet/ fotfestet ?
- Ser vi konturene av en skole som er i uttakt med sin tid – og sine brukere? En skole fra fortiden – det moderne – og som sliter med å finne sin form i det postmoderne? Og hva har dette å si for enkelte elevgrupper?

Med litt forsiktighet mener jeg min undersøkelse har tegnet et bilde av en enkelt skole som har mange kvaliteter som den kan ta med seg inn i sitt framtidige arbeid. Det er tilstede elementer som kan gi fundament for spennende og god utvikling inn i det postmoderne samfunnet. Men den bærer også med seg tendenser som kan føre til en stillstand i det moderne. Der i tillegg nærsynthet og handlingstvang blokkerer for utvikling. Dette kan også blokkere for en nødvendig aktivitet overfor skoleeier – der dialogen bør bli bedre.

Organisasjonen trenger å jobbe med system for økt profesjonalisering. Og gjennom dette, både bli mer aktiv utad og sette tydeligere krav til overordnede instanser.

Som jeg har tatt opp tidligere i oppgaven. Jeg hentet en ramme for undersøkelsen fra Henning Bang . Denne modellen fant jeg god for innhenting av data. Jeg fikk et rikt datamateriale og mye informasjon. Ved hjelp av Skidmore og den vitenskapsteoretiske modell av Burell og Morgan fikk jeg løftet blikket fra det deskriptive mot mer overordnede perspektiver. Dataene

fra undersøkelsen fikk en mer teoretisk overbygning som de kunne speiles mot og slik sett bli mer ”gjennomsiktig”.

Og som mange før meg sikkert har opplevd :

Nå ved innlevering og slutføring av denne oppgaven, skulle jeg ønske at jeg var der jeg er nå, den gang arbeidet startet. Mye skulle da vært gjort annerledes. Men dette må kanskje tolkes som et tegn på at et arbeid har gjort noe med meg . Prosessen har sakte, men sikkert, ledet fram mot ny erkjennelse. Læringskurven har satt noen spor.

Litteratur :

- Andersen J. A. og Abrahamson B. (1996) Organisasjon.
Om å beskrive og forstå organisasjoner.
Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Andersson B.- E. (1985) Bronfenbrenners utvecklingsøkologi.
I : Bø I. (red) Barn i miljø
Cappelen, Oslo
- Arfwedson G. (1984) Hvorfor er skoler forskjellige ?
Tanum – Nordli AS, Oslo
- Argyris C. og Schön D. (1978) Organizational learning: A theory of action perspective.
Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Argyris C. (1990) Bryt forsvarsrutinene : hvordan lette organisasjonslæring /; oversatt
av Kevin M. J. Quirk. Universitetsforlaget, Oslo
- Bachmann K. E. og Haug P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62
Høgskulen i Volda, Møreforskning, Volda
- Ball S. J. (1996) Analysing British reform policy in the 1990s: the changing
languages, cultures and politics of schooling. I : Haug P. (red) (1996)
Høgskulen i Volda, Volda
- Bang H. (1995) Organisasjonskultur (3. utgave).
Tano, Oslo
- Bay J. (1982) Avvikene og ansvaret
J. W. Cappelens forlag a.s , Oslo
- Befring E. (1983) Skole og atferdsproblem.
I omsorgspedagogisk perspektiv
Universitetsforlaget, Oslo
- Befring E. (1996) Skolens møte med barn. Behov for nyorientering. I Hegeland I. M.
(red) (1996): Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk
utfordring.
Kommuneforlaget, Oslo
- Befring E. (1994) Læring og skole
Det Norske Samlaget, Oslo
- Befring E. (1997) Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og
unges vilkår i velferdssamfunnet.
Det Norske Samlaget, Oslo
- Berg G. (1999) Skolekultur
Nøkkelen til skolens utvikling
Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Berg G. og Wallin E. (1986) Utbildingsreform, implimentering og aktørberedskap.
Pedagogiska institusjonen, Uppsala Universitet. Uppsala
- Bjørnsrud H. (1999) Den inkluderende skolen
Universitetsforlaget, Oslo

- Bjørvik K.I. og Haukedal W. (1997) Arbeids og lederpsykologi
Cappelen akademiske forlag as, Oslo
- Borgen Ø. (1997) ”Den profesjonelle medarbeider – og andre medarbeiderkasus.”
Hia, Kristiansand S
- Bronfenbrenner U. (1985) Midtveis i den menneskelige utvikling
I: Bø I. , Barn i miljø
Cappelen, Oslo
- Bronfenbrenner U. (1979) The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and
Design.
Harvard University Press, Cambridge
- Burell G. & Morgan G. (1979) Sociological Paradigms and organizational analyses. Heinemann
Educational Books. London UK
- Christie N. (1971) Hvis skolen ikke fantes
Universitetsforlaget, Oslo
- Dale E. L. (1980) Hva er oppdragelse?
Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo
- Dale E. L. (1999) Utdanning med pedagogisk profesjonalitet
Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dalin P. (1994) Skoleutvikling. Teorier for forandring.
Universitetsforlaget AS, Oslo
- Dobson S. og Haaland Ø. (2000) Pedagogen, teksten og selvet – innspill til en postmoderne
pedagogikk. Forskningsrapport nr 48. Høyskolen i Lillehammer,
Lillehammer
- Etzioni A. (1978) Moderne organisasjoner. Tanum Norli. Oslo
- Flem A. (2000) Den inkluderende skole- fra ideologi til praksis
Tapir Forlag, Trondheim
- Freire P. (1974) De undertryktes pedagogikk
Gyldendal, Oslo
- Frønes I. og Brusdal R. (2000) På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær framtid
Fagbokforlaget, Bergen
- Gjessing H. J., Nygaard H. D., & Solheim R., m.fl. (1988). Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker. Rapport nr III.
Bergen-prosjektet.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad J. I. and Associates(1986) Curriculum inquiry : the study of curriculum practice. McGraw-Hill.
New York
- Gordon T. (1979) Snakk med oss lærer
Dreyers forlag, Oslo
- Grepperud G. (red.) (2000) Tre års kjedsomhet ? Om å være elev i ungdomsskolen.
Gyldendal Akademisk AS, Oslo

- Gunneriussen W. (1999) Å forstå det moderne
Tano Ascheoug, Oslo
- Handal G. og Lauvås P. (1983) På egne vilkår
Cappelens forlag, Oslo
- Haraldsen G. (1999) Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden.
Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Hargreaves A. (1996) Lærerarbeid og skolekultur
Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.
Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Haug P. (2004 a) Resultat frå evalueringa av Reform 97
Utarbeidd av Peder Haug, forskingsleiar for evalueringa
Norges forskningsråd 2004, Oslo
- Haug P. (2004 b) Innlegg på utdanningskonferanse okt 2004. Referert av Marianne
Ruud. www.utdanning.ws
- Haug P. (red) (1996) Pedagogikk i ei reformtid
Høgskulen i Volda, Norges forskningsråd, Volda
- Hauge T. E. (1997) *"Finnes det en spesiell ungdomstrinns pedagogikk?"*
Artikkel i Bedre skole nr 3 1997
- Hellesnes J. (1975) Sosialisering og teknokrati
Gyldendal, Oslo
- Hellevik O. (2002) Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap
Universitetsforlaget, Oslo
- Hoëm A. (1978) Sosialisering
Universitetsforlaget, Oslo
- Jacobsen D. I. (2000) Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i
samfunnsvitenskapelig metode. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand S
- Johannesen E., Kokkersvold E., Vedeler L. (1994) Rådgivning
Universitetsforlaget, Oslo
- Kaufmann G., Kaufmann A. (1998) Psykologi i organisasjon og ledelse (2.utgave)
Fagbokforlaget, Bergen
- Klefbeck J. og Ogden, T. (1995) Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge
TANO, Oslo
- KUF (1990) St. meld. 54, 1989-90 : Om opplæring av barn, unge og voksne med
særskilte behov.
KUF, Oslo
- L-97 Læreplan for grunnskole (L 97)
Oslo
- KUF (1998) St. meld. 23 : Om opplæring for barn og unge og voksne med
særskilte behov.
KUF,Oslo
- Lerner R. M. (1986) Concepts and theories of human development. 2. utgave.
Random House, New York

- Løvlie L. (1984) Det pedagogiske argument
J. W. Cappelens forlag as, Oslo
- Melbye K. (1995) Spesialundervisningstilbudet til elever med sosiale og emosjonelle vansker. Hovedoppgave 3. avd. Spesialpedagogikk.
Institutt for spesialpedagogikk, Oslo
- Miles M. B. (1980) Common properties of schools in context. The backdrop for knowledge utilization and "school improvement"
National Institute of Education.
- Morgan G. (1998) Organisasjonsbilder : innføring i organisasjonsteori ; oversatt av Dag Gjestland
Universitetsforlaget,Oslo
- Myre R. (1997) Den norske skoles utvikling
Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Møreforskning (1994) Moen og Øie (1994) Rapport nr 9403
Møreforskning, Volda
- Nilsen S. (1993) Undervisningspraksis i grunnskolen – fra intensjoner til praksis.
Doktoravhandling
ISP, Universitetet i Oslo, Oslo
- Nilsen S.(1997) Individuelle opplæringsplaner - utbredelse, innhold og kvalitet : analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer. Dokumentet er del av serien [Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer : et paraplyprosjekt](#)
- Nordahl T. (2000) En skole - to verdener. NOVA rapport 11/2000. Oslo
- Nordahl T. og Overland T. (1998) Individuelle opplæringsplaner
Ad. Notam Gyldendal, Oslo
- Norges forskningsråd (1998) Barn og unge med alvorlige atferdsvansker
Norges forskningsråd, Oslo
- OECD (1989) OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD. Oslo: Aschehoug.
- Ogden T. (1998) Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen.
KUF, Rapport '98, Oslo.
- Ogden T. (1987) Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblem i skolen.
Universitetsforlaget, Oslo
- Ogden T. (1990) Kvalitetsbevissthet i skolen
Universitetsforlaget, Oslo
- Rapport 2000 (2000) Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse
Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000, Oslo

- Rutter M. (1985) Family and school influences: Meanings, mechanisms and implications. I Nicol AR, Longitudinal studies in child psychology and psychiatry. John Wiley, Chichester
- Rutter M. m.fl. (1979) "Fifteen Thousand Hours. Secondary School and Their Effects in Children" Sommerset: Open Books
- SHD (1997) Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998- 2001. SHD, Oslo
- Sjøberg K. (2000) Maktspill i skolen en drøfting om bruk av makt i lys av det postmoderne. I Dobson og Haaland (2000), Lillehammer
- Skidmore D. (1996) "Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs." European Journal of Special Needs Education. Vol. 11 (1), 33 – 47.
- Skidmore D. (2004) Inclusion: The dynamic of school development. Open university press, Berkshire, UK
- Skjervheim H. (1972) Det instrumentalistiske mistaket. I: Mediaas, N. o.fl. (red): Etablert pedagogikk-makt eller avmakt? Gyldendal, Oslo
- Skjervheim H. (1976) Deltakar og tilskodar og andre essays. Tanum-Norli, Oslo
- Skrtic T (1991) Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization. Love Publishing Company.
- Skrtic T (1995) Special Education and Student disability as Organizational Pathologies: Toward a Metatheory of School Organisation and Change. I : Skrtic T. (ed) Disability and democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity. Teachers College Press, New York/London.
- Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (1996) Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø Tano A.S., Oslo
- Skårbrevik K. J. (1996) Reformanalyse: Prosjektet "omstrukturering av spesialundervisning" I : Haug P. (red) (1996) Høgskulen i Volda, Volda
- Skårbrevik K. J. (2005) "Kva er galt med skolen?" Synspunkt. Sunnmørsposten, Ålesund.
- Steinberg J. M. (1980) Aktivt verdivalg Adventura forlag, Oslo
- Støfring E. (2000) Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap. Arbeidsnotat nr 114/2000. Hil. Lillehammer
- Stålsett U. E., Sandal R., Tveten W. (1991) Veiledningsmetodikk. Om skoleutvikling i praksis. Tano A.S, Os

- Söder M. (1999) Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella. Norlandsforskning – rapport 8/99, Bodø
- Sørli M.- A. (1991) Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. Rapport nr. 4 Barnevernets utviklingssenter, Oslo
- Sørli M.-A. og Nordahl T. (1998) Problematferd i skolen. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvanser”. NOVA, Oslo
- Telhaug A. O. (1990) Skolen som motkultur : didaktikk i sosio-historisk perspektiv. 2. utg. Cappelen. Oslo.
- Tellhaug A.O. og Aasen (1996) Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget. I : Haug P. (red) (1996). Høgskulen i Volda , Volda.
- Tiller T. (1986) Den tenkende skolen. Om organisasjonutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser. Universitetsforlaget, Oslo
- Unesco (1994) The salamanca statement , Juni 1994, Spania
- Vygotsky L.S. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press. Cambridge. UK
- Weber M. (1971) I : Fivelstad E. (red), Makt og byråkrati Gyldendal Norsk Forlag , Oslo
- Willumsen E. (1999) Dei kan ikkje berre seie slik ut frå eit kontor Senter for atferdsforskning, Høyskolen i Stavanger. Stavanger.
- Aasen P. (1987) Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse. Cappelen. Oslo

VEDLEGG

Vedleggene i denne oppgaven er organisert slik :

Vedlegg nr	INNHold
1	Intervjuguide 1
2	Intervjuguide 2
3	Intervju "gamlerektor" - historikk
4	Arkivsøk
5	Spørreskjema m tabeller
6	Frekvenstabell og stolpediagram
7	Resultater åpne spørsmål
8	Intervjuguide Plangruppe

ADMINISTRASJON

OMRÅDER:

1. Hvordan opplever dere i ledelsen situasjonen ved skolen når det gjelder problematferd ?
 - Hva slags atferd oppleves som problematisk?
 - Tanker om årsaker ?
 - hva legges til individ - hva legges til skolen (undervisning, innhold, samfunnsrolle)
 - Hvilken innvirkning har elevens nettverk - familie - venner - nærmiljø - oppvekstmiljø generelt ?
 - (Er det det generelle og kjente belastningsfaktorer i skolens nærmiljø - elevenes opptaksområde)
 - Hvordan forholder ledelsen til denne utfordringen ?

