



Problematferd i skolen - læreres syn på årsaker og tiltak

Tommy Strøm

**Hovedfagsoppgave i pedagogikk
Fordypning spesialpedagogikk
NTNU – Dragvoll
2003**



Problematferd i skolen - læreres syn på årsaker og tiltak

Tommy Strøm

**Hovedfagsoppgave i pedagogikk
Fordypning spesialpedagogikk
NTNU – Dragvoll
2003**

Forord

Etter at jeg var ferdig utdannet barnevernpedagog, og hadde tatt mellomfag i pedagogikk, jobbet jeg på en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling et sted på Vestlandet. I forbindelse med jobben kom jeg alltid i kontakt med skolene som de innlagte barna gikk på til vanlig. Et samlet skolepersonale uttrykte ofte fortvilelse over å ikke vite hva de skulle gjøre for å få barna til å fungere bedre på skolen. Gjennom forskjellige typer jobbing med barn og unge har jeg hatt stor interesse for temaet *problematferd*, men det var i løpet av tiden på Vestlandet at jeg bestemte meg for å begynne på hovedfag i pedagogikk, og for temaet som jeg nå har valgt.

Først vil jeg takke min familie, venner og medstudenter for viktig støtte gjennom studietiden. Hovedfagsstudent Terese Øvrevik var også en viktig samarbeidspartner i forbindelse med koding, og kategorisering av mine data. Jeg vil også takke alle som jeg har jobbet sammen med i løpet av de siste 5-6 årene. Av dere har jeg lært mye om hva som fungerer, og ikke fungerer, når man jobber med mennesker. Jeg vil også takke barn og familier som har delt sine historier med meg. Det har gitt meg respekt og innsikt i hvordan det er å virkelig være i en vanskelig livssituasjon.

Til slutt en stor takk til min veileder professor Magnus Haavelsrud for gode råd, faglig oversikt, konstruktiv kritikk, engasjement, og interessante samtaler gjennom hele prosessen. Dine gjentatte oppfordringer om å knytte kontakt med andre hovedfags- og doktorgradsstudenter var også viktig for god progresjon i arbeidet.

Trondheim, september 2003.

Tommy Strøm

We busted out of class had to get away from those fools
We learned more from a three minute record than we ever learned in school

Bruce Springsteen (No surrender, 1984)

FORORD	s. i
LISTE OVER FIGURER	s. iii
LISTE OVER APPENDIKSER	s. iv
SAMMENDRAG	s. 1
INNLEDNING	s. 3
KAPITTEL 1: Teori og metode	s. 7
Innledning	s. 7
Bakgrunn for kodeteorien	s. 8
Koder	s. 9
Makt og kontroll	s. 10
Klassifikasjon (C)	s. 11
Kommunikasjonskontroll (F)	s. 12
Om oversettelsen av "framing"	s. 14
Problemstillingen	s. 16
Valg av metode	s. 16
Det kvalitative forskningsintervju	s. 17
Valg og rekruttering av informanter	s. 17
Intervjuform	s. 19
Utforming av intervjuguiden	s. 19
Gjennomføring av undersøkelsen	s. 20
Analyse av datamaterialet	s. 21
Nettverksanalyse	s. 22
KAPITTEL 2: Lærervurdering av årsaker til problematferd	s. 24
Innledning	s. 24
Beskrivelse av analyseredskapet	s. 24
Årsaker til problematferd: Skolen - Intern klassifikasjon (Ci)	s. 28
Ekstern klassifikasjon (Ce)	s. 29
Kommunikasjonskontroll (F)	s. 33
Intern kommunikasjonskontroll (Fi)	s. 33
Ekstern kommunikasjonskontroll (Fe)	s. 35
Oppsummering og drøfting	s. 36
Klassifikasjon (C)	s. 36
Kommunikasjonskontroll (F)	s. 38
Årsaker til problematferd: Eleven	s. 40

Oppsummering og drøfting	s. 46
KAPITTEL 3: Lærervurdering av tiltak mot problematferd	s. 52
Innledning	s. 52
Tiltak mot problematferd: Skolen - Intern klassifisering (Ci)	s. 55
Ekstern klassifisering (Ce)	s. 59
Kommunikasjonskontroll (F)	s. 62
Intern kommunikasjonskontroll (F).....	s. 63
Ekstern kommunikasjonskontroll (Fe)	s. 65
Oppsummering og drøfting	s. 67
Klassifisering (C)	s. 67
Kommunikasjonskontroll (F)	s. 71
Tiltak mot problematferd: Eleven	s. 73
Oppsummering og drøfting	s. 77
KAPITTEL 4: Avsluttende drøfting	s. 78
Innledning	s. 78
Det samfunnsvitenskapelige perspektiv Vs Det terapeutiske perspektiv	s. 79
Ulike forståelsesmåter	s. 80
Fra individfokus til systemfokus	s. 82
Evalueringen av Reform 97.....	s. 83
Mangel på kompetanse	s. 84
Uklarheter ved L97	s. 85
Sluttkommentar	s. 86
LITTERATURLISTE	s. 87
LISTE OVER FIGURER	
Figur 01: Nettverkskart - Årsaker til problematferd (oversikt)	s. 24
Figur 02: Nettverkskart - Årsaker til problematferd - skolen	s. 27
Figur 03: Nettverkskart - Årsaker til problematferd - eleven	s. 41
Figur 04: Covingtons modell for evner, innsats, prestasjoner og selververd	s. 47
Figur 05: Tolkning av suksess og nederlag mht selvpåfatning	s. 48
Figur 06: Tolkning av suksess og nederlag mht kjønn	s. 49
Figur 07: Pattersons ”årsakshjul”	s. 51
Figur 08: Nettverkskart - Tiltak mot problematferd (oversikt)	s. 52
Figur 09: Nettverkskart - Tiltak mot problematferd - skolen	s. 54
Figur 10: Nettverkskart - Tiltak mot problematferd - eleven	s. 73

LISTE OVER APPENDIKSER

Appendiks 1: Brev til skolesjefer/sectorledere	s. 92
Appendiks 2: Henvendelser til skolene	s. 93
Appendiks 3: Henvendelser til informantene	s. 94
Appendiks 4: Intervjuguide	s. 95

Sammendrag

Dette er en hovedfagsoppgave basert på data fra intervju av lærere. Problemstillingen er: ”*Problematferd i skolen – læreres syn på årsaker og tiltak*”. Basil Bernsteins kodeteori danner basis for kategoriene, som er fremstilt ved hjelp av såkalte nettverkskart. I fremstillingen av lærernes forståelse av årsaker til problematferd, har jeg delt nettverkskartet i to hovedkategorier: problemer relatert til *skolen*, og problemer relatert til *elevne*. Lærernes forståelse av årsaker til problematferd (relatert til skolen) preges av mangelen på felles regler i skolen for hvilken atferd som kan godtas eller ikke, at skolen ikke tar tak i elevenes problemer, manglende kompetanse i skolen om problemfeltet, ikke ressurser til å kunne differensiere undervisningen, og en sliten personalgruppe. Skolesystemet og læreplanen legger også pedagogiske føringer som gjør at undervisningsmetodene blir feil, og tempoet for høyt, både for lærerne og mange av elevene.

Problemer relatert til eleven mener informantene eksempelvis er manglende motivasjon og selvtillit, elevenes forsøk på å beskytte sitt selvverd når de opplever å mislykkes på skolen, forskjellige fag-, lese- og skrivevansker, samspillvansker, og en rekke problematiske forhold i hjemmet.

Tiltakene som informantene nevnte (relatert til skolen) var blant annet å øke samarbeidet mellom skole og hjem, forberede skoleårene bedre (i forhold til sammensetningen av klasser og lærere) ta vare på hverandre i kollegiet, få hjelp fra hjelpeapparatet, mer ressurser for å kunne differensiere undervisningen, og forsøke å knytte kontakt med andre skoler for å utveksle erfaringer og kunnskap. I tillegg mente nærmest samtlige informanter at lærerutdanningen burde bli bedre for å i større grad forberede studentene på hva som ventet dem i skolen. For lite, og i tillegg en urealistisk praksis ble nevnt, samt at flere av informantene savnet et teoretisk grunnlag om problematikken fra utdannelsen. Pedagogisk, mente også mange informanter, at man i større grad måtte involvere elevene ved å gi dem mer medbestemmelse i skoledagen. Læreplanen ble nevnt som hinder for realisering av å kunne gi et fullgodt tilbud til alle elevene. Tiltak rettet direkte mot elevene var for eksempel tett oppfølging, ansvarliggjøring ved regelbrudd, skape forutsigbarhet, samt styrke elevenes positive/sterke sider.

I oppgavens avsluttende drøfting blir blant annet en rekke viktige funn fra evalueringen av Reform 97 presentert. Viktigst i den sammenhengen er at visse elevgrupper systematisk kommer til kort i den norske skolen. Gutter gjør det blant annet dårligere enn jentene i de fleste fagene. Elever med annet morsmål enn norsk, og elever med bakgrunn i

familier med lav utdannelse, er andre slike grupper som gjør det markert dårligere. Skolen tilpasser seg med andre ord ikke ulikhetene blant elevene, noe som egentlig er hele mitt poeng og motivasjon for denne hovedfagsoppgaven. Hele skolesystemet er nødt til å tenke mer system enn individ, når det gjelder årsaksforklaringer og tiltak mot problematferd.

Innledning

Målsetningen med denne oppgaven er å belyse læreres forståelse av atferdsavvik hos barn og unge. Atferdsavvik eller atferdsvansker vil videre bli betegnet som *problematferd*. Med det mener jeg alle former for atferd som barnet/ungdommen selv, og/eller omgivelsene, finner problematisk. Temaet er valgt fordi jeg har tro på at skolens forståelse av problematferd har nær sammenheng med hvordan slik atferd blir fanget opp, håndtert, og kan være avgjørende for hvordan det går med elevene videre i livet. Skolen er en viktig arena blant annet for sosialiseringen, dannelse av identitet, og som åpning/begrensning for å lykkes i arbeidslivet. Vår oppfatning av andre mennesker, og situasjoner vi opplever, kan føles forskjellig for hver enkelt av oss. Om vi for eksempel uttrykker oss med mange eller få ord, hvilke ord vi bruker, vårt kroppsspråk, vår tolkning av ord og kroppsspråk, virker inn på vår opplevelse av situasjoner vi er i. At vi opplever verden rundt oss på ulike måter er mye av bakgrunnen for mitt valg av tema, og mitt teoretiske fokus i denne oppgaven. Jeg planla derfor oppgaven helt fra starten med en foreløpig problemstilling: *Problematferd i skolen – læreres ulike syn på årsaker og tiltak*.