2. Hvordan opplever skolens ledelse at skolen som organisasjon blir støttet utenfra i sitt arbeid i forhold til problematferd ?
 - Fra skolekontor - skolens administrative system ?
 - Fra støttesystemer (PPT- Helse og sosial - psykiatri o.l.)
 - Fra foreldre generelt - eller som ressursgruppe
 - Fra nærmiljø ellers.
 - Erfaringer fra samarbeid.

3. Hvordan fungerer ressurstilgang i relasjon til problematferd ?
 - Spesialundervisningsressurser
 - Forebyggende tiltak - tilpasset undervisning o.l.
 -

4. Hvordan er problematferd som tema ivaretatt gjennom organisasjonens
 - samarbeidssystemer (systematisk eller tilfeldig)
 - planlegging (kort og lang sikt)
 - forandring (for å imøtekomme problematferd)

5. Hvordan ivaretar ledelsen lærernes mulighet til å mestre problematferd i klasserommet (enkeltvis og samlet) ?
 - kompetanseutvikling
 - muligheter for felles refleksjon og veiledning
 - er det forhold som er vanskelig/ ikke ønskelig å behandle i fellesskap?

6. Er skolen inkluderende også for elever med atferdsvansker ?
 - hvordan arbeider en for å redusere ekskludering ?
 - realisering av et fellesskap for alle ?
 - utnyttes elevenes sterke side - deres annerledeshet ?

7. Ved konflikter
 - hvordan ivaretar ledelsen læreren ?
 - hvordan ivaretas eleven ?

- hvordan ivaretas kommunikasjon med foreldre ?

8. Er noen av disse forholdene drøftet i skolens ledelse ?

- Bruk av makt ?
- Avvik og stempling - stigmatisering ?
- "Privatisering" - av problematferd ?
- Hvem løser konflikter - og hvordan ?
- Personalomsorg og stressbelastning i relasjon til problematferd ?
 - Støtte til noen spesiell gruppe - enkeltlærere ?
- Innhenting av data og måling effekt av tiltak ?
-

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE 2 - INNLEDENDE RUNDE

Lærere

OMRÅDER:

1. Hvordan opplever du som lærer situasjonen ved skolen når det gjelder problematferd ?

- Hva slags atferd oppleves som problematisk?
- Tanker om årsaker ?
- Hva legges til individ - hva legges til skolen (undervisning, innhold, samfunnsrolle)
- Hvilken innvirkning har elevens nettverk - familie - venner - nærmiljø - oppvekstmiljø generelt ?
- (Er det det generelle og kjente belastningsfaktorer i skolens nærmiljø - elevenes opptaksområde)
- Hvordan forholder du som lærer deg til denne utfordringen - lærere generelt ?

2. Hvordan opplever du som lærer at skolen som organisasjon blir støttet utenfra i sitt arbeid i forhold til problematferd ?

- Fra skolekontor - skolens administrative system ?
- Fra støttesystemer (PPT- Helse og sosial - psykiatri o.l.)
- Fra foreldre generelt - eller som ressursgruppe
- Fra nærmiljø ellers.
- Erfaringer fra samarbeid.

3. Hvordan fungerer ressurtilgang i relasjon til problematferd ?

- Spesialundervisningsressurser
- Forebyggende tiltak - tilpasset undervisning o.l.
- Ressurser ellers - skolebygning, læremateriell, muligheter til å nytte nærmiljø etc.

4. Hvordan er problematferd som tema ivaretatt gjennom organisasjonens

- samarbeidssystemer (hele personalet - team - fagteam- klasselærere) (systematisk eller tilfeldig)
- planlegging (kort og lang sikt)
- forandring (for å møtekomme problematferd)

5. Hvordan ivareta dine og andre læreres muligheter til å mestre problematferd i klasserommet (enkeltvis og samlet) ?
- kompetanseutvikling
 - muligheter for felles refleksjon og veiledning
 - er det forhold som er vanskelig/ ikke ønskelig å behandle i fellesskap?
 - ledelsens bidrag ?
6. Opplever du at målet om en inkluderende skole også for elever med atferdsvansker nås?
- arbeid for å redusere ekskludering ?
 - realisering av et fellesskap for alle ?
 - utnyttelse elevenes sterke side - deres annerledeshet ?
7. Ved konflikter
- vanlig håndtering av konflikter ?
 - hvordan ivaretas du som lærer ?
 - hvordan ivaretas eleven av deg - av andre ?
 - hvordan ivaretas kommunikasjon med foreldre ?
8. Er noen av disse forholdene drøftet blant skolens lærere / i organisasjonen?
- Bruk av makt ?
 - Avvik og stempling - stigmatisering ?
 - "Privatisering" - av problematferd ?
 - Hvem løser konflikter - og hvordan ?
 - Personalomsorg og stressbelastning i relasjon til problematferd ?
 - Innhenting av data og måling effekt av tiltak ?

Vedlegg 3

HISTOTRIKK

Sammendrag av intervju med ”Gamlerektoren” (pensjonert)

”Gamlerektoren” har vært ved skolen siden starten for over 30 år siden. Først som lærer – siden som rektor. Holder nå kontakt med skolen gjennom noen vikartimer.

Mener skolen hovedsakelig har arbeidet i forhold til problematferd gjennom disse forordningene , (de lange linjene):

- Sos ped tjeneste
- Tidlig ute med teamarbeid – og dette har blitt en viktig del av organisasjonens ansvarsfordeling. (teamene skal ta felles ansvar)
- Plangruppe (tidlig ute) - rektor får et viktig fora for ”problemløsning”
- Spes ped ressurser til enkeltelever med tung atferdsproblematikk.
- Samarbeid med andre etater (sosped tjeneste)
- Elmid og fokus på skolemiljø/ positivt læringsmiljø.

Nyere tiltak som har vært viktig :

- Tiltaksplan mot mobbing
- ”Konfliktråd” – megling
- Systematisk bruk av elevsamtaler

Andre faktorer :

- Klargjøring av rektor sitt ansvar i relasjon til problematferd
- Ungt og forsøksvillig kollegie
- Åpen og fri kommunikasjon
- Lav hierarkisk struktur

Til slutt sier rektoren at samtalen/ intervjuet har gitt ham et perspektiv på problematikken som han oppsummerer slik :

- Dette har vært en endringsvillig og elevsentrert skole. Skolen har vært tidlig ute i forhold til en del organisasjonsmessige forordninger (teamarbeid, plangruppe). Men det har kanskje vært for lite fokus på problematferd som særskilt fenomen – det har blitt tatt forgitt som en del av det en må leve med i en ungdomskole – dessuten har det vært lite systematisk skolering – lite bevisst felles kompetansebygging i forhold til problematferd som utfordring for organisasjonen / skolen. Det har blitt mest enkeltlærere på kurs – og disse kursene har vært noe tilfeldig utvalgt.

Vedlegg 4

ARKIVSØK

Arkivsøket ble vanskeliggjort av følgende årsaker :

- Deler av arkivet var spredt på ulike personer med funksjoner i organisasjonen – og ble gjennom det lite tilgjengelig
- Store deler av arkivmateriale var blitt destruert fordi det var blitt ødelagt etter innbrudd på skolen

Fra skoledirektør – skolekontor (adm nivå) :

Fant lite som tydet på særskilt fokus omkring problematferd men noen rundskriv der temaet er berørt :

- Rundskriv 71/01 : tilbakemelding om tiltak for å redusere rasisme og etnisk diskriminering .
 - Skolens svar : Skolemekling, miljøtjeneste og nulltoleranse (i gang) – Tverrkulturell leksegruppe, MOT skole (planlagt)
- 69/01 : kvalitetsutvikling i grunnskolen 2002-2003 : Omtaler forebygging av problematferd gjennom ”positivt læringsmiljø” og SAMTAK. I tillegg noe om lederrollen , samarbeidsrelasjoner (internt og eksternt) og tilpasset opplæring.

Fant ikke et eneste skriv fra kommunalt nivå – sektoren der problematferd var nevnt enten eksplisitt eller implisitt. Men det er stor sannsynlighet for at evt skriv er spredt omkring i organisasjonen og slik kommet på avveie – men likevel – det fantes ingenting i skolens arkiv.

FAU

- Fra 1995 – 2001.
 - Tema som kan relatere seg til problematferd :
 - Handlingsplan mot mobbing,
 - Kollektiv straff ved brudd på ordensreglement,
 - Aksjonsgruppe for ungdomstiltak,
 - Rusproblematikk (temamøter),
 - Skoleskyss og bråk på bussen,
 - Nærmiljøtiltak,
 - Natteravn,
 - Samarbeidstiltak med utekontakt.

Driftsstyret

- Fra 1996 – 2001.
 - Tema som kan relateres til problematferd (forebygging F eller tiltak T) :
 - Mobbing (F +T)
 - Skolevurdering (F + T)
 - Utviklingsplaner (F)
 - Skole –hjem samarbeid (F)
 - Skolemiljø (F)
 - Tildeling av spesialundervisningstimer (T)
 - **Bruk av spesialundervisningstimer til gruppe av elever med tilpasningsvansker (T) (år 99-00)**
 - Nærmiljøtiltak (F)
 - Rusforebyggende tiltak (F)
 - Kvalitetsutvikling – rapport + plan (F)

Fokus hovedsakelig på allment preventive eller generelle tiltak (mobbing, skolemiljø skolevurdering og skoleutvikling). En sak hvor det kan spores et særskilt tiltak eller fokus i forhold til elever med atferdsvansker (uthevet).

Vedlegg 5

SPØRRESKJEMA OM PROBLEMATFERD OG SUNDET UNGDOMSSKOLE SOM ORGANISASJON

Problematferd i ungdomsskolen kommer til uttrykk på mange måter. Problematferd blir også oppfattet forskjellig fra person til person og fra situasjon til situasjon.

Fokus i denne undersøkelsen er :

- hvordan dere **opplever** problematferd som en utfordring og hvordan dere som **en organisasjon** forsøker å realisere målsettingen om at alle elever har rett til opplæring i en skole for alle - den inkluderende skole.

EN KORT VEILEDNING FØR DU SETTER I GANG:

- Kryss av på **IKKE RELEVANT** dersom du finner påstanden uaktuell for deg og **VET IKKE** dersom du ikke har noen bestemt formening om det som settes fram i påstandene.
- Det er satt av noe plass underveis hvor du kan trekke fram forhold som du mener er viktig og som du ikke har fått gitt uttrykk for.

Spørreskjemaet er ordnet i 4 temaer. Du får informasjon om disse temaene etter hvert.

- Du har ca 40 min. til å besvare skjemaet.
- Skjemaet vil bli behandlet anonymt

Når du svarer på spørsmål eller tar stilling til de ulike påstandene er det dagens situasjon (dette året) som skal legges til grunn.