Dahlberg (1985) drøfter i sin doktorgradsavhandling: ”*Context and the child's orientation to meaning*” hvordan barn og unge er utsatt for en konstant påvirkning fra sine omgivelser. Denne påvirkningen vil igjen influere barnets egne handlinger, og er for eksempel med på å danne barnets oppfatning av hva som er meningsbærende i situasjoner det opplever. Dette danner basis for det hun kaller ”*the child's orientation to meaning*” (begrepet er hentet fra Bernsteins teorier). Det er en prosess som filtrerer det barnet møter i dets verden. Barnets ”*orientation to meaning*” er mye bygget opp rundt den primære sosialiseringen som finner sted i familien.

Dahlberg *et. al* (1983) mener man gjennom empiriske studier har sett at barn strukturerer sin ”verden” på ulike måter. Barna tolker, organiserer, og handler ulikt avhengig av sin klassetilhørighet, og dette er påvirket av hvilke koder eller ”*orientations to meaning*” de har. Et eksempel på dette er en studie av Janet Holland (1983). Studien gikk blant annet ut på å få barn til å gruppere ulike matvarer. Hun erfarte at barn fra arbeiderklassen i større grad enn middelklassebarn brukte kontekstavhengige prinsipper for sin gruppering. Det vil si at de grupperte maten ut fra prinsipper som hadde direkte relasjoner til egne erfaringer, eksempelvis: ”dette spiser vi til middag”, ”dette får jeg ofte når jeg besøker besteforeldrene mine”. Middelklassebarna grupperte matvarene på en langt mer generell måte, som for eksempel: ”alle er grønnsaker”, ”de er laget av melk”.

Jeg trekker frem dette eksemplet til tross for at man ikke har et tilsvarende tydelig klasseskille i Norge, som i England, men mitt poeng er at barna kan tenke ulikt avhengig av sin familiebakgrunn. For familier er forskjellig både med tanke på økonomi, kultur, religion og politisk overbevisning. Dette vil påvirke barna. Noen barn opplever en svært konfliktfylt hverdag hjemme. Skolen vil da ikke bare oppleves som et fristed for dem, men også representere noe annerledes i hvordan man ser på, og løser problemer.

Dahlberg (1985) drøfter hvordan menneskers "virkelighetsverden" blir reproduert fra generasjon til generasjon i familiene, i lys av teori fra Piaget og Bernstein. Kjernen i Piagets teori går på de generelle "lover" om barns utvikling, og barnets måte å organisere sin verden på. Bernstein fokuserer mer på kulturenes påvirkning på barnets "*orientations to meaning*". Dahlberg mener man kan se sosialisering og utdanning i skolen som en planlagt prosess. Denne prosessen er rettet mot målsetninger som samfunnet har fra skolen. Med et slikt samfunnsmessig perspektiv blir det klart at psykologiske teorier kan bli mangelfulle for å forklare hva som skjer for eksempel i en læringsprosess. Kommunikasjon vil eksempelvis bare være en del av hva som skjer i pedagogiske prosesser. Kulturelle aspekter er viktige i kommunikasjon, og vil være helt essensielt å ta med i betraktningen når man skal forstå barn og unges opplevelse, av hvordan det er å være elev. Dahlberg peker i tillegg på at pedagogisk diskurs kan ses på som et steg for å få normalisering, eller for å produsere homogenitet mellom mennesker. Foucault (1977) har påpekt det paradoksale i dette: Pedagogisk diskurs skal på den ene siden skape likhet, men på den andre siden skapes det forskjeller, og økt individualisering. Dette gjøres gjennom forskjellige graderingssystemer man har i skolen, som for eksempel karakterer. Foucault mener at når noe går galt så er det eleven som skal bli rettet på, klassifisert og normalisert, eller ekskludert.

Noen barn kan tidlig markere seg med en problematisk atferd. For andre kan dette slå mer ut i tenårene. Det finnes mange former for problematferd. Noen kan være grov/ufin i språket, mobbe/trakassere, utøve vold, misbruke rusmidler, gjøre lovbrudd, mens andre igjen er passive og isolerte.

I skolen finnes forskjellige typer fagfolk. Disse kan komme fra utdanningsinstitusjoner med ulikt fokus, og teoretiske tradisjoner. I skolen finner man blant annet allmennlærere, faglærere, førskolelærere, spesialpedagoger, og helse- og sosialfaglig utdannede. Viktige samarbeidspartnere for skolen er pedagogisk- psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker (BUP). Disse to skal representere den største formelle kompetansen for å forklare problematferd blant barn og unge. Det er dit

skolen henvender seg for faglige råd for å håndtere elever som gir store utfordringer i skolen, og for å få tildelt ekstra ressurser i forbindelse med disse elevene.

Jeg har et utvalg på 15 lærere, og håpte med det å få informanter med et variert syn på problematferd. Disse menneskene har valgt å jobbe som lærere, og dermed viet sitt yrkesmessige liv, til å hjelpe barn og unge. De skal være med på å gi elevene både kunnskap og veiledning. Problematferd er i høyeste grad en utfordring, og et problem i skolen. Elevene selv, medelever, og lærerne blir alle påvirket av det, i en eller annen form. Problematferd kan håndteres på forskjellige måter med bakgrunn i fagkunnskap, erfaring, ressurser, personlig bakgrunn og egenskaper. Min oppgave er å belyse informantenes forståelse av problematferd i skolen. Det vil også si å måtte kunne sette deres utsagn i et kritisk søkelys. Men jeg håper at denne oppgaven kan være til hjelp, eller være klargjørende, hvis så skulle skje. Jeg vil takke mine informanter (og skolene) som satte av tid i en ellers travel skolehverdag, og hjalp meg til å gjøre denne oppgaven mulig.

Deler av Basil Bernsteins kodeteori er brukt som analyseredskap i denne studien. Hele kodeteorien er stor og omfattende, og jeg har brukt kun de deler som jeg mener har direkte relevans for min oppgave. Det vil primært bli begreper som *klassifikasjon* og *kommunikasjonskontroll*, *gjenkjenningsregler* og *realiseringsregler*, *synlig* og *usynlig pedagogikk*. Bakgrunnen for dette valget er å ha sett hvor nyttig hans begreper kan være for å analysere pedagogiske holdninger og praksis (jfr. Dahlberg 1985, Riksaasen 1999, Rønning Haugen 2002). Fremstillingen av kodeteorien er primært hentet fra Bernstein (1996, 2000), men for å sikre forståelsen av originallitteraturen ble også andre kilder brukt flittig: (Dahlberg 1985, Vigeland 1994, Riksaasen 1994, Riksaasen 1999, Rønning Haugen 2002).

Oppgaven består av 4 hoveddeler. Kapittel 1 omhandler det teoretiske perspektiv. Videre i samme kapittel går jeg gjennom hvilken metodologi som er valgt, om utvalget av informanter, gjennomføringen av hele undersøkelsen, samt en beskrivelse av analyseredskapet som jeg bruker. I kapittel 2 går jeg gjennom den første delen av min datafremstilling. Det vil si lærernes forståelse av problematferdens årsaker. Videre i kapittel 3 kommer lærernes meninger om hvilke tiltak som enten fungerer, eller som skolen trenger, for å håndtere denne problematikken. Både kapittel 2 og 3 er fremstilt på følgende måte: Hver av kategoriene, og mine funn, blir grundig beskrevet. Kun ved noen få tilfeller trekker jeg inn egne kommentarer (eller annen forskning) i datafremstillingen, men da vil jeg gjøre det klart at det er egne kommentarer, og ikke noe som informantene har sagt. Deretter drøfter jeg funnene i en oppsummering på slutten av hver hovedkategori. I kapittel 4 har jeg en

avsluttende drøfting. Den innledes med en gjennomgang av sentrale begreper hentet fra Basil Bernstein, samt bidrag spesielt fra Dahlberg (1985) og Halvorsen (1995, 1997) som kan gi oss en større forståelse for hvordan man forstår de menneskene man anser som ”avvikende”. Jeg vil også presentere deler av den nettopp avsluttede evalueringen¹ av Reform 97, som peker på en rekke svært kritiske forhold i den norske skolen.

¹ Oppgaven ble i sin helhet planlagt uten å være klar over evalueringens omfang og innhold. Jeg ble for øvrig informert om dette av min veileder, professor Magnus Haavelsrud, mens jeg forberedte datainnsamlingen. Haavelsrud ledet nemlig en undersøkelse som ble gjennomført av stipendiat Janne P. Pettersen (Høgskolen i Tromsø). De undersøker samarbeidet mellom skole og hjem: dets forutsetninger, former og kvalitet. Dette er en undersøkelse finansiert av Norsk Forskningsråd, og inngår i evalueringsprogrammet for Reform 97.

KAPITTEL 1: Teori og metode

Innledning

Dahlberg (1985) mener man ikke har mange teorier som forklarer kompleksiteten i hvordan barn får mening ut av ting som skjer rundt dem. Hun sier det strengt tatt er tre tradisjoner som omhandler dette, og det er teorier influert av Marx, Durkheim og Dewey. Bernstein følger Durkheims tradisjon med inspirasjon også hentet fra Marx (Riksaasen (1994) nevner i tillegg at Bernstein er inspirert av G. H. Mead på mikroplanet). Hun hevder at Bernsteins teorier kan brukes på samme måte som Piagets, men Bernsteins teorier kan være mer forklarende siden han forsøker å klargjøre sammenhenger mellom mikro- og makronivåene (Dahlberg 1985).

Inn i den moderne tid har man hatt et stadig økende fokus på økonomisk vekst, og dette har naturlig nok gitt en større interesse for utdanning og kunnskaper, som kan øke denne veksten ytterligere. På bakgrunn av dette fikk man flere studier som fokuserte på temaer som sosialisering og sosiale klasser i USA og England på 1940- og 50-tallet. Flere av studiene så på barns språk (eller kommunikasjon) og tenkning, i relasjon til familiens sosiale bakgrunn (eller klasse). Men det må nevnes at det ble gjort studier av språk og sosial bakgrunn allerede på 20- og 30-tallet. I 1948 publiserte Davis "*sosial class influences upon learning*". Davis mente at i et hvert samfunn som var blitt studert eksisterte det sosiale rangeringer. De ble definert som over eller under, og barna ble født inn i familier som var innenfor disse grupperingene. Davis mente derfor at man ikke kan studere barn og familier uten å ta hensyn til dette. En annen studie av språk og sosial bakgrunn ble gjort av McCarthy (1954). Dette var en lingvistisk studie som fant at arbeiderklasseforeldre ofte var mindre utviklet rent lingvistisk, og at de rent språklig derfor var dårligere modeller for barna. Barnas språklige utvikling ville derfor variere med familiens bakgrunn. Bernsteins arbeid ble etter hvert et bidrag til denne retningen (Dahlberg 1985).

I tidsrommet 1983-86 ledet Ruqaiya Hasan et forskningsprosjekt: "*the role of everyday talk between mothers and children in establishing ways of learning*". Hun ville undersøke om det fantes semantiske² forskjeller i hverdagsspråket som kunne relateres til klassetilhørigheten. Vigeland (1994:32) sier at "hun konkluderer med at de materielle

² Semantikk (forståelse). I forhold til dysleksi så kan man for eksempel snakke om *semantiske holdepunkter*. Det er de ledetrådene som innholdet i en tekst vil gi (Høien & Lundberg 2000). Ordet *fryseboks* blir lettere å avkode når det for eksempel kommer i en setning som: "Iskremen begynte å smelte, og de måtte legge den i en fryseboks". Lesesvake elever må ofte ta i bruk slike semantiske holdepunkter.

forholdene er bestemmende for sosial interaksjon, og at ulik sosial interaksjon skaper ulik bevissthet". Hasan sjekket språkbruken mot det som Bernstein har kalt "*elaborated*" og "*restricted codes*". Disse begrepene vil bli forklart nærmere senere.

Bakgrunn for kodeteorien

Bakgrunnen for Bernsteins forskning var hans erfaringer som lærer i London fra 1954-60. Bernstein opplevde at barn fra hjem med bakgrunn i arbeiderklassen (A-barn) presterte svakere skolerresultater enn barn fra middelklassen (M-barn). Sistnevnte var også i større grad representert blant dem som tok høyere utdanning. På den tiden ble prestasjonsforskjellene ofte forklart med bakgrunn i statistisk materiale som viste at M-barn hadde høyere intelligens enn A-barn. Dette ble målt ut fra såkalte intelligenstester (IQ-tester). Bernstein interesserte seg derimot for sin opplevelse av hvor ulikt disse elevene opptrådte i skolen. I tillegg var deres språkbruk forskjellig. For Bernstein ble det derfor tydelig at kommunikasjonspraksisen ("*forms of communicative practice*") som barna opplevde hjemme preget dem, og kommunikasjonspraksis som M-barna vokste opp med lå nærmere opp mot den som var i bruk i skolen. Ved å nøye studere IQ-testene, som ble brukt på barna, oppdaget han at A-barna presterte markert dårligere på de delene av testen som målte språklige ferdigheter (eller var ment å skulle måle dette). På ikke-språklige deler var det ikke noe forskjell mellom de to. Bernstein mente derfor at det var middelklassenes verdier, makt og pedagogiske idealer som preget (og preger), ikke bare testene, men også kommunikasjonspraksisen i skolen. A-barna kjente seg ikke igjen med den typen kommunikasjon, noe som ikke bare resulterte i svakere skoleprestasjoner, men samtidig reduserte deres mulighet for å lykkes i skolen. For kommunikasjonspraksis omhandler ikke bare hva vi uttrykker. Vår oppfatning av virkeligheten styres mye av våre sosiale relasjoner. De påvirker vår oppfatning av egen og andres identitet, og hva vi anser som betydningsfull informasjon i situasjoner vi opplever. Samfunnsstrukturer og sosiale relasjoner påvirker familien man tilhører. Dette vil igjen påvirke barna som for eksempel er med på å bestemme hvordan de uttrykker seg i skolen (Vigeland 1994).

Koder

”*Forms of communicative practice*” betyr ikke bare hvordan man uttrykker seg. Det viktige her er ikke det faktum at vi uttrykker oss forskjellig syntaktisk³, men det vil mer si at:

”(...) de sosiale relasjonene regulerer hvordan man tenker, hvilke begreper man danner seg, hvordan man fortolker en kontekst og sammenhenger, og oppfatninger av sin egen og andres identitet. (...) Prinsippene for utvalg og sammenføyninger av relevant/legitimt betydningsinnhold kaller Bernstein codes (no.: koder). En kode er et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst, og som bestemmer våre oppfatninger av "virkeligheten", hva som skjer, og hvem vi er - og dermed vårt forhold til andre. Videre regulerer prinsippet oppførsel, og hvordan vi uttrykker oss i ulike kontekster” (Vigeland 1994:10).

Bernstein skiller mellom to typer koder: ”*elaborated code*” og ”*restricted code*”. På norsk blir dette gjerne oversatt med *utvidet kode* og *begrenset kode*⁴. Arbeiderklassen bruker sistnevnte, mens middelklassen har begge. Det er viktig å få med seg at den utvidede koden ikke er en videreføring av begrenset kode, men representerer en annen måte å uttrykke seg på. Den utvidede kodens fremvekst mener Bernstein er kulturspesifikk, og har påvirket mennesker som for eksempel har jobbet i forskningsmiljøer, eller i skole- og utdanningsinstitusjoner. Dette har påvirket familiene, og på den måten satt sitt preg på familiemedlemmene. Som nevnt ovenfor regulerer disse kodene vår ”virkelighet”, og blant annet hvordan vi oppfører og uttrykker oss. Bernstein mener skolen skaper og opprettholder skiller mellom barn og unge. Det fordi den er preget av den utvidede koden, i for eksempel lærebøker og undervisningsform (Vigeland 1994).

På skolen formidles kunnskaper gjennom tre systemer: *læreplan*, *pedagogikk* og *evaluering*. Læreplanen definerer hva slags kunnskap som formidles, pedagogikken sier på hvilke måter denne kunnskapen skal formidles, og evalueringen sier oss hva som skal gjelde som gyldig kunnskap (Riksaasen 1994). Det vil alltid være grupper i samfunnet som vil påvirke hva læreplanen skal innehold, men læreren kan ha en ganske fri rolle i hvordan denne blir praktisert. Grunnskolen har fastlagt hva de skal komme gjennom i løpet av et år. På den andre siden vil utdanningsinstitusjoner stå veldig fritt. Her velger de selv hva som skal stå på pensum, og på hvilken måte dette skal formidles. Dette kan

³ Syntaks: ”setningslære, den del av grammatikken som handler om ordenes forbindelse innbyrdes, deres sammenføyninger til setninger og disses innbyrdes forhold” (Kunnskapsforlagets blå ordbøker 1995:346).

⁴ Vigeland (1994) påpeker at ”*restricted code*” med fordel kunne ha blitt kalt ”*common code*” eller ”*general code*” pga. at det ikke ville vært så negativt ladet, og at det er en kode som er felles for alle sosiale grupper.

selvsagt være positivt, men kan slå negativt ut hvis studentene ikke blir forberedt på hva som venter dem i en fremtidig jobb. Dette har for eksempel blitt fokusert på ved flere av lærerskolene i landet hvor strykprosenten i enkelte fag har vært svært høy. Da har man gjerne lest om studentenes kritikk av for dårlig undervisning, og for vanskelige eksamener. På den andre siden har gjerne fagansvarlige, og andre fra høgskoleledelsen, kritisert studentene for å ikke være seriøse nok, og at det jobbes for lite med fagene. Det kan godt være at det faglige opplegget ved enkelte høgskoler ikke er godt nok, og det kan være at studentene ikke jobber nok med fagene. Men uansett må studentene opp til eksamen, og da er det blitt laget eksamensoppgaver. Når de blir laget har sensorene klart for seg hva besvarelsen skal inneholde for å få et godt resultat. Men det skal ikke bare inneholde deler som er satt som pensum, det skal også skrives på en form som er legitim for dette stedet.

Makt og kontroll

En *diskurs* er regler for spesialisering og kontekstualisering av kommunikasjon. En lærers diskurs vil være hvordan vedkommende tenker og kommuniserer for eksempel i et fag. En pedagogisk diskurs vil inneholde to diskurser: ”*instructional discourse*” og ”*regulative discourse*”, oversatt vil man kunne kalle det en *faglig* og en *regulerende diskurs*. Førstnevnte vil være en diskurs om forskjellige ferdigheter og faglige kunnskaper, mens sistnevnte vil være en diskurs om den sosiale orden. I skolen blir diskurser produsert, reproduert, utvekslet, skilt fra hverandre og tilpasset (eks: time, fag). En diskurs trenger plass for å utvikle sin egen identitet. Da har den sine egne regler, og innehar en egen *stemme*. Med dette menes at aktører som gjør det samme arbeidet snakker det samme språket, og har større forutsetninger for å forstå hverandre. Et kunnskapspotensial utgjør de begreper og betydningssammenhenger, som er relevant for å utføre et arbeid. Når kategorier er skilt fra hverandre er det isolasjon mellom dem. Det vil si at kategorien er konkret avgrenset, og det finnes en spesialisering innenfor kategorien. Hvis isolasjonen svekkes, eller brytes, er det en fare for at kategorien kan miste sin identitet. Det vil si at de *stemmer* som dominerer innenfor en kategori kan miste både innflytelse og makt. Makten kan beholdes ved å opprettholde isolasjon (Riksaasen 1994, Vigeland 1994, Bernstein 1996, Rønning Haugen 2002).

Kodene beskrives ved hjelp av begrepene *klassifisering* og *kommunikasjonskontroll*. Disse kan brukes for å forklare kommunikasjonspraksisen og

strukturene i, og mellom, sosial enheter. Dette er begreper som er svært nyttig, og som kan brukes for å forklare mange ulike forhold. Men før jeg skal forklare disse to begrepene er det nødvendig å beskrive forholdet mellom *makt* og *kontroll*.

Maktrelasjoner skaper, legitimerer og reproducerer grenser mellom kategorier (klasser, kjønn, etc.). Makt virker alltid inn på relasjonene mellom kategoriene, og er sentral ved utskillelsen av kategorier. Kontroll etablerer legitime kommunikasjonsformer, og disse er tilpasset kategoriene (Bernstein 1996). Makt virket altså inn på relasjonene mellom kategorier, mens kontroll virker inn på relasjoner innad i kategoriene.

Klassifikasjon (C)

Klassifikasjon beskriver maktrelasjoner, og overføring av makten. Det refererer til relasjoner mellom kategorier, og ikke til hva som er klassifisert (altså innholdet). Eksempler på dette kan være relasjoner mellom elev og lærer, forskjellige fag på skolen, teori og empiri, eller mellom det man kan kalle fagkunnskap og hverdagskunnskap. ”*Framing*”, eller *kommunikasjonskontroll* derimot, beskriver kontrollrelasjoner og overføringen av dem. Prinsippene for klassifikasjon beskriver graden av isolasjon, og forandring av isolasjonens styrke vil forandre prinsippene for klassifikasjonen. Avhengig av graden av isolasjon kan klassifikasjonen være sterk eller svak. Klassifikasjon kan også være intern og ekstern. Dette vil bli forklart nærmere i begynnelsen av kapittel 2.