Med håp om at du finner påstander og spørsmål som meningsfulle.
På forhånd. Takk for hjelpen !

Frank Inge Riise
(Hovedfagstudent Spesialpedagogikk)

BAKGRUNNSVARIABLER

STILLING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	LÆRER	16	80,0	80,0	80,0
	LEDER	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

UNDERVISNINGSERFARING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	UNDER 5 ÅR	6	30,0	30,0	30,0
	MELLOM 5 OG 15 ÅR	3	15,0	15,0	45,0
	OVER 15 ÅR	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Del A) OM PROBLEMATFERD

Denne delen dreier seg om opplevelse av problematferd og syn på hvordan denne utfordringen bør takles.

1. Spørsmål

Hva opplever du som problematferd ? (Ranger fra mest til minst problematisk)

rang 1	2	3	4	5	6
Herverk/slossing	Banning – frekt språk mot lærer/medelever	Bråk i timer	Elever som blir usynlig gjemmer seg. Skulk		
Utagering	Hærverk	Frekk i kjeften	Mobbing av andre elever	Skulk	
Mobbing	Hærverk	Innesluttelse	Avvising		
Vold	Mangel på respekt for medelever og lærere+andre, banning+++	Ødelegge undervisning for ”normale/ vanlige” elever			
Elever som stadig skaper konflikt/bråk i læresituasjonen	Utagerende elever med sporadiske raseriutbrudd				
Uro under undervisning, dvs prat, ukonsentrasjon	uro under arbeid dvs prat, ukonsentrasjon	Frekke svar	Likegyldighet	Uttalt likegyldighet	
Konflikter mellom elever	Ødeleggelse av undervisningstimer	Hærverk			

rang 1	2	3	4	5	6
Elever som ignorerer tilsnakk	Elever som er aggressive i forhold til andre elever	Elever som har stort ugyldig fravær			
Elever som forstyrrer andre ved rop/støy	Elever som forstyrrer andre ved kasting av småting / blyant, viskelær o.l	Elever som stadig krangler og gir hverandre urette opplysninger	Elever som skulker		
Urolig / frekk	Ukonsentrerte	Stadig Kommentarer			
Aggressiv truende atferd overfor medelever/lærer	Kontinuerlig høyt snakk/ avbrytelser i undervisningen	Kontinuerlig vandring i undervisningssituasjonen			
Støy i undervisningssituasjonen, utrop	Frekk mot lærer/ elever – mobbing	Fysisk mobbing			
Utagerende, fysisk trusel mot medelever, inventar og lærere	Bråk, uro, sabotering av timer				
Aggresjon mot medelever	Aggresjon mot lærere	Hærverk	Uro i timene	Småprat	Mangel på konsentrasjon/ arbeidsinnsats
MBD-tilfeller uten oppfølging	Elever som kun er tilstede uten vilje/ evne til å yte				
Fysisk xxx for å skade medelever og lærer	Forstyrrer undervisning. Uro og avbrytelser	Mangel på konsentrasjon	Skulk. Ensom, deprimert		
Elever som konsekvent nekter å adlyde beskjeder	Høylytte utbrudd i timer	Ødeleggelser og plaging av medelever	Ingen respekt for skolen som opplærings situasjon (de er her for å treffe venner)		
Bråk i timene	Kranglete elever	Uhøflige elever	Klikker blant elevene		

2 Ta stilling til påstand

Jeg opplever at problematferd i klassen er noe jeg mestrer.

OPPLEVD Å MESTRE PROBLEMATFERD I KLASSEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	BÅDE OG	9	45,0	45,0	45,0
	DELVIS ENIG	9	45,0	45,0	90,0
	HELT ENIG	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

2	BO	Kommentar : for meg? For klassen ?
---	----	------------------------------------

3 Ta stilling til påstand

Elevatferden generelt blir stadig mer problematisk

ELEVATFERD BLIR MER PROBLEMATISK

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	DELVIS UENIG	3	15,0	15,0	20,0
	BÅDE OG	4	20,0	20,0	40,0
	DELVIS ENIG	6	30,0	30,0	70,0
	HELT ENIG	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Begrunnelse for avgitt svar:

3	BO	Kommentar: Hvem blir elevatferden problematisk for? Lærerne eller de andre elevene?
3	BO	Flere har ulike problemer, ulike bakgrunner gir grunnlag for større spredning av type problemer (kulturelle, familiære, økonomiske) Vi er blitt flinkere med tilpasning/ direkteoppfølging , men på langt nær gode nok
3	DE	Familiesituasjonen for enkeltelever blir vanskeligere
3	DE	Antall problematferdselever synes å ha økt, men de lar seg lettere irettesette – selv om de må til snakkes igjen etter kort stund. Behov for oppmerksomhet synes å ha økt
3	DE	Mangler grensesetting. Forhandler generasjonen.
3	DE	Det virker som om det blir flere elever som er hardere belastet med problematferd
3	DE	Flere og flere fremmedspråklige.
3	DU	Flertallet av elevene bedre, problemelever verre.
3	HE	Tøffere hverdag for elevene. Stor påvirkning utenom hjemmet, mer aggressivt samfunn/ voldssamfunn/ krigsrevy/ krigsaviser osv. osv. / fremmedgjort samfunn / større klasseskille (større misunnelse).
3	HE	Elevene har "gi-faen" – holdning til skolen /skolearbeid.
3	HE	Det er en del grenser som stadig blir flytta, og noen elever ser ut til å mangle grenser i det store og hele. Antallet øker

4 Ta stilling til påstand

Utagerende elevatferd oppleves jeg som et angrep på meg som person

UTAGERENDE ATFERD OPPLEVES SOM ET PERSONLIG ANGREP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	10	50,0	50,0	50,0
	DELVIS UENIG	5	25,0	25,0	75,0
	BÅDE OG	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

5 Ta stilling til påstand

Elever med atferdsproblemer bør helst få sin undervisning i klassen

ELEVER MED ATFERDSPROBLEMER BØR FÅ UNDERVISNING I KLASSEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	DELVIS UENIG	3	15,0	15,0	20,0
	BÅDE OG	8	40,0	40,0	60,0
	DELVIS ENIG	7	35,0	35,0	95,0
	HELT ENIG	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

6 Ta stilling til påstand

Jeg legger vekt på opplæring i sosiale ferdigheter i min undervisning

VEKT PÅ SOSIALE FERDIGHETER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	5	25,0	26,3	26,3
	DELVIS ENIG	4	20,0	21,1	47,4
	HELT ENIG	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	IKKE SVART	1	5,0		
Total		20	100,0		

7. Spørsmål

**Hvilke tiltak mener du generelt fungerer best for elever med atferdsproblemer ?
(ranger fra 1 og oppover – der 1 er det beste)**

Rang 1	2	3	4	5	6
Stramme opplegg med klare regler					
Utplassering	Undervisning i mindre grupper	Assistent	Alternativ skole		Kommentar: Det kommer helt an på i hvert enkelt tilfelle
Arbeidsoppgaver de mestrer, gjerne kombinert teori/praksis	Stort atferdsproblem, medhjelper i timene.	Lita gruppe	Evt. arbeid utenfor skolen		
”Nærkontakt”-innvolvering fra bestemte læreres side i lag med foresatte	Tilrettelegging av undervisning/skoledag i lag med eleven	At eleven forsøkes holdt i klassen			
Stort antall voksne i nærkontakt med eleven (lærertetthet)	Noen faste voksne å forholde seg til . Ikke stor gjennomtrekk .	Klare regler og konsekvente holdninger	Kombinasjon av omsorg og struktur	Tilpassa, gjerne praktiske arbeidsoppgg.	

Ekstreme/ alvorlige tilfeller: Alternativ skole eller annen egnet skole	Spes. lærer, tett og god oppfølging	Inne i klassen i enkelte timer, ute m. varierte/ annerledes skolehverdag ellers			
Stramme rammer, klare regler	At de blir møtt med vennlighet, forståelse	Hjelp utenfra, assistent	Isolering utenfor klasserom	Alternativ undervisning	Utplassering i arbeidslivet
Klare grenser. Eleven vet hvor han har deg	Nøytral bestemt stemme	Ærlig, bestemt kroppsspråk	Tilsnakkes på tomannshånd, også i klasserommet, helst		Kommentar: Vanskelig med rangering
Rang 1	2	3	4	5	6
Fast struktur	Klare grenser	Være konsekvent	Hyppige samtaler	Involvere eleven.	
Samtaler i enerom	Samtale med foreldre, både med og uten elev	Rosing av eleven når en finner reell grunn – Let gjerne	Sette ned fot – ikke la eleven få følelsen av å kunne bestemme	Ta kontakt snakke hyggelig med eleven når det ikke har skjedd noe negativt også	
Samtaler på tomannshånd der eleven får vite hvordan jeg reagerer på atferden som er vist og hvilke konsekvenser det får					
Samtale med fast person	Kontakt med foreldrene	Straffereaksjoner			
Eleven under 4 øyne	Kontakte foreldre	Kontakt med ledelse			
Alternativ skole					
Deltakelse	Inkludering				
Samtale med eleven	Samtale med eleven og foreldre	Sosiallærer kommer inn i bildet	Utvisning		
Faste grenser og forutsigbar hverdag	Varierte aktiviteter, ofte utenfor skolen	Fokus på elevens sterke sider	Omtanke – positiv synliggjøring		

8 Ta stilling til påstand

Når det oppstår et atferdsproblem er det rutine for meg å kartlegge elevens situasjon på ulike livsarenaer (hjemme, fritid osv.)

KARTLEGGING PÅ ULIKE LIVSARENAER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	1	5,0	5,6	5,6
	BÅDE OG	7	35,0	38,9	44,4
	DELVIS ENIG	7	35,0	38,9	83,3
	HELT ENIG	3	15,0	16,7	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	IKKE RELEVANT	2	10,0		
Total		20	100,0		

9 Ta stilling til påstand

Atferdsproblemer henger mye sammen med vanskelige hjemmeforhold

ATFERDSPROBLEMER OG SAMMENHENG MED VANSKELIGE HJEMMEFORHOLD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	8	40,0	40,0	40,0
	DELVIS ENIG	7	35,0	35,0	75,0
	HELT ENIG	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

9	HE	Kommentar: Herunder fysiske skader eks. hyperaktiv.
---	----	---

10 Ta stilling til påstand

Elever med atferdsproblemer bør i større grad få et alternativt opplæringstilbud utenfor skolen.

ALTERNATIV OPPLÆRING UTENFOR SKOLEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	DELVIS UENIG	1	5,0	5,0	10,0
	BÅDE OG	1	5,0	5,0	15,0
	DELVIS ENIG	9	45,0	45,0	60,0
	HELT ENIG	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Begrunnelse for avgitt svar:

10	BO	Det kommer an på graden av avvik for atferd. Men en elev kan ikke ødelegge 3års skolegang for andre, det beste er at eleven er i vanlig skole.
10	DE	Kan være vanskelig om alternativt opplæringstilbud ikke finnes
10	DE	En må finne trivselssituasjoner for elevene.
10	DE	Mange (de fleste) får dette, men ønsker ikke å ta imot.
10	DE	Er best både for eleven selv, medelever og lærere.
10	DE	Når de er på skolen så langt som råd få være i klassen, men alternative tiltak utenfor skolen som arbeidsutplassering, forsterkede skoler er også bra
10	DE	Skolen som arena for sosialisering er så viktig at noe/litt av tilbudet bør foregå her hvis ønskelig fra elevens side. Viktigst at tilbudet eleven får gir anledning til mestring.
10	HE	Skolen vil aldri – slik det er i dag – bli en arena for alle elever
10	HE	Skolen bør tenke nytt – evt lage ”en skole” i skole, MEN NB! ikke renovasjon.
10	HE	Mange har ikke motivasjon / ro i kroppen til å holde seg på skolen. I jobben kan de bli spora til å gjøre noe de virkelig mestrer

10	HE	Vil på den måten være lettere å få til individuell undervisning- et individuelt tilpasset tilbud. Skal de "holdes" i den vanlige skolen, og gjennom samme "trakta" som de andre elevene kan det for enkelte bare gjøre vondt verre... Men, vanskelig spm.
10	HE	Følelsen av å ikke mestre oppgavene i skolen gir elevene lavt selvbilde og kan forsterke atferdsproblemene. Utenfor skolen kan elevene lettere få aksept for en god jobb og dermed øker selvbildet og atferden kan bli bedre.
10	HE	Det er ganske enkelt ikke alle elever som passer inn i en "normal" skolehverdag
10	HU	Skolen(dvs kommunen) bør tilrettelegge for alle elever. Unntatt helt ekstreme tilfeller.

11 Ta stilling til påstand

Elever med atferdsproblemer må få et mer tilrettelagt opplæringstilbud enn andre elever.

MER TILRETTELAGT OPPLÆRING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	2	10,0	10,0	10,0
	DELVIS ENIG	7	35,0	35,0	45,0
	HELT ENIG	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

12 Ta stilling til påstand

Elever med atferdsproblemer har bedre utbytte av en undervisning der det blir satset på prosjekter.

UTBYTTE VED PROSJEKTUNDERVISNING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	5	25,0	26,3	26,3
	DELVIS UENIG	8	40,0	42,1	68,4
	BÅDE OG	3	15,0	15,8	84,2
	DELVIS ENIG	2	10,0	10,5	94,7
	HELT ENIG	1	5,0	5,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

Begrunnelse for avgitt svar:

12	BO	Prosjekt kan fungere meget bra, men kan i noen tilfeller være for frie og eleven mestrer ikke å gjøre valg. Beviste oppgaver og ei styring fra lærer kan bedre dette.
12	DE	Det er også viktig at elever med atferdsproblemer trenes i den "vanlige" skolesituasjonen.
12	DE	Hvis prosjektet er skikkelig planlagt
12	DU	De får gjort enda mindre i en fri situasjon
12	DU	I praksis har det vist seg at de samme faller utenfor i de fleste prosjekter også – Men noen få ganger glimter de til.
12	DU	Har ikke struktur på seg selv. Mister fort konsentrasjonen.
12	DU	Rammene er ikke så tydelige når en driv med prosjekt, og dette kan være vanskelig å takle for elever med problematferd.
12	DU	Elever med atferdsproblemer kan få det veldig vanskelig i frie undervisningsformer. De tar av, eller blir gående å rote.
12	HE	Praktisk arbeid er vanligvis mer interessant enn teoretisk pugg.
12	HU	Strukturen vil mangle
12	HU	Prosjektarbeid er meget arbeidskrevende for eleven og krever etter min mening stor kunnskap.
12	HU	Har vist seg at det er de "sterke" elevene som vanligvis mestrer best prosjektarbeid og den løse strukturen det medfører.

13 Ta stilling til påstand

Det er viktig at alle lærere er enig om normer som skal håndheves overfor elever med atferdsvansker.

VIKTIG AT LÆRERE ER ENIG OM NORMER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	2	10,0	10,0	10,0
	DELVIS ENIG	2	10,0	10,0	20,0
	HELT ENIG	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

14 Ta stilling til påstand

Det bør være en stor grad av enighet blant alle lærere ved skolen hvordan en skal undervise elever med atferdsproblemer.

ENIGHET OM UNDERVISNINGSMETODER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	2	10,0	10,0	10,0
	DELVIS ENIG	6	30,0	30,0	40,0
	HELT ENIG	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

14	HE	Kommentar: Men det blir bare på papiret, lærerne vil alltid undervise forskjellig <umulig å få til>
----	----	---

15 Ta stilling til påstand

Jeg tar min del av ansvaret en kan forvente i forhold til elever med atferdsproblemer

OPPFYLLELSE AV EGET ANSVAR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	3	15,0	15,0	15,0
	DELVIS ENIG	7	35,0	35,0	50,0
	HELT ENIG	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

16 Ta stilling til påstand

Skolen burde ha noen særlig skolerte lærere som tok undervisning for elever med atferdsproblemer.

SÆRLIG SKOLERTE LÆRERE SOM TAR ANSVAR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	DELVIS UENIG	3	15,0	15,0	20,0
	BÅDE OG	1	5,0	5,0	25,0
	DELVIS ENIG	3	15,0	15,0	40,0
	HELT ENIG	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

16	HE	Kommentar: Manglende kunnskap hos lærergruppen generelt . Ikke i egen "liten" klasse, men som ressurslærere.
----	----	--

17 Ta stilling til påstand

Vi burde ha andre fagfolk (barnevernspedagoger eller lignende) som kunne ta seg av elever med atferdsvansker.

ANDRE FAGFOLK SOM TAR ANSVAR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	3	15,0	15,8	15,8
	BÅDE OG	6	30,0	31,6	47,4
	DELVIS ENIG	5	25,0	26,3	73,7
	HELT ENIG	5	25,0	26,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	IKKE SVART	1	5,0		
Total		20	100,0		

17	BO	Slike ressurser burde være tilknyttet skolen og være tilgjengelige i hverdagen.
----	----	---

18 Ta stilling til påstand

5 år fra nå er jeg fortsatt i læreryrket.

I YRKET OM 5 ÅR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	1	5,0	6,7	6,7
	DELVIS ENIG	7	35,0	46,7	53,3
	HELT ENIG	7	35,0	46,7	100,0
	Total	15	75,0	100,0	
Missing	VET IKKE	3	15,0		
	IKKE RELEVANT	2	10,0		
	Total	5	25,0		
Total		20	100,0		

18	DE	Kommentar: Manglende seniorpolitikk er et varsku ! Alltid nye utfordringer
18	DE	Kommentar: Klart mye tøffere å arbeide i ungdomsskolen de siste 5 – 10 årene, så hvis ikke skolen forandrer seg vil jeg vurdere dette.
18	HU	Har med alder å gjøre !

Andre forhold du vil trekke fram :

Forhold til elev går veldig på person. En må bruke den læreren som får kontakt med eleven. I et lite skolesamfunn lar det seg gjøre.
Hva er problematferd ? Problem for hvem ? Skolen, lærerne, eleven, ledelsen,

Del B) SKOLEKULTUREN VED SUNDET

I denne delen skal du ta stilling til en del påstander om organisasjonskulturen ved Sundet ungdomsskole.

19 Ta stilling til påstand

Opplegg for elever med atferdsvansker blir til i samarbeid med andre lærere**SAMARBEID OM UNDERVISNINGSOPPLEGG FOR ELEVER MED ATFERDSV.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	4	20,0	20,0	20,0
	BÅDE OG	8	40,0	40,0	60,0
	DELVIS ENIG	5	25,0	25,0	85,0
	HELT ENIG	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

20 Ta stilling til påstand

Jeg får god støtte fra kolleger i mitt arbeid som lærer**STØTTE FRA KOLLEGER**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	2	10,0	10,0	10,0
	BÅDE OG	2	10,0	10,0	20,0
	DELVIS ENIG	8	40,0	40,0	60,0
	HELT ENIG	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

21 Ta stilling til påstand

Jeg kan snakke åpent ut om problematferd i klassen overfor andre kolleger.**ÅPENHET OM PROBLEMATFERD I KLASSEN**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS ENIG	3	15,0	15,0	15,0
	HELT ENIG	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

22 Ta stilling til påstand

Min oppfatning av akseptabel elevatferd deles av de fleste lærere ved skolen.**SYN PÅ AKSEPTABEL ATFERD DELES AV ANDRE LÆRERE**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	BÅDE OG	5	25,0	25,0	30,0
	DELVIS ENIG	7	35,0	35,0	65,0
	HELT ENIG	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

23 Ta stilling til påstand

Teamet mitt tar et felles ansvar for elever med atferdsproblemer

TEAMET TAR ET FELLES ANSVAR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	DELVIS UENIG	2	10,0	10,0	15,0
	BÅDE OG	2	10,0	10,0	25,0
	DELVIS ENIG	9	45,0	45,0	70,0
	HELT ENIG	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

24 Ta stilling til påstand

Ledelsen (inkludert sos. ped. tjenesten) ved skolen tar ansvar for elever med atferdsproblemer.

LEDELSEN TAR SITT ANSVAR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	2	10,0	10,0	10,0
	DELVIS ENIG	7	35,0	35,0	45,0
	HELT ENIG	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

25 Ta stilling til påstand

I teamet mitt snakker vi åpent ut om hvordan vi fungerer som lærere overfor elever med atferdsvansker.

ÅPENHET OM EGEN FUNGEREING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	2	10,0	10,0	10,0
	DELVIS UENIG	2	10,0	10,0	20,0
	BÅDE OG	3	15,0	15,0	35,0
	DELVIS ENIG	6	30,0	30,0	65,0
	HELT ENIG	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

26 Ta stilling til påstand

Jeg er positiv til å endre organiseringen og innholdet i undervisningen for at elever med atferdsvansker skal få et bedre opplæringstilbud. Selv om dette fører til at jeg må omstille min praksis som lærer

POSITIV TIL Å ENDRE ORGANISERING OG INNHOLD I UNDERVISNING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	1	5,0	5,0	5,0
	BÅDE OG	2	10,0	10,0	15,0
	DELVIS ENIG	5	25,0	25,0	40,0
	HELT ENIG	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

27 Ta stilling til påstand

Jeg er fleksibel og kan omstille min arbeidsplan dersom det er nødvendig for at elever med problematferd skal kunne få en tilfredsstillende opplæring.

EGEN FLEKSIBILITET OG VILJE TIL OMSTILLING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	5	25,0	25,0	25,0
	DELVIS ENIG	6	30,0	30,0	55,0
	HELT ENIG	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

28 Ta stilling til påstand

Andre lærere i teamet mitt er fleksible og kan tre støttende til når f. eks. problematferd i klassen gjør dette nødvendig.

STØTTE FRA ANDRE LÆRERE I TEAMET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	1	5,0	5,3	5,3
	BÅDE OG	3	15,0	15,8	21,1
	DELVIS ENIG	7	35,0	36,8	57,9
	HELT ENIG	8	40,0	42,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

29 Ta stilling til påstand

Opplegg og tiltak som settes i gang overfor elever med atferdsproblemer blir kritisk evaluert.

OPPLEGG BLIR KRITISK EVALUERT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,3	5,3
	DELVIS UENIG	4	20,0	21,1	26,3
	BÅDE OG	9	45,0	47,4	73,7
	DELVIS ENIG	4	20,0	21,1	94,7
	HELT ENIG	1	5,0	5,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

30 Ta stilling til påstand

Slik evaluering fører til at vi endrer vår praksis.

EVALUERING FØRER TIL ENDRET PRAKSIS.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,3	5,3
	DELVIS UENIG	1	5,0	5,3	10,5
	BÅDE OG	9	45,0	47,4	57,9
	DELVIS ENIG	8	40,0	42,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	IKKE RELEVANT	1	5,0		
Total		20	100,0		

30	DE	Dersom det er mulig
----	----	---------------------

Andre forhold du vil trekke fram:

Mulighetene/rammene for ordentlig tilrettelegging/tilpasning er for snevre. Vi er "fanget" elevenes "skolerettigheter uten tilstrekkelig/ tydelige forpliktelser for å kunne presse fram endringer av uønsket atferd.
Arbeid med elever med problematferd kan gjøres mer systematisk.

Del C) FORHOLD TIL OMGIVELSENE

Denne delen dreier seg om hvordan du og skolen samhandler med mennesker i omgivelsene. Ulike resurspersoner i nærmiljø, foreninger, foreldre, støttesystemer (PPT, Barnevern) etc.

31 Ta stilling til påstand

Jeg samarbeider med personer som er engasjert i ungdommenes fritidsaktiviteter

SAMARBEID MED ANDRE VOKSNE/UNGDOMSLEDERE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	5	25,0	27,8	27,8
	DELVIS UENIG	3	15,0	16,7	44,4
	BÅDE OG	5	25,0	27,8	72,2
	DELVIS ENIG	5	25,0	27,8	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	IKKE RELEVANT	1	5,0		
	System	1	5,0		
	Total	2	10,0		
Total		20	100,0		

32 Ta stilling til påstand

Vi har god kontakt med bedrifter i nærmiljøet. Bruker disse som en ressurs og læringsarena.

SAMARBEID MED BEDRIFTER I NÆRMILJØET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	5,9	5,9
	DELVIS UENIG	3	15,0	17,6	23,5
	BÅDE OG	4	20,0	23,5	47,1
	DELVIS ENIG	8	40,0	47,1	94,1
	HELT ENIG	1	5,0	5,9	100,0
	Total	17	85,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
	IKKE RELEVANT	2	10,0		
	Total	3	15,0		
Total		20	100,0		

33 Ta stilling til påstand

Elevene i vår skolekrets skole har generelt sett et godt oppvekstmiljø.