Klassifikasjon er altså at maktrelasjoner skaper grenser og legitimerer grenser mellom kategoriene. Man har sterk klassifisering hvis det er sterk isolasjon mellom kategoriene. På samme måte er det svakere isolasjon mellom kategorier som ikke har sterk grad av spesialisering. Min oppgave handler om læreres syn på problematferd i skolen, og ulike kategorier her kan være fag, lærere, elever, og liknende. Et fag på skolen vil altså være et eksempel på en kategori. Dette faget vil som tidligere nevnt ha sin egen identitet, og det vil være egne grenser for denne kategorien. Spesialiseringen i faget vil skapes, opprettholdes, og reproduceres hvis isolasjonen mellom faget og andre fag (eller kategorier) blir holdt ved like. Dette krever makt, og de som vil opprettholde isolasjonen, må kunne sette makt bak kravet. Makten vil gjøre at for eksempel noen fag får høyere status enn andre. Innenfor et fag vil det danne seg en norm for hva som er gyldig kunnskap i faget. Dette kalles ”*the voice*”. Det kan finnes forskjellige meninger om hva som kan kalles gyldig kunnskap, og disse kalles ”*subvoices*”. Men det er viktig å poengtere at det alltid vil være en dominerende ”*voice*” tilstede. Det som formidles i

klasserommet ("*the message*") trenger ikke alltid styres av "*the voice*". De som jobber i klasserommene er derfor ikke alltid underlagt makten til dem som har den sterkeste stemmen (Riksaasen 1994). Eksempelvis har man forskjellige institutter på et Universitet. Innenfor disse instituttene vil det kanskje være strid om hva som er gyldig kunnskap, eller sagt på en annen måte: det vil være forskjell på statusen til de forskjellige teoretiske retningene. Selv om en spesifikk retning er mer akseptert enn andre (og har høyere status), må ikke alle forholde seg til den ledende "*voice*". Men også studentene som tar fag ved dette instituttet kan ha "*subvoices*". Da trenger de gjenkjenningsregler slik at de kan skille kontekster fra hverandre. Klassifiseringsprinsippene ved Universitetet vil da skape disse gjenkjenningsreglene, og studentene vil forstå hva som er legitim kommunikasjon i ulike fagkontekster. Dette vil gi kompetanse. Hvis man i et tenkt tilfelle hadde konflikter innenfor et institutt ville man ha flere "*subvoices*", og "*the voice*" blir uklar. Studentene kan dermed få problemer med å forstå hva som er legitim kommunikasjon. Dette kan svekke studentenes kompetanse.

Kommunikasjonskontroll (F)

Klassifikasjon beskriver altså overføring av makt og maktrelasjoner.

Kommunikasjonskontroll beskriver kontrollrelasjoner og overføring av dem. (Riksaasen 1994, Vigeland 1994). Klassifikasjon beskriver grensene til en diskurs. Innramming beskriver derimot hvordan denne diskursen blir realisert. Det vil si hvordan forskjellige former for legitim kommunikasjon blir realisert i pedagogisk praksis. Bernstein skriver blant annet dette om kommunikasjonskontroll:

"If the principle of classification provides us with our voice and the means of its recognition, then the principle of framing is the means of acquiring the legitimate message. (...) framing regulates relations, within a context. In defining control, our first statement was that control regulates relations within. We now find that framing does exactly this; it regulates relations within a context, it refers to relations between transmitters and acquirers, where acquirers acquire the principle of legitimate communication. Framing is about who controls what. What follows can be described as the internal logic of the pedagogic practice. Framing refers to the nature of the control over:

- the selection of the communication;
- its sequencing (what comes first, what comes second);
- its pacing (the rate of expected acquisition);

- the criteria; and
- the control over the social base which makes this transmission possible.

Where framing is strong, the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria and the social base. Where framing is weak, the acquirer has more apparent control (I want to stress apparent) over the communication and its social base”(Bernstein 2000:12-13).

Oversatt sier Bernstein at kommunikasjonskontroll omhandler en faglig diskurs (“*instructional discourse*”) og en regulerende diskurs (“*regulative discourse*”). Den faglige diskursen regulerer altså hvem som kontrollerer hva i undervisningen. Den regulerer:

- Utvelgelse av hva som skal settes på dagsorden (selection)
- Ordningen av budskapet i sekvenser, altså rekkefølgen (sequencing)
- I hvilket tempo budskapet skal formidles (pacing)
- Kriterier for utvelgelse (criteria)

Den regulerende diskursen:

- Kontroll over den sosiale base som muliggjør overføringen

På samme måte som klassifisering er delt i sterk og svak klassifisering, er kommunikasjonskontroll delt inn i sterk og svak kommunikasjonskontroll. Det er sterk kommunikasjonskontroll hvis en av de involverte partene kontrollerer hva som er de legitime reglene for utformingen av budskapet. Det er svak kommunikasjonskontroll hvis flere (eller alle) er med på å kontrollere utformingen. Vigeland sier at det virker som verdien på kommunikasjonskontrollen (svak eller sterk) avhenger av maktposisjonen til partene innenfor arbeidsdelingen (klassifisering), men kontrollen kan også ligge hos den svake parten (Vigeland 1994).

Kommunikasjonskontroll kan skrives som:

Kommunikasjonskontroll = Faglig (instruksjonell) diskurs ID

Regulativ diskurs RD

(Bernstein 1996:28)

Reglene for den regulerende diskurs refererer til former for hierarkiske relasjoner i pedagogisk praksis, og til forventninger som ligger til atferd, karakter, og måter å være på. Ved sterk kommunikasjonskontroll vil man verdsette trekk som å være oppmerksom, samvittighetsfull, arbeidsom og mottakelig. Ved svak kommunikasjonskontroll vil man verdsette trekk som kreativitet, individualitet og interaksjon (samhandling, gjensidig påvirkning). Den faglige diskurs er med andre ord alltid vevd sammen med den regulative diskursen, og den regulative diskursen er den dominante (Bernstein 1990). Men Bernstein understreker at kommunikasjonskontrollen kan variere i styrke også innenfor instruksjonell og regulativ diskurs. For eksempel kan man ha svak kommunikasjonskontroll i den regulativ diskurs, og sterk kommunikasjonskontroll i den faglige diskurs. Diskursene beveger seg ikke alltid i et gjensidig forhold til hverandre, men der det er svak kommunikasjonskontroll i den faglige diskursen, må det være svak kommunikasjonskontroll i den regulative diskursen. Generelt kan man si at hvor kommunikasjonskontrollen er sterk vil man ha en synlig pedagogikk, og da vil reglene for den instruksjonelle og den regulative diskursen være eksplisitt (klar, tydelig). Der hvor kommunikasjonskontrollen er svak vil det være en usynlig pedagogisk praksis, og da vil reglene for instruksjonell og regulativ diskurs være implisitt (indirekte, underforstått), og sannsynligvis "ukjent" for eleven (Bernstein 2000). Mer om synlig og usynlig pedagogikk senere i oppgaven.

På lik linje med klassifisering kan kommunikasjonskontroll ha både sterke og svake verdier internt og eksternt. For å relatere dette til mine egne data så vil intern kommunikasjonskontroll referere til kontroll innen en pedagogisk kontekst, eksempelvis i hvilken grad undervisningen er styrt kun av læreren, eller om elevene kan påvirke den. Ekstern kommunikasjonskontroll vil referere til kontroll av kommunikasjon utenfra. Fra mine egne data kan dette for eksempel være om undervisningen blir styrt av læreplanen.

Om oversettelsen av "framing"

Bernstein brukte begrepene "*classification*" og "*framing*". Det er diskutert hva man skal oversette "framing" med på norsk. Rønning Haugen (2002) drøfter i sin hovedfagsoppgave hvorvidt man skal kalle "framing" kommunikasjonskontroll eller innramming. Selv går hun ganske hardt ut, og mener at kommunikasjonskontroll er et misvisende begrep nettopp fordi kontrollen *tilsynelatende* ligger hos eleven. Slik hun ser det vil aldri kontrollen være svak eller sterk, men alltid ligge hos læreren. Det er fordi

læreren har myndighet til å vurdere andres arbeid som bra eller dårlig, og den har kontroll over kommunikasjonen. Men Rønning Haugen sier også at hun er usikker i hva Bernstein legger i begrepet. Hun sier videre at elevene kan få mer eller mindre mulighet for innflytelse på kommunikasjonen, og at den innflytelsen kan variere. På den måten kan den være sterk eller svak. Hun er for øvrig litt uklar i begrunnelsen når hun videre sier at innflytelse og kontroll er sterkt relaterte begrep, men sier til slutt at kontroll gir et uttrykk av at makten er endelig, og at den ikke nødvendigvis kan ligge hos flere grupper samtidig. Hun stiller spørsmålsteget med om Bernstein mener det nettopp er det som er kjernen i hele begrepet, og at elevene blir lurt til å tro at de har medbestemmelse.

Den danske utgivelsen ”*Basil Bernstein. Pædagogikk, diskurs og magt*” (Chouliaraki & Bayer, *et al.* 2001) har valgt å oversette ”framing” med ”rammesætning”. De sier at de tidligere har kalt det ”indramning”, men mener at ”rammesætning” er mer dekkende nettopp fordi begrepet forsøker å sette rammer som kontrollerer kommunikasjonen og relasjoner i pedagogiske praksiser.

Vigeland (1994) bruker oversettelsen *kommunikasjonskontroll*. Han mener det:

”(…)klart uttrykker Bernsteins definisjon av begrepet. Andre oversetter ”framing” med innramming, utfra forestillingen om at vi har å gjøre med kontrollprinsipper som bestemmer de legitime ”rammene” for hva man kan snakke om, og hvordan man skal uttrykke seg i en bestemt sammenheng” (Vigeland 1994:19)⁵.

Uansett har flere av Bernsteins begreper et innhold som gjør at man er avhengig av forklaringer og eksemplifiseringer for å forstå hva de betyr. Med bakgrunn i min gjennomgang av dette begrepet føler jeg at kommunikasjonskontroll er det mest dekkende begrepet. Jeg vil ikke problematisere dette noe videre. Det viktigste er at man forstår hva det betyr, og bruker det rett som analyseverktøy.

⁵ Riksaasen (1994) bruker oversettelsen *innramming*, men benytter seg også av *kommunikasjonskontroll*. Etter samtale med Riksaasen forklarte hun at begge disse var egnet. Kommunikasjonskontroll var kanskje det mest dekkende begrepet, og dette var et begrep som Bernstein selv også mente var bra. Problemet er for øvrig at dette kan bli et veldig langt, og noe upresist i forhold til alle de delene som begrepet dekker. Hun mente derfor at et alternativ ville derfor være å bare bruke det engelske ordet, eventuelt bruke begge oversettelsene.