GODT OPPVEKSTMILJØ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	1	5,0	5,3	5,3
	BÅDE OG	10	50,0	52,6	57,9
	DELVIS ENIG	4	20,0	21,1	78,9
	HELT ENIG	4	20,0	21,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

Begrunnelse for avgitt svar:

33	BO	Det kan synes som om at skolekretsen er sosioøkonomisk delt. H/Sk og indre deler av A vs. Deler av Sk og St
33	BO	Ikke alle elevene våre har et godt oppvekstmiljø, selv om de fleste har det.
33	BO	Jeg kjenner ikke den enkeltes miljø/ fritidsmiljø godt nok
33	BO	Elevgruppen har veldig variert oppvekstmiljø
33	BO	Stor forskjell fra før mellom de forskjellige soner – enda større nå med flere nasjonaliteter.
33	DE	Stabile forhold i en moderne tid med mange tilbud
33	VI	Akkurat begynt ved skolen

34 Ta stilling til påstand

Voksne i nærmiljøet samspiller med skolen for at elevene skal få et godt oppvekstmiljø.

ANDRE VOKSNE I NÆRMILJØET ER ENGASJERT I OPPVEKSTMILJØ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	2	10,0	12,5	12,5
	BÅDE OG	8	40,0	50,0	62,5
	DELVIS ENIG	5	25,0	31,3	93,8
	HELT ENIG	1	5,0	6,3	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Missing	VET IKKE	4	20,0		
Total		20	100,0		

34	HE	Kommentar: I den delen av nærmiljøet med ressurspersoner
----	----	--

35 Ta stilling til påstand

Jeg legger stor vekt på å samarbeide med foreldrene dersom det oppstår problematferd i klassen.

SAMARBEID MED FORELDRE VED PROBLEMATFERD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	3	15,0	15,0	15,0
	DELVIS ENIG	8	40,0	40,0	55,0
	HELT ENIG	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Begrunnelse for avgitt svar:

35	DE	Foreldre blir orientert både skriftlig og muntlig. Følges opp av møter når det er nødvendig
----	----	---

35	DE	Det er ikke alle foreldre som viser like mye interesse for dette, ergo kan jeg ikke bruke for mye tid på å kontakte alle foreldre heller....
35	HE	Foreldre er de mest naturlige å samarbeide med, men det er ikke alltid det er så fruktbart.
35	HE	Via klasseforstander, nå
35	HE	Jeg står stadig i kontakt – helst pr tlf.
35	HE	Forventer at foreldre spiller på lag- læring + samarbeid hjem hører sammen. Foreldre problematferdseleven → diskutere grenser , ha en god dialog (viktig)

36 Spørsmål

Hvilke av disse har du opplevd som nyttige samarbeidspartnere i relasjon til problematferd ? (Ranger fra 1 og oppover – der 1 er viktigst)

<input type="checkbox"/>	PPT
<input type="checkbox"/>	Barnevern
<input type="checkbox"/>	Politi
<input type="checkbox"/>	Helsesøster
<input type="checkbox"/>	BUP (barne og ungdoms psykiatrien)
<input type="checkbox"/>	Alternativ skole – Stafsethneset
<input type="checkbox"/>	Fritidsklubleder
<input type="checkbox"/>	Oppvekstkonsulenten
<input type="checkbox"/>	Idrettslagsleder eller lignende
<input type="checkbox"/>	Utekontakten
<input type="checkbox"/>	Andre Hvem ? :

NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PPT	5	25,0	29,4	29,4
	BARNEVERN	2	10,0	11,8	41,2
	POLITI	2	10,0	11,8	52,9
	HELSEØSTER	1	5,0	5,9	58,8
	ALTERNATIV SKOLE	6	30,0	35,3	94,1
	ANDRE	1	5,0	5,9	100,0
	Total	17	85,0	100,0	
Missing	System	3	15,0		
Total		20	100,0		

NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PPT	1	5,0	7,7	7,7
	BARNEVERN	2	10,0	15,4	23,1
	HELSEØSTER	4	20,0	30,8	53,8
	BUP	1	5,0	7,7	61,5
	ALTERNATIV SKOLE	3	15,0	23,1	84,6
	UTEKONTAKTEN	2	10,0	15,4	100,0
	Total	13	65,0	100,0	
Missing	System	7	35,0		
Total		20	100,0		

NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PPT	2	10,0	22,2	22,2
	BARNEVERN	1	5,0	11,1	33,3
	POLITI	4	20,0	44,4	77,8
	ALTERNATIV SKOLE	2	10,0	22,2	100,0
	Total	9	45,0	100,0	
Missing	System	11	55,0		
Total		20	100,0		

NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BARNEVERN	2	10,0	25,0	25,0
	HELSEØSTER	1	5,0	12,5	37,5
	BUP	2	10,0	25,0	62,5
	ALTERNATIV SKOLE	2	10,0	25,0	87,5
	FRITIDSKLUBB LEDER	1	5,0	12,5	100,0
	Total	8	40,0	100,0	
Missing	System	12	60,0		
Total		20	100,0		

NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PPT	1	5,0	12,5	12,5
	BARNEVERN	2	10,0	25,0	37,5
	POLITI	2	10,0	25,0	62,5
	HELSEØSTER	1	5,0	12,5	75,0
	FRITIDSKLUBBL EDER	1	5,0	12,5	87,5
	UTEKONTAKTEN	1	5,0	12,5	100,0
	Total	8	40,0	100,0	
Missing	System	12	60,0		
Total		20	100,0		

NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELSEØSTER	1	5,0	16,7	16,7
	BUP	4	20,0	66,7	83,3
	ANDRE	1	5,0	16,7	100,0
	Total	6	30,0	100,0	
Missing	System	14	70,0		
Total		20	100,0		

36		Kommentarer: PPT : bare prat ikke konkret hjelp Barnevern: Vanskelig, det kan senere bli brukt mot deg BUP: bare i helt spesielle tilfeller Alternativ skole: De kan avlaste, være unnsetningen, prøver å hjelpe/ gi råd
----	--	--

		Utekontakten: God støttespiller når du endelig tar kontakt.
36	Ikke svart	Har akkurat begynt som lærer og kun vært i kontakt med PPT og BUP, uten at det har vært særlig nyttig.

37 Ta stilling til påstand

Gjennom samarbeid med andre fagpersoner (barnevernspedagoger, PPT ansatte eller lignende) lærer jeg håndtering av problematferd

LÆRINGSNYTTE AV SAMARBEID MED ANDRE FAGFOLK

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	7	35,0	38,9	38,9
	DELVIS UENIG	5	25,0	27,8	66,7
	BÅDE OG	6	30,0	33,3	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
	IKKE RELEVANT	1	5,0		
	Total	2	10,0		
Total		20	100,0		

38 Ta stilling til påstand

Jeg opplever at PPT bidrar til å utvikle vår praksis overfor elever med atferdsvansker.

PPT BIDRAR TIL UTVIKLING AV SKOLENS PRAKSIS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	5	25,0	27,8	27,8
	DELVIS UENIG	5	25,0	27,8	55,6
	BÅDE OG	5	25,0	27,8	83,3
	DELVIS ENIG	3	15,0	16,7	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	VET IKKE	2	10,0		
Total		20	100,0		

Begrunnelse for avgitt svar:

38	BO	Synes det begynner å komme seg dette skoleåret
38	BO	Kvaliteten på bidragene fra PPT varierer veldig.
38	DU	De løser problemer for en elev, ikke klassen
38	HU	Vi ser lite til dem – de har en egen evne til å love elevene fordeler – som de så i realiteten overlater til oss å innfri – noe vi ikke kan . Gir ”teoretiske” råd til praktiske problemer
38	HU	Kontaktperson ved PPT de siste årene har vært vanskelig å samarbeide med
38	HU	Jeg har fortalt og pratet – lite konkrete råd som kan gjennomføres i klassesituasjon
38	VI	Mulig utvikling av vår praksis, men i forhold til egen praksisutvikling er svaret 0.

39 Ta stilling til påstand

Samarbeid med andre instanser krever for mye tid.

SAMARBEID MED ANDRE INSTANSER KREVER FOR MYE TID

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	1	5,0	6,7	6,7
	DELVIS UENIG	5	25,0	33,3	40,0
	BÅDE OG	2	10,0	13,3	53,3

	DELVIS ENIG	5	25,0	33,3	86,7
	HELT ENIG	2	10,0	13,3	100,0
	Total	15	75,0	100,0	
Missing	VET IKKE	2	10,0		
	IKKE RELEVANT	3	15,0		
	Total	5	25,0		
Total		20	100,0		

Begrunnelse for avgitt svar:

39	DE	Tar tid, men kan være nødvendig.
39	DU	Har liten slik kontakt
39	DU	Det er ikke SÅ mange problem-elever.
39	DU	Arbeidet har stort sett vært verd investert tid
39	HE	Det må avtales møte/tid osv. Hadde nettverket lagt der alt utenom organisasjonen i skolen ville hverdagen vært annerledes

40 Ta stilling til påstand

Overfor våre omgivelser framstår vi som en skole som tar godt vare på elever med atferdsproblemer.

UTAD FRAMSTÅR SKOLENS ARBEID SOM GODT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BÅDE OG	6	30,0	35,3	35,3
	DELVIS ENIG	11	55,0	64,7	100,0
	Total	17	85,0	100,0	
Missing	VET IKKE	3	15,0		
Total		20	100,0		

40	DE	Kommentar :Vi legger stor vekt på å utvikle en kulturskole, der elevene bidrar med xxxx i form av teater, skuespill og utsmykking.
----	----	--

Andre forhold du vil trekke fram :

Vi prøver å ta vare på (elevene) men det er langt derfra til et skikkelig tilpasset opplegg hvor elevene får sjanse til alternativ utvikling.

Del D) RAMMEBETINGELSER

I denne delen er det noen rammebetingelser for din yrkesutøvelse som står i fokus. Betingelser som delvis er regulert gjennom økonomi, politikk eller lignende. Du får også her noen påstander å ta stilling til.

41 Ta stilling til påstand

Jeg får skolering/ etterutdanning som gjør meg i dyktigere i forhold til å takle atferdsproblemer

FÅR SKOLERING/ ETTERUTDANNING FOR Å BLI DYKTIGERE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	4	20,0	20,0	20,0
	DELVIS UENIG	8	40,0	40,0	60,0
	BÅDE OG	4	20,0	20,0	80,0
	DELVIS ENIG	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

41	DE	Kommentar: Opptil den enkelte lærer – skolen støtter hele tiden opp.
----	----	--

42 Ta stilling til påstand

De fysiske forholdene ved skolen oppleves ikke som et hinder for å kunne gi elever med atferdsproblemer en tilfredsstillende opplæring

FYSISKE FORHOLD VED SKOLEN OPPLEVES IKKE SOM ET HINDER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	2	10,0	10,0	10,0
	DELVIS UENIG	5	25,0	25,0	35,0
	BÅDE OG	8	40,0	40,0	75,0
	DELVIS ENIG	4	20,0	20,0	95,0
	HELT ENIG	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Begrunnelse for avgitt svar:

42	BO	Skolen forfaller og det er en invitasjon til problemløser til å utføre hærverk
42	BO	I gitte situasjoner mangler vi mindre rom.
42	BO	For få rom
42	DE	Vi er heldig, har romsligere plass enn andre, men selv her hadde vi ønsket enda større plass til alternative undervisningsformer
42	DE	Vi har relativt bra med plass
42	DU	For lite ledige rom
42	HU	Mer rom, mer utstyr, gjerne "uterom" ville muliggjort en langt bedre tilrettelegging/tilpasning.

43 Ta stilling til påstand

Vår organisasjon har evne til å heve kvaliteten på undervisningen selv. Vi er i stand til å utvikle oss selv.

ORGANISASJONEN HAR EGEN EVNE TIL Å HEVE KVALITET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	2	10,0	10,5	10,5
	BÅDE OG	4	20,0	21,1	31,6
	DELVIS ENIG	9	45,0	47,4	78,9
	HELT ENIG	4	20,0	21,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

43	BO	Kommentar: Egen erfaring → diskusjon viktig . Også "guiding" utenfor skolen.
----	----	--

44 Ta stilling til påstand

Ved å disponere våre samlede ressurser på en bedre måte, kan vår skole klare å gi elever med atferdsproblemer et tilfredsstillende opplæringstilbud.

MULIGHETER INNENFOR EKSISTERENDE RAMMER(RESSURSER)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	2	10,0	10,5	10,5
	BÅDE OG	2	10,0	10,5	21,1
	DELVIS ENIG	7	35,0	36,8	57,9
	HELT ENIG	8	40,0	42,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

Begrunnelse for avgitt svar:

44	BO	For å gi et bedre opplæringstilbud, ja. Men det må mer ressurser inn for at det skal bli tilfredsstillende.
44	DE	Vi har ikke tatt en grunnleggende diskusjon i kollegiet
44	DE	Trur det er vanskelig for en vanlig skole å gi elever med alvorlige atferdsvansker et maksimalt godt opplæringstilbud. Her tror jeg det må spesialtilbud til.
44	DU	Ressursene er ganske trange og vi har ikke så mye å flytte på.
44	HE	Viktig med fleksibel organisering/alternativ undervisning.
44	HE	Opprettelse av en "alternativ" skole innenfor skolen bør være målet.
44	VI	Ressurser er alltid et problem

45 Ta stilling til påstand

L-97 opplever jeg som en god læreplan for elever med atferdsvansker.

L 97SOM EN GOD LÆREPLAN FOR ELEVER MED ATFERDSVANSKER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	2	10,0	10,5	10,5
	DELVIS UENIG	3	15,0	15,8	26,3
	BÅDE OG	12	60,0	63,2	89,5
	DELVIS ENIG	1	5,0	5,3	94,7
	HELT ENIG	1	5,0	5,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	VET IKKE	1	5,0		
Total		20	100,0		

Begrunnelse for avgitt svar:

45	BO	L 97 kan brukes på flere måter. Den enkelte lærer eller skole må selv tolke og bruke L-97 slik mener er mest i tråd med målsettingen.
45	BO	"kaos" ved prosjektarbeid kan oppstå. Større fleksibilitet ved organisering og alternativ undervisning.
45	BO	Fagpresset i L-97 er stort, men planen gir rom alternative metoder og løsninger. Tror vi må lese mellom linjene for å tilpasse den enkelte eleven.
45	BO	Prosjekt gir økte muligheter, for mye teori i L-97 forsterker problemene.
45	DU	L-97 tar for det meste utgangspunkt i den interesserte og kreative elev, men alt prosjektarbeide kan være positivt for problemelever.
45	DU	Skolen er fremdeles altfor teoretisk for de fleste av disse elevene.
45	HE	Læreplanene har aldri hindra tilpassa opplæring

46 Ta stilling til påstand

Jeg får veiledning i hvordan jeg skal bli bedre til å håndtere elever med atferdsproblemer.

FÅR VEILEDNING

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	3	15,0	15,0	15,0
	DELVIS UENIG	7	35,0	35,0	50,0
	BÅDE OG	6	30,0	30,0	80,0
	DELVIS ENIG	3	15,0	15,0	95,0
	HELT ENIG	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

46	BO	Kommentar: Råd om håndgrep/ erfaring fra kollegaer. Ikke fra PPT (dårlig)
----	----	---

47 Ta stilling til påstand

Det er tid nok til nødvendig samarbeid mellom oss som arbeider ved denne skolen.

NOK TID TIL SAMARBEID VED SKOLEN.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELVIS UENIG	4	20,0	20,0	20,0
	BÅDE OG	4	20,0	20,0	40,0
	DELVIS ENIG	11	55,0	55,0	95,0
	HELT ENIG	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

47	BO	Det er opp til oss å ta den tid vi trenger
----	----	--

48 Ta stilling til påstand

Politikerne i vår kommune viser interesse for ungdomsskolen og de utfordringer organisasjonen har i forhold til problematferd.

POLITIKERE VISER INTERESSE FOR UNGDOMSSKOLEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	8	40,0	50,0	50,0
	DELVIS UENIG	5	25,0	31,3	81,3
	BÅDE OG	2	10,0	12,5	93,8
	DELVIS ENIG	1	5,0	6,3	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Missing	VET IKKE	4	20,0		
Total		20	100,0		

49 Ta stilling til påstand

Sektoradministrasjonen viser interesse for ungdomsskolen og de utfordringen organisasjonen har i forhold til problematferd.

SEKTORADMINISTRASJON VISER INTERESSE.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	HELT UENIG	2	10,0	13,3	13,3
	DELVIS UENIG	9	45,0	60,0	73,3
	BÅDE OG	2	10,0	13,3	86,7
	DELVIS ENIG	2	10,0	13,3	100,0
	Total	15	75,0	100,0	
Missing	VET IKKE	5	25,0		
Total		20	100,0		

SLUTTKOMMENTAR:

Er forhold ved din organisasjon ut over det du nå har informert om som du mener virker sterkt inn på hvordan du henholdsvis lykkes/ ikke lykkes i ditt arbeid overfor elever som preges av problematferd ? Er det viktige forhold (+ og -) som ikke har kommet fram?

Bruk linjene nedenfor til supplerende kommentarer.

Det er problemer man møter på – og løser (godt/dårlig) og den hverdagslige kontakt med lærer/ elev som gjør en stadig bedre til å takle problematferd. Ikke korte besøk fra et ”omsorgsbyråkrati” som PPT, sosialetaten m.v.
En har en Alternativ skole, ellers er det ad. hoc – løsninger. Men det bør det antakelig også være, det gir en bedre løsning ut fra den enkelte elevs problemer.
Elever med problematferd bør få alternative tilbud i og utenfor skolen. Et viktig insitamant er lønn (om ikke superlønn) for faktisk arbeid utenfor skolen.

Lærere som skal arbeide med atferdselever, må ha spesielle kvalifikasjoner – ikke alle lærere takler ei slik spesiell/ krevende ”undervisning.”

Øremerking av midler til bestemte elever til bestemt opplæring innenfor bestemte fagmål er med på forsterking av problematferd. Større ressurser med fleksibel bruk ville kunne gitt oss flere alternativer for tilpassning. Mål: Få skolen mest mulig meningsfylt for flest mulig. Her tar vi vare på og lever i lag med, men det er forskjell på oppbevaring og utvikling ! Vi har en fin dialog innad, vi prøver å være offensive, men vi har for få alternativer.

Jeg tror håndtering av problematferd er et spørsmål om tilrettelegging, og tilrettelegging krever ressurser i form av kunnskap og materielt utstyr.

Vedlegg 6

FREKVENSTABELL OG STOLPEDIAGRAM

Statistics

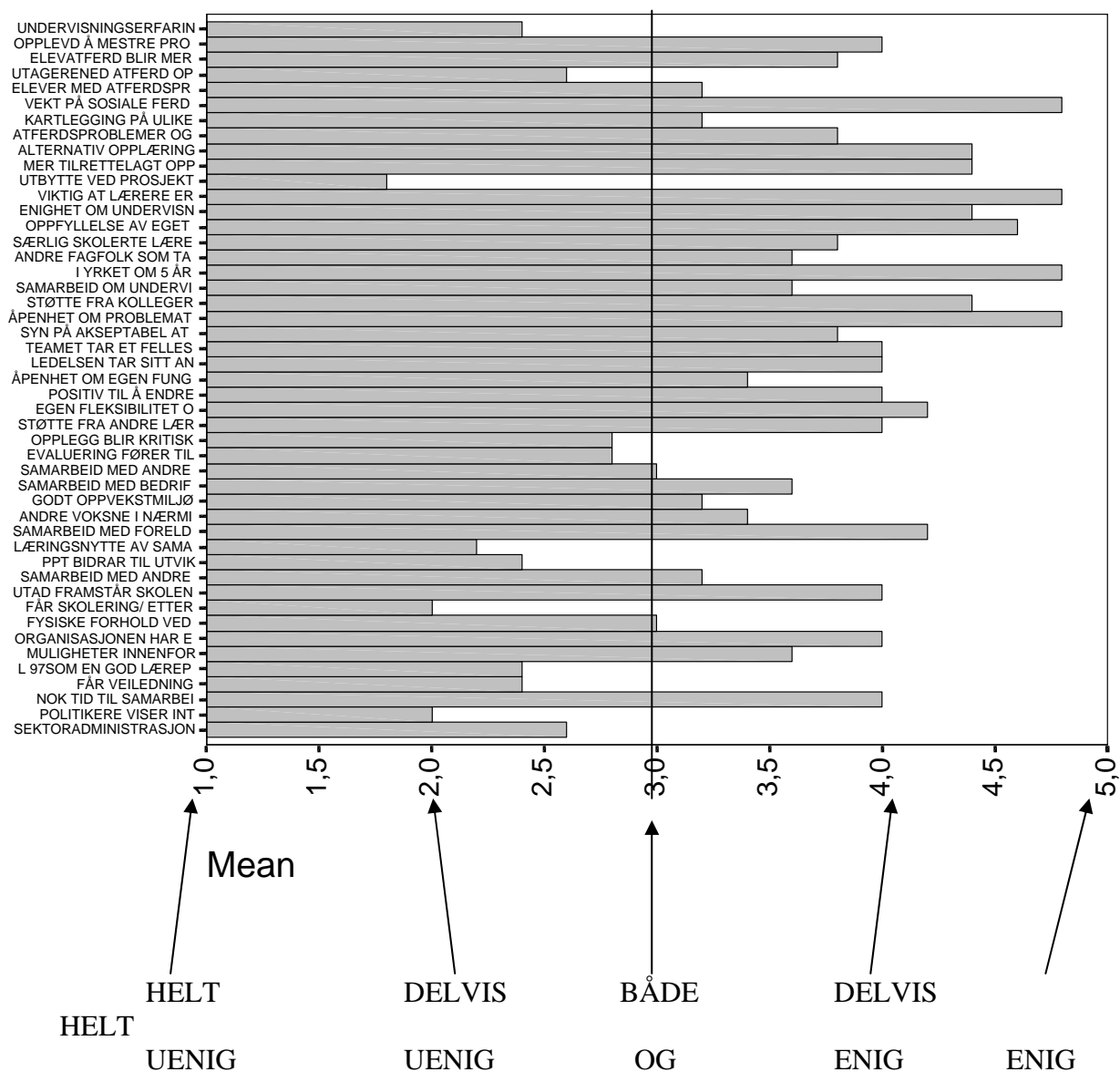
	N	Mean	Median	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
UNDERSVINGSER FARING	20	0	2,2500	3,0000	3,00 ,9105
OPPLEVD Å MESTRE PROBLEMATFERD I KLASSEN	20	0	3,6500	4,0000	3,00 ,6708
ELEVATFERD BLIR MER PROBLEMATISK	20	0	3,6500	4,0000	4,00 1,2258
UTAGERENED ATFERD OPPLEVES SOM ET PERSONLIG ANGREP	20	0	1,7500	1,5000	1,00 ,8507
ELEVER MED ATFERDSPROBLEM ER BØR FÅ UNDERSVING I KLASSEN	20	0	3,2000	3,0000	3,00 ,9515
VEKT PÅ SOSIALE FERDIGHETER	19	1	4,2632	5,0000	5,00 ,8719
KARTLEGGING PÅ ULIKE LIVSARENA	18	2	3,6667	4,0000	3,00 ,8402
ATFERDSPROBLEM ER OG SAMMENHENG MED VANSKELIGE HJEMMEFORHOLD	20	0	3,8500	4,0000	3,00 ,8127
ALTERNATIV OPPLÆRING UTENFOR SKOLEN	20	0	4,1000	4,0000	4,00 1,0712
MER TILRETTELAGT OPPLÆRING	20	0	4,4500	5,0000	5,00 ,6863
UTBYTTE VED PROSJEKTUNDERVI SNING	19	1	2,2632	2,0000	2,00 1,1471
VIKTIG AT LÆRERE ER ENIG OM NORMER	20	0	4,7000	5,0000	5,00 ,6569
OPPFYLLELSE AV EGET ANSVAR	20	0	4,3500	4,5000	5,00 ,7452
SÆRLIG SKOLERTE LÆRERE SOM TAR ANSVAR	20	0	4,1000	5,0000	5,00 1,3338
ANDRE FAGFOLK SOM TAR ANSVAR	19	1	3,6316	4,0000	3,00 1,0651
I YRKET OM 5 ÅR	15	5	4,4000	4,0000	4,00 ,6325