Problemstillingen

I oppgavens innledning skrev jeg at den foreløpige problemstilling var ”*Problematferd i skolen – læreres ulike syn på årsaker og tiltak*”. Problemstillingen har forholdt seg uendret gjennom hele prosessen, men jeg har valgt å fjerne ”*ulike*”. Jeg syntes det var en ordlyd som kunne være litt uheldig. For lærernes syn på problematferdens årsaker og tiltak var i mange tilfeller veldig like, mens de i andre var svært ulike. Den endelige problemstillingen er derfor: ”*Problematferd i skolen – læreres syn på årsaker og tiltak*”.

Valg av metode

Under planleggingen av oppgaven bestemte jeg meg for å bruke en kvalitativ metodisk tilnærming for å innhente data. Dette ble gjort fordi jeg ville forsøke å få et bredere bilde av lærernes forståelse av problematferd, enn hva jeg for eksempel ville fått med bruk av spørreskjema. Dataene til denne oppgaven er derfor innhentet ved hjelp av intervjuer. Men det er klart at jeg kunne ha brukt andre metoder enn intervju for å samle inn data. Jeg kunne for eksempel ha observert i klasserommene, som er lærernes naturlige miljø, eller benyttet meg av en kombinasjon av observasjon og intervju. Hadde jeg valgt observasjon, kombinert med samtale/intervju, måtte jeg nok ha valgt ut bare noen få informanter på grunn av at det er svært tidkrevende. Men jeg ønsket mange forskjellige læreres meninger om temaet, og det endelige valget falt derfor på intervju. Som student må man forholde seg til rammer både med hensyn til økonomi og tid. Normert tid for en hovedfagsoppgave er satt til 1 år, og økonomisk var jeg avhengig av støtte fra Statens Lånekasse. Siden jeg som hovedfagsstudent måtte gjennomføre et obligatorisk skrivekurs, for å utforme en prosjektbeskrivelse, kom jeg seint i gang med forberedelsene til oppgaven. Skrivekurset var avsluttet i slutten av februar 2002, og godkjenning av prosjektet forelå ikke før godt ut i mars samme år. På grunn av at mine informanter jobbet i skolen var det et poeng å jobbe effektivt frem mot våren, slik at jeg skulle rekke å få gjort intervjuene før skolen tok sommerferie. Etter å ha vært i kontakt med noen skoler fikk jeg signaler om at det hadde vært en stor fordel om intervjuene ble gjort så tidlig som mulig. Dette fordi våren ofte var preget av mye stress i forberedelse med prøver, eksamener, klassesurer og liknende.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg hadde altså bestemt meg for å benytte meg av intervju, og hadde derfor flere metodiske spørsmål å ta stilling til. Kvale (2001) sier dette om det kvalitative forskningsintervju:

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem? I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk selv forteller om sine opplevelser – lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om arbeidssituasjon og familieliv, om deres drømmer og håp. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale 2001:17).

Jeg ville finne ut hva mine informanter oppfattet som problematferd, hvilke årsaker de mente det kunne ha, hvilke tiltak som var satt i verk for å lykkes i forhold til disse elevene, eller hva de mente skolen trenger for å lykkes. Ved å benytte meg av intervju kunne jeg forholde meg til en intervjuguide, stille oppfølgingsspørsmål, og det ville også gi muligheter for at innholdet i samtalen ville variere etter hvor viktig informantene fant de forskjellige spørsmålene mine.

Valg og rekruttering av informanter

Forberedelser, og selve datainnsamlingen, ble gjennomført i perioden februar - mai 2002. Men allerede høsten 2001 var jeg i kontakt med enkeltpersoner i BUP-systemet i Salten, Nordland, for å diskutere temaer jeg tenkte var aktuelle for en hovedfagsoppgave. Jeg ville drøfte temaene med folk som var i daglig kontakt med dette feltet, og kanskje kunne min oppgave bli av interesse for dem. Med bakgrunn i dette valgte jeg å legge datainnsamlingen til Salten. Det er et område med flere større og mindre kommuner. Jeg laget først en liste over alle skolene i kommunene, som var av en viss størrelse. Det vil si at jeg valgte å se bort fra små fådelte skoler, og konsentrerte meg om skoler av omtrent like stor størrelse. Ut fra den listen valgte jeg tilfeldig ut 5 skoler, som jeg ville kontakte nærmere. På forhånd hadde jeg bestemt meg for maksimalt 15 informanter. Rekruttering av informanter skjedde ved at jeg per telefon tok kontakt med skolesjefene i de utvalgte kommunene. Etter å ha snakket med dem sendte jeg skriftlig informasjon om prosjektet (se appendiks 1), samt dokumentasjon fra NTNU om at prosjektet var formelt godkjent. Alle skolesjefene som jeg tok kontakt med stilte seg positiv til at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen i deres kommune. Det må tilføyes at de stilte seg ikke bare positiv til prosjektet, men uttalte i tillegg at det var utrolig

spennende at akkurat de ble plukket ut. Denne positive holdningen var egentlig bare en forsmak på den videre mottakelsen.

Rektorer på de utvalgte skolene ble kontaktet per telefon, og jeg sendte dem skriftlig informasjon om temaet, og hva jeg ville snakke med informantene om (se appendiks 2). Alle rektorene var umiddelbart positiv, og de lovt at de skulle gjøre sitt for å finne lærere som var villige til å stille opp. Jeg forklarte at jeg ønsket spredning i informantenes alder, antall års erfaring, og kjønn. Etter at antallet informanter på hver skole var klart, sendte jeg skriftlig informasjon til hver enkelt av informantene, slik at de kunne forberede seg til intervjuet (se appendiks 3). Brevet de fikk inneholdt ikke intervjuguiden, men kun en oversikt over de temaene som ville bli tatt opp. Videre ble tidspunkt for intervjuene avtalt. Alle informantene var veldig fleksible, og kunne stille opp når det passet meg. Jeg kunne derfor gjennomføre intervjuene uten tidspress.

Informantene er i oppgaven nummerert med tilfeldige tall. De er derfor ikke kommet til i den rekkefølgen som intervjuene ble gjort. Dette er gjort av hensyn til informantenes anonymitet. Det gjør at hvis noen av informantene mener å kjenne igjen egne utsagn, så kan de ikke konkludere med at deres kollega har fått det neste nummeret. Jeg har ingen grunn til å tro at noen av dem ønsker å sjekke hva kollegaene sa, men jeg har uansett valgt å gjøre det på denne måten.

Av de 15 informantene var det 7 menn og 8 kvinner. 7 av dem jobbet på barneskolen (de aller fleste mellom 4.-7. trinn), mens 8 jobbet på ungdomsskolen. Det var blant informantene stor spredning i alder, og antall års praksis i skolen. Informantene var mellom 28 og 60 år, og praksisen varierte mellom 1 og 30 år.

Jeg valgte å gjennomføre 3 intervjuer i første omgang. De resterende 12 ble gjort noen uker etter de første. Dette ble gjort for at jeg skulle ha tid til å studere de første intervjuene grundig. Da kunne jeg se hvilke spørsmål som fungerte bra, hvilke som jeg burde omformulere, og i det hele tatt få kjenne hvordan jeg taklet intervjusituasjonen.

Intervjuform

Når man skal gjennomføre et slikt forskningsintervju så må man ta stilling til hvor strukturert opplegget skal være. Etter å ha avveid spørsmålet om å få relevante data, samtidig som jeg ville være i stand til å håndtere dem, endte jeg opp med en løsning som ble en mellomting mellom et ustrukturert, og et strukturert opplegg. Jeg laget en intervjuguide med spørsmål som ble delt inn i tre deler. Dette hadde selvsagt bakgrunn i hva jeg ønsket å snakke med informantene om. Jeg valgte også denne tredelingen med en forhåpning om at det ville gjøre analysen min noe enklere, en prosess jeg visste kom til å bli vanskelig og tidkrevende.

Utforming av intervjuguiden

Jeg utformet først et utkast av min intervjuguide. Den ble lest av min veileder, professor Magnus Haavelsrud, samt doktorgradsstipendiat Janne P. Pettersen⁶, og jeg fikk tilbakemeldinger på at de fleste spørsmålene ble for generelle. Jeg kunne derfor komme i fare for å ende opp med vage utsagn fra informantene, noe som ville gjøre analysen vanskelig. Av erfaring mente Haavelsrud at slike generelle spørsmål kunne gjøre det vanskelig for informantene å snakke om sin pedagogiske praksis. Han anbefalte meg derfor til å bli mer konkret, og å få informantene til å komme med eksempler fra elever de hadde for øyeblikket, eller som de hadde hatt tidligere. Dette ble nyttige tilbakemeldinger, og jeg var nødt til å endre på mange av spørsmålene. Neste ledd i prosessen var at jeg kjørte et prøveintervju. Det ble utført på en kamerat som er lærer. Jeg var derfor avslappet i situasjonen, og vi kunne gå grundig gjennom hvert spørsmål slik at jeg kunne forsikre meg om at de var like forståelige som jeg selv trodde. Etter dette måtte jeg gjøre ytterlige endringer i intervjuguiden. Ordlyden måtte forandres i noen av spørsmålene, og jeg måtte bli enda mer konkret i andre. Jeg fikk også et visst overslag i hvor lang tid hele intervjuet ville ta.

Som sagt ble intervjuene etter denne prøvegjennomgangen gjennomført i to runder. Jeg gjorde først 3 intervjuer i løpet av få dager. Etter disse hørte jeg gjennom opptakene, strøk noen spørsmål, og føyde til andre. De resterende intervjuene ble gjort i løpet av ett par uker etter første runde. Jeg endte opp med å bruke intervjuguiden veldig fleksibelt ved jeg spontant å kunne komme med oppfølgingsspørsmål der hvor jeg følte det måtte passe. Noen

⁶ Se side 6 for beskrivelse av Haavelsrud og Pettersens prosjekt. Det må også tilføyes at det i tiden før jeg satte i gang med intervjuene ble arrangert flere telefonkonferanser hvor jeg fikk drøftet min oppgave sammen med Haavelsrud og Pettersen. Tilbakemeldingene de gav meg, og rådene for den videre jobbingen, var svært viktig på det tidspunktet.

av spørsmålene ble også utelatt i andre intervjuer, og/eller at jeg kom på helt nye underveis i intervjuet.

Gjennomføring av undersøkelsen

Til tross for at jeg en gang tidligere hadde gjennomført en mindre intervjuundersøkelse var jeg spent på hvordan dette skulle gå. I verste fall kunne intervjuet kjøre seg helt fast med en ordknapp informant, eller at jeg ikke klarte å få i gang en samtale på grunn av at spørsmålene ble oppfattet som uklare. Men siden jeg brukte en slags intervjuguide følte jeg meg trygg på at det skulle gå greit. Mine ”bekymringer” viste seg med en gang å være ubegrunnet. Det jeg opplevde var å møte lærere som fant dette temaet veldig engasjerende og interessant. Jeg tror også omtrent samtlige informanter uttalte at det var bra at jeg tok opp dette temaet, fordi problematferd kanskje er skolens største problem og utfordring. Jeg følte derfor at intervjuene gikk bra. Flere av informantene sa at de opplevde intervjusituasjonen som positiv, og de syntes at tiden gikk fort. Kun en av informantene sa før intervjuet at vedkommende hadde gruet seg, og var nervøs for hvordan dette skulle gå. Jeg ventet da med å starte intervjuet, og forklarte mer inngående om mitt prosjekt, og det virket som informanten fort ble mer avslappet. Vedkommende sa etter intervjuet at det gikk greit.