SAMARBEID OM UNDERVISNINGSPLEGG FOR ELEVER MED ATFERDSV.	20	0	3,3500	3,0000	3,00	,9881
STØTTE FRA KOLLEGER	20	0	4,1000	4,0000	4,00	,9679
ÅPENHET OM PROBLEMATFERD I KLASSEN	20	0	4,8500	5,0000	5,00	,3663
SYN PÅ AKSEPTABEL ATFERD DELES AV ANDRE LÆRERE	20	0	4,0000	4,0000	4,00	,9177
ENIGHET OM UNDERVISNINGSMETODER	20	0	4,5000	5,0000	5,00	,6882
TEAMET TAR ET FELLES ANSVAR	20	0	3,8500	4,0000	4,00	1,1367
LEDELSEN TAR SITT ANSVAR	20	0	4,4500	5,0000	5,00	,6863
ÅPENHET OM EGEN FUNGEREING	20	0	3,7000	4,0000	5,00	1,3416
POSITIV TIL Å ENDRE ORGANISERING OG INNHOLD I UNDERVISNING	20	0	4,4000	5,0000	5,00	,8826
EGEN FLEKSIBILITET OG VILJE TIL OMSTILLING	20	0	4,2000	4,0000	5,00	,8335
STØTTE FRA ANDRE LÆRERE I TEAMET	19	1	4,1579	4,0000	5,00	,8983
OPPLEGG BLIR KRITISK EVALUERT	19	1	3,0000	3,0000	3,00	,9428
EVALUERING FØRER TIL ENDRET PRAKSIS.	19	1	3,2632	3,0000	3,00	,8057
SAMARBEID MED ANDRE VOKSNE/UNGDOMS LEDERE	18	2	2,5556	3,0000	1,00	1,1991
SAMARBEID MED BEDRIFTER I NÆRMILJØET	17	3	3,2941	4,0000	4,00	1,0467
GODT OPPVEKSTMILJØ	19	1	3,5789	3,0000	3,00	,9016
ANDRE VOKSNE I NÆRMILJØET ER ENGASJERT I OPPVEKSTMILJØ.	16	4	3,3125	3,0000	3,00	,7932
SAMARBEID MED FORELDRE VED PROBLEMATFERD	20	0	4,3000	4,0000	5,00	,7327
LÆRINGSNYTTE AV SAMARBEID MED	18	2	1,9444	2,0000	1,00	,8726

ANDRE FAGFOLK							
PPT BIDRAR TIL UTVIKLING AV SKOLENS PRAKSIS	18	2	2,3333	2,0000	1,00	1,0847	
SAMARBEID MED ANDRE INSTANSER KREVER FOR MYE TID	15	5	3,1333	3,0000	2,00	1,2459	
UTAD FRAMSTÅR SKOLENS ARBEID SOM GODT	17	3	3,6471	4,0000	4,00	,4926	
FÅR SKOLERING/ ETTERUTDANNING FOR Å BLI DYKTIGERE	20	0	2,4000	2,0000	2,00	1,0463	
FYSISKE FORHOLD VED SKOLEN OPPLEVES IKKE SOM ET HINDER	20	0	2,8500	3,0000	3,00	1,0400	
ORGANISASJONEN HAR EGEN EVNE TIL Å HEVE KVALITET	19	1	3,7895	4,0000	4,00	,9177	
MULIGHETER INNENFOR EKSISTERENDE RAMMER(RESSURS ER)	19	1	4,1053	4,0000	5,00	,9941	
L 97SOM EN GOD LÆREPLAN FOR ELEVER MED ATFERDSVANSKER	19	1	2,7895	3,0000	3,00	,9177	
FÅR VEILEDNING NOK TID TIL SAMARBEID VED SKOLEN.	20	0	2,6000	2,5000	2,00	1,0954	
	20	0	3,4500	4,0000	4,00	,8870	
POLITIKERE VISER INTERESSE FOR UNGDOMSSKOLEN	16	4	1,7500	1,5000	1,00	,9309	
SEKTORADMINISTR ASJON VISER INTERESSE.	15	5	2,2667	2,0000	2,00	,8837	

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

GRAFISK FRAMSTILLING AV GJENNOMSNIITT FOR ORGANISASJONEN (TOTAL)



Vedlegg 7

Åpne spørsmål : Svar , kategorisert

Spørsmål 1

Hva opplever du som problematferd?

K = Kategori :

A = Undervisning og læringshemmende atferd

B = Sosial isolasjon

C = Utagerende Atferd

D = Klart normbrytende atferd

E = Annen problematferd

F = Missing

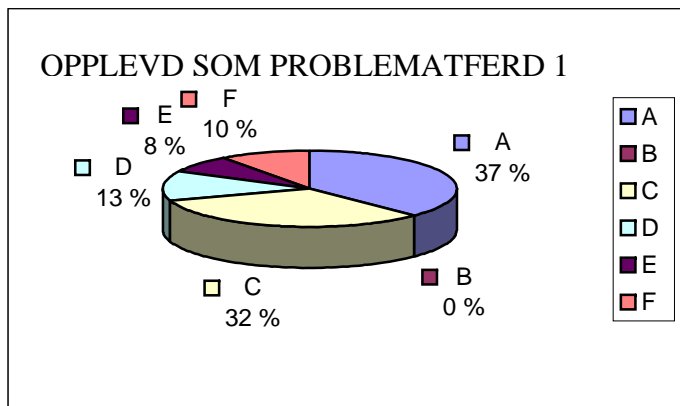
Def. T Nordahl

rang 1	K	2	K	3	K	4	K	5	K	6	K
Hærverk/ slossing	D	Banning – frekt språk mot lærer/ medelever	C	Bråk i timer	A	Elever som blir usynlig gjemmer seg. Skulk	B		F		F
Utagering	C	Hærverk	D	Frekk i kjeften	C	Mobbing av andre elever	D	Skulk	B		F
Mobbing	D	Hærverk	D	Innesluttelse	B	Avvising	B		F		F
	F		F		F		F		F		F
Vold	D	Mangel på respekt for medelever og lærere+andre, banning+++	C	Ødelegge undervisning for ”normale/ vanlige” elever	A		F		F		F
Elever som stadig skaper konflikt/bråk i læresituasjonen	A	Utagerende elever med sporadiske raseriutbrudd	C		F		F		F		F
Uro under undervisning, dvs prat, ukonsentrasjon	A	uro under arbeid dvs prat, ukonsentrasjon	A	Frekke svar	C	Likegyldighet	A	Uttalt likegyldighet	C		F
Konflikter mellom elever	C	Ødeleggelse av undervisningstimer	A	Hærverk	D		F		F		F

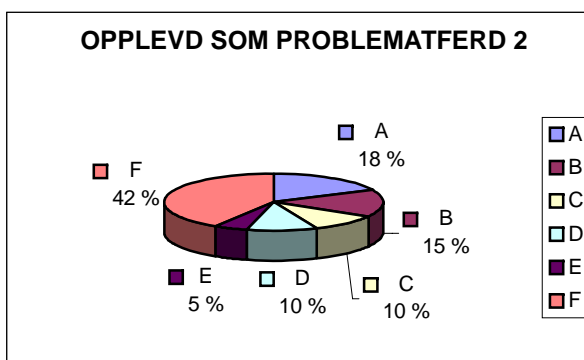
	F		F		F		F		F		
Elever som ignorerer tilsnakk	E	Elever som er aggressive i forhold til andre elever	C	Elever som har stort ugyldig fravær	B		F		F		
Elever som forstyrrer andre ved rop/støy	A	Elever som forstyrrer andre ved kasting av småting / blyant, viskelær o.l	A	Elever som stadig krangler og gir hverandre urette opplysninger	C	Elever som skulker	B		F		
Urolig / frekk	A	Ukonsentrerte	A	Stadig Kommentarer	A		F		F		
Aggressiv truende atferd overfor medelever/lærer	C	Kontinuerlig høyt snakk/ avbrytelser i undervisningen	A	Kontinuerlig vandring i undervisningssituasjonen	A		F		F		
Støy i undervisningssituasjonen, utrop	A	Frekk mot lærer/ elever – mobbing	C	Fysisk mobbing	D		F		F		
Utagerende, fysisk trusel mot medelever, inventar og lærere	C	Bråk, uro, sabotering av timer	A		F		F		F		
Aggresjon mot medelever	C	Aggresjon mot lærere	C	Hærverk	D	Uro i timene	A	Småprat	A	Mangel på konsentrasjon/ arbeidsinnsats	A
MBD-tilfeller uten oppfølging	E	Elever som kun er tilstede uten vilje/ evne til å yte	A		F		F		F		
Fysisk xxx for å skade medelever og lærer	C	Forstyrrer undervisning. Uro og avbrytelser	A	Mangel på konsentrasjon	A	Skulk. Ensom, deprimert	B		F		
Elever som konsekvent nekter å adlyde beskjeder	E	Høylytte utbrudd i timer	A	Ødeleggelser og plaging av medelever	C	Ingen respekt for skolen som opplæringssituasjon	A		F		

				(de er her for å treffe venner)					
Bråk i timene	A	Kranglete elever	C	Uhøflige elever	E	Klikker blant elevene	E	F	F

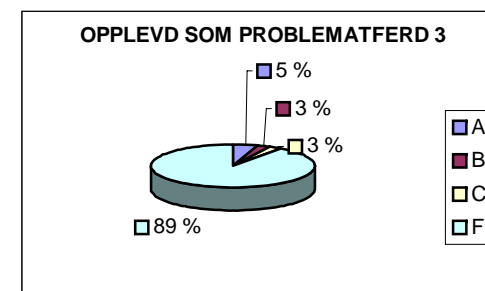
GRAFISK FRAMSTILLING GRUPPE 1 OG 2,



3 OG 4,



5 OG 6



SPØRSMÅL 7.

Hvilke tiltak mener du generelt fungerer best for elever med atferdsproblemer?

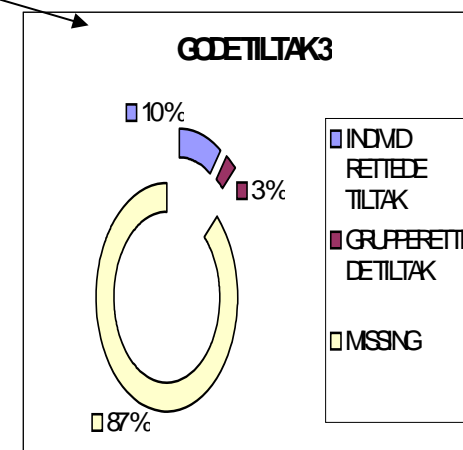
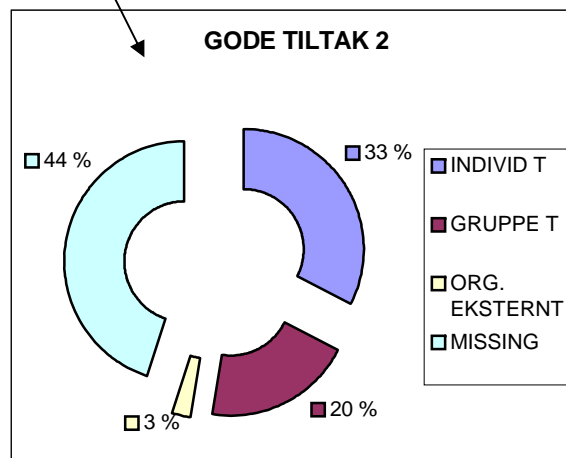
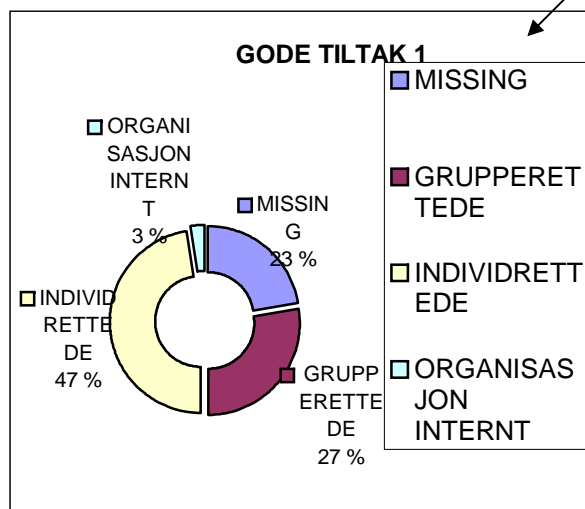
K = Kategorier : G= Grupperettede tiltak
 I = Individrettede tiltak
 OI= Organisasjon internt
 OE= Organisasjon eksternt
 F = Missing

Rang 1	K	2	K	3	K	4	K	5	K	6	K
Stramme opplegg med klare regler	G		F		F		F		F		F
Utplassering	I	Undervisning i mindre grupper	G	Assistent	I	Alternativ skole	I		F	Kommentar: Det kommer helt an på i hvert enkelt tilfelle	F
Arbeidsoppgaver de mestrer, gjerne kombinert teori/praksis	I	Stort atferdsproblem, medhjelper i timene.	I	Lita gruppe	G	Evt. arbeid utenfor skolen	I		F		F
”Nærkontakt”-innvolvering fra bestemte læreres side i lag med foresatte	I	Tilrettelegging av undervisning/skoledag i lag med eleven	G	At eleven forsøkes holdt i klassen	G		F		F		F
Stort antall voksne i nærkontakt med eleven (lærertetthet)	G	Noen faste voksne å forholde seg til . Ikke stor gjennomtrekk.	I	Klare regler og konsekvente holdninger	G	Kombinasjon av omsorg og struktur	G	Tilpassa, gjerne praktiske arbeidsoppg.	I		F

Ekstreme/ alvorlige tilfeller: Alternativ skole eller annen egnet skole	I	Spes. lærer, med tett og god oppfølging	I	Inne i klassen i enkelte timer, ute m. varierte/ annerledes skolehverdag ellers	I		F		F		F
Stramme rammer, klare regler	G	At de blir møtt med vennlighet, forståelse	G	Hjelp utenfra, assistent	OE	Isolering utenfor klasserom	I	Alternativ undervisning	I	Utplassering i arbeidslivet	I
Klare grenser. Eleven vet hvor han har deg	G	Nøytral bestemt stemme	G	Ærlig, bestemt kroppsspråk	G	Tilsnakkes på tomannshånd, også i klasserommet, helst	I		F	Kommentar: Vanskelig med rangering	F
Fast struktur	G	Klare grenser	G	Være konsekvent	G	Hyppige samtaler	I	Involvere eleven.	G		F
Samtaler i enerom	I	Samtale med foreldre, både med og uten elev	I	Rosing av eleven når en finner reell grunn – Let gjerne	G	Sette ned fot – ikke la eleven få følelsen av å kunne bestemme	G	Ta kontakt snakke hyggelig med eleven når det ikke har skjedd noe negativt også	I		F
Samtaler på tomannshånd der eleven får vite hvordan jeg reagerer på atferden som er vist og hvilke konsekvenser det får	I		F		F		F		F		F
	F		F		F		F		F		F
	F		F		F		F		F		F
Samtale med fast person	I	Kontakt med foreldrene	I	Straffereaksjoner	I		F		F		F
Eleven under 4 øyne	I	Kontakte foreldre	I	Kontakt med ledelse	I		F		F		F
Alternativ skole	I		F		F		F		F		F
	F		F		F		F		F		F

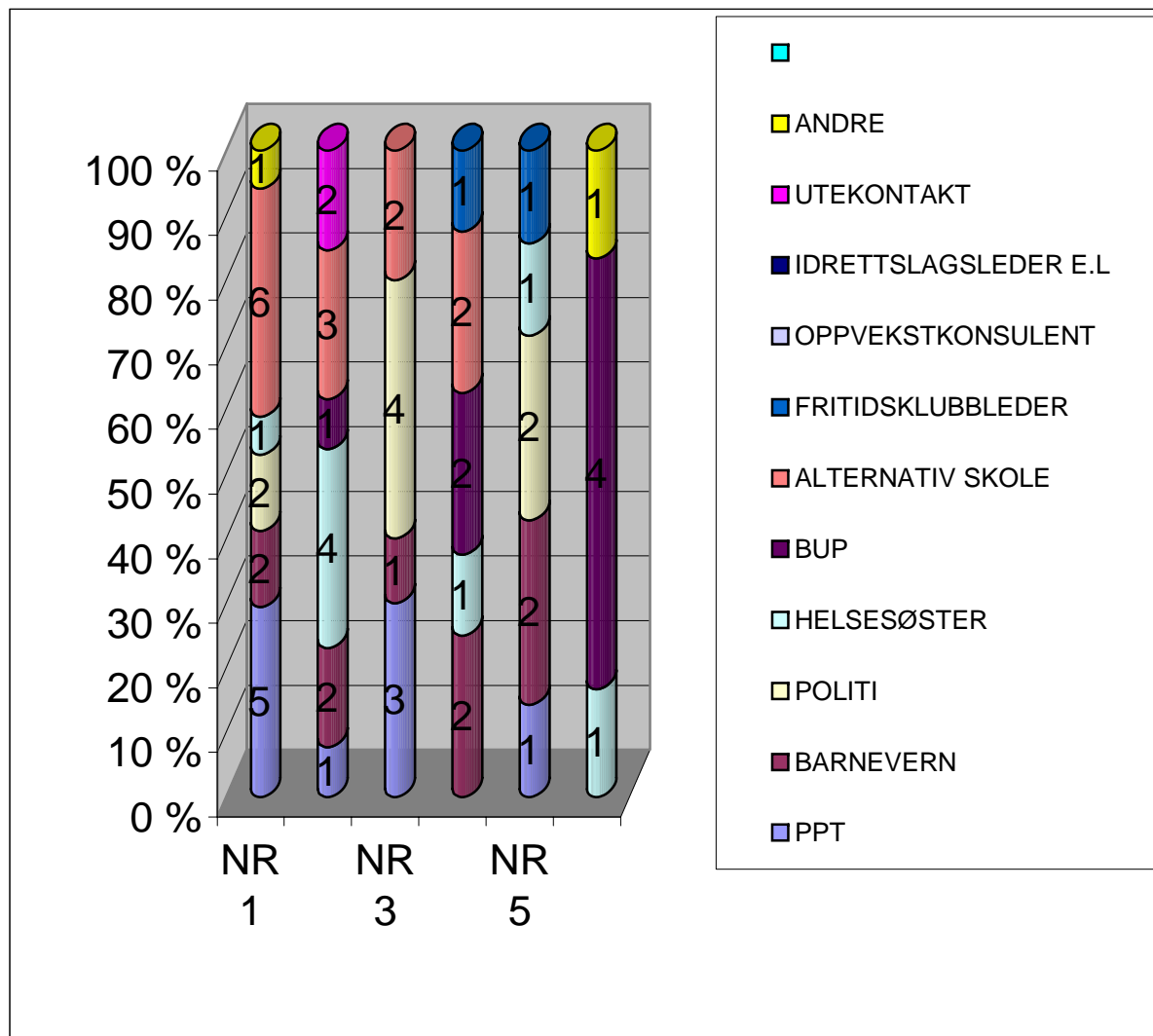
Deltakelse	I	Inkludering	OI		F		F		F
Samtale med eleven	I	Samtale med eleven og foreldre	I	Sosiallærer kommer inn i bildet	I	Utvisning	I		F
Faste grenser og forutsigbar hverdag	G	Varierte aktiviteter, ofte utenfor skolen	I	Fokus på elevens sterke sider	I	Omtanke – positiv synliggjøring	I		F

GRAFISK FRAMSTILT (DER PRIORITET 1 OG 2, 3 OG 4, 5 OG 6 ER SLÅTT SAMMEN TIL GODE TILTAK 1, 2 OG 3)

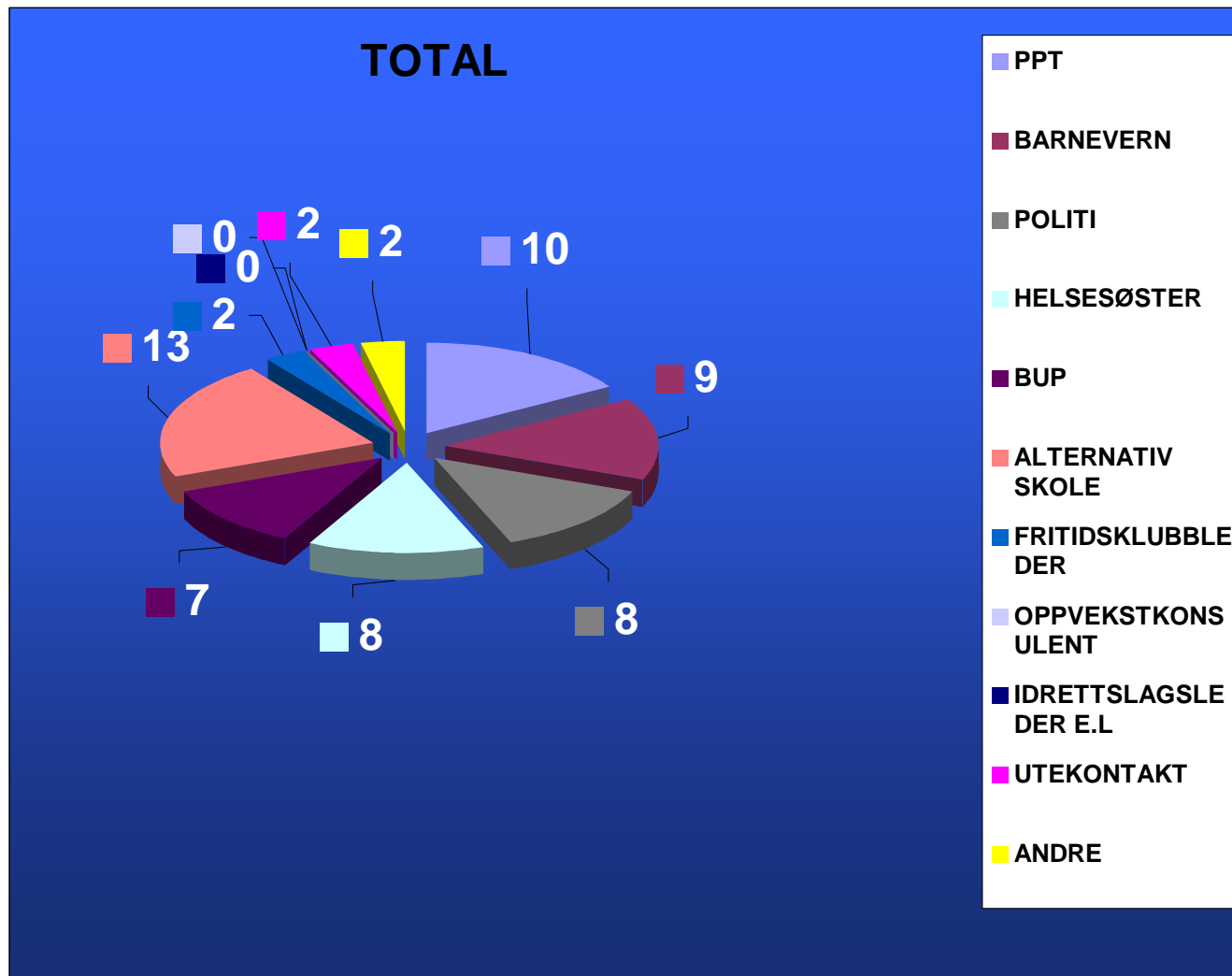


NYTTIGE SAMARBEIDSPARTNERE GRAFISK FRAMSTILT

ETTER PRIORITERING



TOTALBILDET



INTERVJUGUIDE PLANGRUPPE

1. Hvorfor intervju dere
2. Gangen i intervju og formål
 - a) Samtale
 - b) Ikke en vurdering eller noen fastlåste oppfatninger
 - c) Utdyping /supplering, tanker/refleksjoner, og eventuelt korrigeringer.
 - d) Jeg er først og fremst ute etter å fange opp forhold som jeg kanskje ikke har fått fatt i gjennom intervju/ spørreundersøkelse.
3. Fokuspunkt

HOVEDTEMAER:

- ORGANISASJONENS TO STRUKTURER
- EN YTRE MATERIELL STRUKTUR.
- EN INDRE PROFESJONELL STRUKTUR.

(T. SKRTIC)

Jeg ønsker nå å få klarlagt om hvorvidt forhold som er kommet fram i spørreundersøkelse og gjennom forintervju ligger innenfor hvilke av disse strukturene. Og BEVISSTHETSGRAD – BESTEMT I ORGANISASJONEN ELLER RESULTAT AV KLARE VALG ???

((Først noen generelle inntrykk :

- Snittresultatene
 - Om spredning (sprik) eller samling (enighet/ konsensus).
 - Ulike organisasjonsprofiler
 - Skille ledere og lærere.
 - Om litt usammenhengende svar hvor jeg ikke finner struktur eller system :
 - Noen holdninger
 - Syn på utfordringer og tiltak (sp.mål x og x)
 - Noen organisasjonsforhold
 - Noen samarbeidsforhold
 - Er dette uttrykk for godkjente/ drøftede forskjeller eller er dette bare blitt slik/ er slik ?
-)))