På forhånd hadde jeg bedt informantene om å finne et rom som vi kunne ha til disposisjon under intervjuet. Dette hadde alle informantene ordnet. Kun på en skole opplevde jeg at vi hadde et rom som kan ha vært litt uheldig. Dette rommet lå inntil administrasjonen. En telefon som sto i rommet ringte ved flere anledninger. En av informantene snakket lavt, og bøyde seg fremover mot meg, når noe spesielt viktig ble sagt. Dette kunne tolkes som om vedkommende var redd for at noen på rommet ved siden av kunne høre vår samtale. Men når innholdet ikke var av så personlig og sensitiv art, tror jeg ikke at dette hemmet samtalen i særlig grad. Men vi kunne med fordel ha sittet et annet sted.

Jeg hadde ved de 3 første intervjuene dekket enkelt på med kaffe og wienerbrød, men informantene forsynte seg i liten grad av dette. Tanken var at dette skulle gjøre omgivelsene litt mindre formelle, og at det ved eventuelle pauser i samtalen kunne være naturlig å forsyne seg med mat og kaffe. Men informantene sa at kaffe var en viktig del av friminutt/fritimer, og at de fleste drakk for mye. Jeg valgte derfor å kutte det i de neste intervjuene.

På forhånd hadde jeg forberedt informantene på at intervjuet ville ta ca tre kvarter. Dette fordi at det kunne gjennomføres i fritimer, eller liknende, som de hadde i løpet av dagen. På den måten ville det ikke skape problemer i deres ellers travle skolehverdag, og

dette var nok en av grunnene til at det var så lett å rekruttere informanter. Men det gikk ikke helt som planlagt. De tre første intervjuene tok forholdsvis lang tid. Alt fra 50 minutter til over halvannen time. Jeg erfarte at jeg måtte bli mer strukturert, og ble nødt til å begrense informantene hvis samtalen begynte å gå i en retning som jeg anså som mindre relevant for oppgaven. Men at vi gikk mye over tiden skyldtes også at informantene fant temaet interessant, og ville snakke mye om det. 2 av de første 3 intervjuene ble forlenget etter ønske fra informantene. Vi brukte da god tid, og ble sittende og snakke etter at deres egentlige arbeidstid var over. De resterende 12 intervjuene varte mellom 45-60 minutter. Jeg traff i det hele tatt bare hyggelige og imøtekommende lærere, som gjorde det de kunne for å hjelpe meg med denne datainnsamlingen.

Jeg fortalte informantene før intervjuet begynte at jeg tok deres anonymitet veldig alvorlig. Alle utskrifter av intervjuene ville bli anonymisert, og de ville ikke bli gjengitt i oppgaven på en slik måte at noen kunne kjenne dem igjen. De fikk også tilbud om å få tilsendt en kopi av det ferdige produktet. Det var noe som samtlige takket ja til. Flere av informantene tok selv opp dette med anonymitet, og ville bli forsikret om at jeg tok dette alvorlig. De var ikke interessert i å kunne bli ”gjenkjent”, noe som er forståelig. Alle informantene samtykket selvsagt i at jeg kunne bruke intervjuet i min hovedfagsoppgave.

Analyse av datamaterialet

Etter å ha transkribert alle intervjuene hadde jeg ca 250 A4-sider med data. Det ble veldig mye, og sannsynligvis mer enn jeg burde hatt til en hovedfagsoppgave. Utfordringen var nå hva jeg skulle gjøre videre.

Sommeren 2002 var jeg på et seminar om nettverkanalyse som ble arrangert i Trondheim i regi av NTNU, og professor Magnus Haavelsrud. Han hadde klart å samle foredragsholdere fra inn og utlandet, som man har belegg for å hevde er av de ledende i verden innenfor dette feltet. Her var blant annet Dr. Andrew Brown, Professor Gunilla Dahlberg, og Professor Ruqaiya Hasan. Det ble et interessant og lærerikt seminar fordi jeg fikk erfare hvordan man kunne bruke denne metoden for å bygge bro mellom teori og data. Det var nemlig noe som jeg antok ville bli vanskelig siden jeg hadde mye data (mer om dette under *nettverksanalyse*). Men seminaret var i tillegg lærerikt fordi det fikk en uformell form hvor konkrete eksempler på hvordan man kunne analysere data ble drøftet. Jeg fikk i tillegg snakket med flere andre som holdt på med sitt hovedfag, eller var begynt med

doktorgradsprosjekter. Disse kom med mange gode råd og tips for hvordan jeg skulle gå frem, og ikke minst forsøkte å advare mot feller det var lett å gå i.

Etter dette seminaret var jeg motivert for å jobbe videre med oppgaven, men likevel hadde jeg høsten 2002 svært liten fremdrift. Jeg leste gjennom dataene gjentatte ganger med håp om å få en ide for hvordan jeg skulle fortsette. I ettertid innser jeg at jeg var for lite flink til å be om hjelp fra medstudenter og veileder, i denne perioden. Jeg kom også etter hvert til det punktet at jeg begynte å lure på om jeg i det hele tatt hadde data som var interessante og brukbare. Men under en samtale med min veileder ble jeg rådet til bare å begynne å skrive, og gjerne skrive på flere kapitler samtidig. Dette resulterte i at det begynte å bli fremdrift.

Nettverksanalyse

Det er forskjellige måter å lage nettverk på. Hvordan man konstruerer dem må selvsagt være basert med bakgrunn i hvilket formål prosjektet har. Dette kan enten gjøres induktivt eller deduktivt. Med induktivt menes det å gå fra det spesielle til det generelle. Deduktivt er det motsatte, altså å gå fra det generelle for å forklare det spesielle (eller det enkle). Gjennom å lage nettverkskart brukes det deduktivt hvis kategoriene er hentet direkte fra teori. Man kan også bruke en kombinasjon mellom disse hvis noen kategorier er hentet fra teorien, mens andre er hentet fra dataene (Dahlberg 1985).

Nettverkskartene ble til som en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv metode. Deduktiv fordi noen av kategoriene er hentet fra teori, og induktiv fordi andre kategorier er hentet fra informantenes utsagn. Gjennom dette har jeg ikke forsøkt å gruppere mine data inn i teoretiske kategorier, eller utelatt data som ikke passet inn i den teorien jeg har brukt. Dette anser jeg som en av de store fordelene med bruk av nettverksanalyse. Måten jeg gikk frem på var å ta for meg ett intervju av gangen. På forhånd måtte jeg da definere hva jeg ville ha svar på, for så gå inn i dataene og se hva som besvarte de spørsmålene. Eksempelvis undersøkte jeg hva som preget lærernes forståelse av problematferd. Utsagn som omhandlet dette ble markert i de transkriberte intervjuene, for siden å bli nedskrevet på egne ark. Dette ble gjort for hvert av intervjuene. Jeg markerte og skrev ned alt fra korte til flere lengre setninger. Lengre sitater ble hyppig brukt i de første intervjuene som ble behandlet. Etter hvert ble noen kategorier såpass tydelige at det holdt å skrive stikkord, eller korte setninger, for å ha dekning for hva informantene mente. I ettertid innser jeg at det hadde vært bedre å ha benyttet meg av fotnoter for denne jobben. Da kunne jeg ha satt en fotnote i begynnelsen av setningen jeg ville bruke, og kopiert og limt teksten i en bunn- eller sluttnote. Dette ville gjort jobben mer

effektiv, men ikke minst ville det blitt enklere for andre å kontrollere min koding. Etter råd fra veilederen samarbeidet jeg nemlig med en annen hovedfagsstudent. Vi sjekket hverandres analyser for å se om det var ting vi hadde oversett eller utelatt. Dette samarbeidet visste seg å være svært nyttig. Det ble spesielt nyttig i forbindelse med å lage kategorier. Kategorier som jeg trodde var klare og tydelige, oppdaget jeg kunne være uklare for andre lesere.

Jeg laget altså en liste over de utsagn jeg hadde trukket ut fra de transkriberte intervjuene. Disse ble lest gjennom gjentatte ganger for å se om det var noe felles for hvert av intervjuene. Ut fra dette oppsto det kategorier. Noen kategorier var veldig tydelige, og ble fort ”oppdaget”. For andre utsagn var det vanskeligere å finne kategorier som var dekkende for hva de mente. Hvordan jeg kom frem til kategoriene, og begrunnelse for plassering av dem, vil bli beskrevet i kapitlene om fremstillingen av data. Det er kapittel 2: *Lærervurdering av årsaker til problematferd*, og kapittel 3: *Lærervurdering av tiltak mot problematferd*. Dette gjøres fordi analyseenheter jeg bruker krever en nærmere forklaring for å forstå, hvis man ikke kjenner begrepene godt på forhånd.

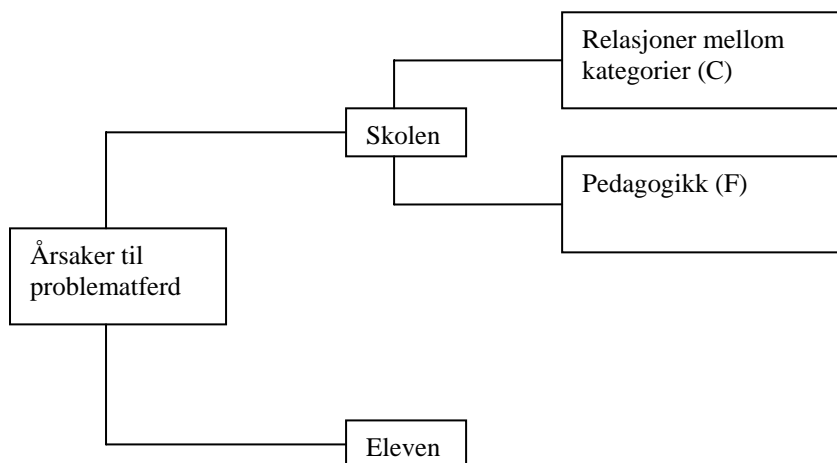
KAPITTEL 2: Lærervurdering av årsaker til problematferd

Innledning

Hvilken forståelse lærerne har av elevenes problemer vil være viktig for elevenes mulighet for å lykkes på skolen. Jeg har altså intervjuet lærere, og deres utsagn er plassert i nettverkskart. På lik linje med Rønning Haugen (2002) har jeg valgt å dele nettverkskartet i to hovedkategorier: problemer relatert til *eleven*, og problemer relatert til *skolen*. Jeg ønsker med det få frem lærernes syn på hva som karakteriserer elevene som sliter, samtidig som jeg vil få frem lærernes meninger om hva det er i skolesystemet som kan være med på å skape problemer. Disse er fremstilt i hvert sitt nettverkskart.

Beskrivelse av analyseredskapet

Med bakgrunn i Bernsteins begreper om klassifikasjon (C) og kommunikasjonskontroll (F) har jeg delt problemer relatert til skolen i: *relasjoner mellom kategorier* og *pedagogikk* (se Figur 1). Hver av kategoriene vil bli gjennomgått slik at jeg kan begrunne mine plasseringer av dem.



Figur 01: Nettverkskart - Årsaker til problematferd (oversikt)

Relasjoner mellom kategorier er videre delt inn i *intern klassifisering (Ci)* og *ekstern klassifisering (Ce)*. Bernstein selv har poengtert at det er mange måter å bruke dette begrepet på:

”I am going to use the concept of classification to examine relations between categories, whether these categories are between agencies, between agents, between discourses, between practices. This may seem a somewhat bizarre use of the concept of classification because normally classification is used to distinguish a defining attribute which constitutes a category; but here classification refers to a defining attribute not of a category but of the relations between categories” (Bernstein 1996:20).

Jeg kommer til å bruke begrepene til å se på relasjoner mellom skolen, elever, og andre parter som skolen er i kontakt med. Klassifisering beskriver relasjoner mellom kategorier. Prinsippene for klassifisering skapes gjennom hvilken grad av isolasjon som eksisterer. Det må være makt til stede for å beholde isolasjon, og de som ønsker å opprettholde isolasjon må ha makt. Hvis det er stor avstand (isolasjon) mellom parter innenfor skolen vil det være kategorisert som sterk klassifisering (+C), og motsatt vil det som svekker isolasjonen være svak klassifisering (-C). Men det kan oppstå situasjoner hvor jeg har data som gjør at klassifisering må velges ut fra kategorier som ikke direkte er relatert til forholdet mellom elev og skole. Dette vil bli poengtert under hver enkelt kategori. Klassifiseringen kan i tillegg være ekstern (Ce) eller intern (Ci). Intern klassifisering brukes her primært om relasjoner mellom kategorier innenfor skolen som informantene jobber i. Ekstern klassifisering refererer til faktorer utenfra som påvirker skolen. Det vil for eksempel være lovverk, læreplaner, tildeling av ressurser m.m. (se under for nærmere beskrivelser).

Før jeg begynner presentasjonen av dataene vil jeg kommentere et par ting. I fremstillingen av dataene, viser numrene bak hver kategori i nettverkskartet, til en informant (se for eksempel side 27). Noen av kategoriene ble til som følge av mange informanters utsagn, mens andre var det kanskje bare en informant som uttalte seg om. Informantene fikk stilt omtrent alle de samme spørsmålene, og de snakket om hva som var viktig for dem der og da⁷. Nå kan det være at noen av informantene kanskje glemte å si ting de er opptatt av, men med et utvalg på 15 informanter blir jeg nødt til å se linjene i informantenes utsagn. Det beste hadde selvsagt vært å gjennomført oppfølgingsintervjuer av de samme informantene, for å sjekke at vi har forstått hverandre rett. Men dette ville ha gitt enda større mengder data, og

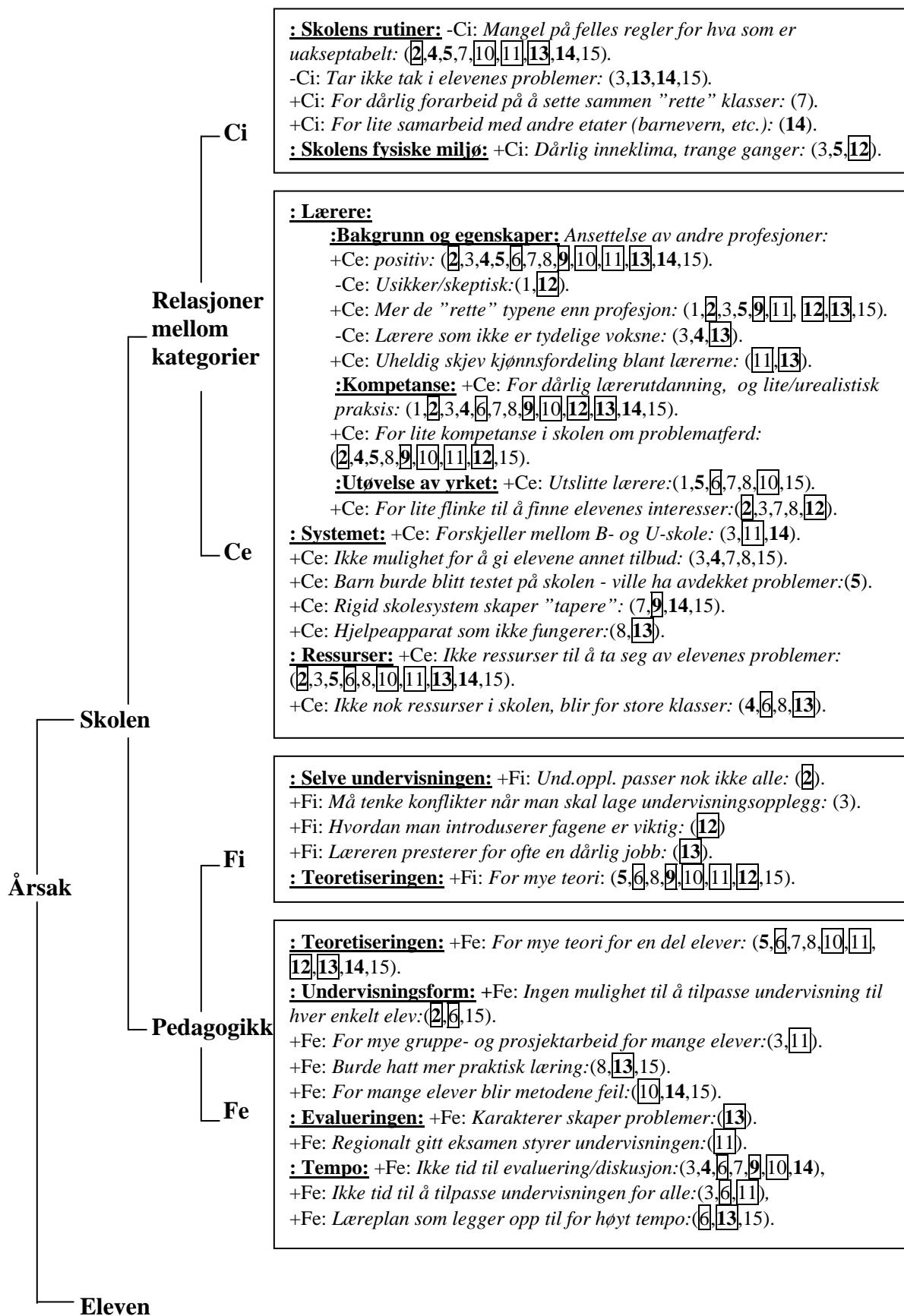
⁷ Se side 20 under ”Gjennomføring av undersøkelsen” for nærmere beskrivelse.

ville nok utsatt min innlevering av oppgaven betydelig. Med tanke på at normert tid for en hovedfagsoppgave er 1 år ble det derfor ansett som uaktuelt. Det kan ses på som en svakhet ved oppgaven hvis for eksempel flere av informantene mente at for sterkt fokus på teori i skolen er en medvirkende årsak til elevers problematferd, men jeg må som sagt forsøke å se de store linjene.

På grunn av at jeg gjorde et informantutvalg med hensyn til kjønn, praksis og arbeidssted har jeg fremstilt data slik at de kan spores tilbake til mine informanter. Jeg har valgt å markere informanter fra barneskolen med en firkant rundt informantnummeret, eks: 1, **2**, 3 (informant nr. 2 jobber i barneskolen). I tillegg skiller jeg mellom menn og kvinner. Menn er markert i fet skrifttype, eks: 1, **2**, 3 (informant nr. 2 er mann, og jobber i barneskolen).

Det må også nevnes at jeg kunne ha fremstilt dataene på en annen måte, og ikke slik at kategoriene endte opp i en stor ”boks”, slik som jeg har gjort det. Men det kommer utelukkende av at det var den mest hensiktsmessige løsningen med tanke på hvilket skriveprogram jeg brukte. Oppgaven er skrevet i Microsoft Word, og etter en del mislykkede forsøk med å få en fin layout ved bruk av andre ”typer” nettverk, endte jeg opp med den løsningen som jeg har valgt.

Den videre fremstillingen er gjort på følgende måte: Jeg presenterer mine egne data først, beskriver hver av kategoriene, og mine funn. Kun ved noen få tilfeller trekker jeg inn egne kommentarer i datafremstillingen, men da vil jeg gjøre det klart at det er egne kommentarer, og ikke noe som informantene har sagt. Deretter oppsummerer og kommenterer jeg mine data til slutt. Nettverkskartet om årsaker til problematferd blir presentert på neste side:



Figur 02: Nettverkskart - Årsaker til problematferd - skolen

Årsaker til problematferd: Skolen - Intern klassifisering (Ci)

Skolens rutiner: 9 informanter mente skolen de jobbet på manglet felles regler for hvilken oppførsel som ikke kunne aksepteres. Skolen var derfor ikke tydelig i sin ”kontroll” over elevene. Jeg har derfor kategorisert det som svak intern klassifisering (-Ci). Fordelingen mellom informantene var jevn.

4 informanter mente skolen hadde for dårlige rutiner for å ta tak i elever med problemer. Lærerne var derfor ikke samkjørt i forhold til problemer som oppsto, og dette gjorde elevene usikre. De mente at det burde vært slik at reglene og rutinene var helt klare ovenfor elevene. Jeg har kategorisert dette som svak intern klassifisering (-Ci). Alle 4 jobbet på ungdomsskolen, og det var 2 menn og 2 kvinner.

En kvinnelig informant, som jobbet på ungdomsskolen, mente i tillegg at det ble gjort en for dårlig jobb i å sette sammen de ”rette” klassene. Hun mente man burde hatt bedre kjennskap til elevene på forhånd slik at man kunne sette sammen mer harmoniske klasser. Dette mener jeg går på manglende (eller for dårlig) kommunikasjon mellom skolene, noe som gir sterk klassifisering (+Ci).

Til slutt mente en mannlig ungdomsskolelærer at skolen burde hatt et tettere samarbeid med andre etater i kommunen (barnevern, helsesøster, etc). Dette ville ha gjort arbeidet med enkelte elever mer helhetlig. Dette ser jeg som et tegn på at informanten vil svekke isolasjonen mellom skolen, og de forskjellige etatene i kommunen. Informanten mener altså at det er for sterk isolasjon mellom dem noe som gir sterk klassifisering (+Ci). Det må nevnes at denne kategorien like godt kunne ha vært plassert under ekstern klassifisering, men informanten snakket spesifikt om skolen vedkommende jobbet på. Derfor velger jeg å plassere utsagnet under intern klassifisering.

Skolens fysiske miljø: er kategorisert under sterk intern klassifisering (+Ci). En informant fortalte at skolen var utformet på en slik måte at det var lite å gjøre utendørs, og at gangene var små og trange. I følge informanten var derfor skolens fysiske utforming en medvirkende årsak til at noen typer elever ofte kom i konflikt med andre. 2 andre informanter sa at dårlig luft (og innelima) gjorde elever syke, eller at de ikke ville være innendørs. Elevene ble derfor ikke i stand til å prestere bra på skolen. Lærerne ville at elevene skulle prestere i timene, mens elevene ikke ville være i klasserommet. Dette gjør at jeg har kategorisert det som +Ci. Av de 3 informantene var det 2 menn, 1 jobbet i barnskolen.

Ekstern klassifisering (Ce)

Lærere: Bakgrunn og egenskaper: er delt inn i flere kategorier. Det første som ble presentert i nettverkskartet var spørsmålet om hvorvidt informantene var positiv eller negativ til andre profesjoner i skolen. Dette spurte jeg om fordi jeg tidligere hadde snakket med skoleansatte som opplevde lærere som delte i oppfatningen av det. Da mener jeg at det var lærere som ble oppfattet alt fra positiv til ansettelse av andre profesjoner, til andre som mer anså det som en trussel mot sin egen profesjon. Så det som kunne vært et fruktbart, tverrfaglig samarbeid, heller ble et problem. Klassifiseringen blir i dette tilfellet mellom lærere og andre profesjoner, der det blir en sterk klassifisering hvor lærerne mener de er usikre eller skeptiske til andre profesjoner. Det kan tolkes som om de vil ha en isolasjon mellom lærerne og andre, mens det er svak klassifisering i de tilfellene hvor lærerne er positive til andre profesjoner. Kun 2 av informantene var skeptiske til å få andre profesjoner inn i skolen, mens de resterende 13 var positive. Av de 2 som var skeptiske gikk begrunnelsen ut på at de mente lærere var godt nok rustet til å ta seg av problemene som var i skolen, men at de ikke klarte det, blant annet fordi det ikke var nok tid til disposisjon. Av de 13 andre var det flere som var svært kritisk til at skolen ikke ansatte andre profesjoner, som kunne tilført en annen kompetanse. De mente det ville vært positivt både for elever, og generelt hele skolen.

Men uansett hvilken holdning informantene hadde til andre profesjoner, så var det mange som mente det mer burde være et spørsmål om å være den rette typen til å jobbe i skolen, enn hvilken utdannelse man hadde. Noen av informantene mente lærere var veldig like som mennesketyper⁸. Ofte hadde de foreldre som var lærere, og de mente det kunne vært sunt for skolen å få inn helt andre folk, som kunne fange elevenes interesse på en annerledes måte. Disse utsagnene var rettet mot skolen generelt, og derfor kategorisert som en ekstern klassifisering. Det blir sterk klassifisering (+Ce) fordi informantene mente det var for sterk isolasjon mellom lærergruppen, og andre som kunne ha gjort en god jobb med barna. En informant sa:

”Det er mulig at den nye given, rent økonomisk, gjør at vi får større variasjon i den ”mennesketypen” som blir lærere. Det tror jeg nemlig hadde vært veldig, veldig gunstig (...) Nå skal jeg jo være veldig forsiktig med å si noe slikt, men det virker jo som det er noe med dette læreryrket som gjør at man blir veldig A4-mennesker med årene. Det kan jo hende at det er der det ligger, men jeg har jo en mistanke om at det er A4-mennesker som blir lærere”

⁸ Jfr. ”Koder” på side 9 om *utvidet og begrenset kode*)

3 informanter mente en av årsakene til elevenes problematferd var at lærerne var utydelige voksne. Av disse var en fra barneskolen, og to var menn. Det har jeg kategorisert som svak ekstern klassifisering (-Ce).

2 av informantene sa det er et problem for skolen at kjønnsfordelingen blant lærerne er så skjev. Informantene mente det er uheldig med så mange kvinnelige lærere i skolen, og at de sliter med å finne ut hva guttene (elevene) er interessert i⁹. Både en mann og en kvinne påpekte dette, og begge jobbet på barneskolen. Dette er kategorisert som en sterk ekstern klassifisering (+Ce) fordi det er stor forskjell mellom kjønnsfordelingen i skolen.

Kompetanse: er delt i to kategorier. For det første mente hele 13 informanter at lærerutdanningen ikke forberedte studentene på den hverdagen som ventet dem ute i skolene. Det ble i tillegg trukket frem at praksisen som studentene får, blir for virkelighetsfjern, og ikke holder mål. Av disse 13 var det en jevn fordeling mellom kjønn og arbeidssted. En av informantene sa blant annet dette:

”Teoretisk sett så har man jo lest en del om det (problematferd)¹⁰, men praksisen blir jo altfor dårlig. (...) Det burde ha vært mer praksis, og på et tidligere tidspunkt. Da kunne man ha funnet ut om det var noe for deg. Da hadde man vært mer rustet til å finne ut hvordan det er, og man hadde hatt mer å henge teoriene på. For det blir jo ikke noe trøbbel når man er 5-6 voksne i en klasse med 20-25 elever”.

Flere av informantene uttrykte fortvilelse over ikke å vite hva som var den rette hjelpen for disse elevene. De visste ikke hva de skulle gjøre, og sa at lærere ikke hadde god nok kompetanse til å ta seg av problemene i skolen. Flere av informantene mente derfor at det ikke bare burde være lærere i skolen. Man burde åpne for å ansette folk fra andre profesjoner i skolen. Men dette var ikke alle informantene enige i. Mange mente at lærerne kunne klare oppgavene selv hvis man hadde hatt flere ressurser. Det er nok et viktig poeng, og skolen ville nok ha vært villig til å knytte mer kompetanse til seg hvis de hadde hatt økonomi til det. Skolen har samarbeidspartnere i PPT og BUP, som skal stå for ekspertisen når det gjelder denne problematikken. Hvorvidt skolen får den hjelpen de trenger fra disse partene skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Men skolen kan ikke fraskrive seg ansvaret angående mangelfull kompetanse, og det er et lederansvar å ansette folk med en kompetansen skolen trenger. Det er tydelig at avstanden mellom hva informantene mente skolen har av

⁹ Jfr. deler av ”Evalueringen av Reform 97”, side 83-84, samt kommentaren til Haug (2003) om guttenes prestasjoner i skolen.

¹⁰ Min merknad.

kompetanse, og hva de trenger, er for stor. Ifølge informantene er det mangel på ”de rette folkene” i skolen. Jeg har derfor valgt å kategorisere dette som en sterk ekstern klassifisering (+Ce). 9 av de 15 informantene mente at det ikke er nok kompetanse om problematferd i skolen. Også her var det en jevn fordeling mellom informantene med tanke på kjønn og arbeidssted. En av informantene sa dette:

”(…) altså når det gjelder problematferd så har jo vi lærere alt, alt for lite ... vi har jo ingen kompetanse nesten. Hvis du har spesialpedagogikk så har du jo litt da, men du har alt for lite kompetanse for å kunne se på hva man må gjøre, og da synes jeg at folk som... barnevernpedagoger eller andre som har kunnskap om det, burde man hatt som rådgivere eller slikt. Det er jo klart at man har jo PPT, da. Men de har jo mye å styre med, og det er jo ikke enkelt å få noe nært samarbeid med dem i alle fall. Så jeg mener at det burde vært rom for andre. Jeg synes ikke vi lærere skal sitte på vår høye hest, og si at i skoleverket er det kun vi som skal drive på”.

Utøvelse av yrket: er delt inn i to kategorier. For det første nevnte 7 informanter at man i skolen hadde lærere som var så slitne at det kunne påvirke deres måte å forstå elevene på. Av disse 7 var det kun en mann (barneskolen), og 5 jobbet på ungdomsskolen. Jeg har kategorisert dette som en sterk ekstern klassifisering (+Ce). Fordi informantene sier at noen av lærerne er utslitt, og at de i perioder har nok med å komme seg gjennom arbeidsdagen. Det gjør at lærerne ikke får hevet blikket, og sett hva en del elevers problemer handler om. Når det blir slik kan det ikke være tvil om at forholdet mellom lærer og elev ikke blir godt.

Det andre punktet under ”*utøvelse av yrket*” omhandler at lærerne ikke er flinke nok til å finne elevenes interesser. 5 informanter mente at de som lærere ikke ble godt nok kjent med elevene, og at de ikke klarte å knytte inn elevenes interesser i undervisningen. Det gjør at jeg kategoriserer dette som en sterk klassifisering. Av de 5 var det 2 menn som begge jobbet på barneskolen (se også kommentar om den skjeve kjønnsfordelingen i skolen, side 30).

Systemet: I denne kategorien er informantenes mer generelle systemkritikk plassert. Det er forskjellige kategorier som er plassert under ”*systemet*”. For det første mente 3 informanter at overgangen fra barne- til ungdomsskolen ble for stor for en del elever. De mente kulturen og grensene ble veldig ulik. Dette har jeg kategorisert som en sterk ekstern klassifisering (+Ce).

5 informanter mente det var en svakhet at man ikke kunne ta elever ut av skolen, og plassere dem i alternative opplegg utenfor skolen. De ville ta ut de elevene som fungerte svært dårlig i den ordinære skolen. Elevene selv, og omgivelsene rundt, ville fått det bedre

med en slik løsning. Jeg har kategorisert dette som en sterk klassifisering fordi informantene mente at skolen burde hatt muligheten til å ta ut de svakest fungerende elevene i skolen. Det var kun lærere fra ungdomsskolen som nevnte dette, hvorav 1 mann og 4 kvinner.

1 informant mente man burde testet alle skolebarna før og under skolegangen. På den måten ville man kunne avdekke problemer de eventuelt hadde, og satt i gang tiltak. Den samme informanten mente også det burde vært større åpenhet omkring elevens diagnoser, noe som vil ha gitt større aksept for hva elever sliter med. Jeg har valgt å kategorisere dette som en sterk klassifisering (+Ce) fordi dette er et argument som taler for en diagnostisk kultur som vil diagnostisere mennesker som ”normale” eller ”avvikende”. Jeg tror ikke det vil være veien å gå for å få en velfungerende skole, selv om jeg ikke er uenig i at omgivelsene burde få innblikk i hva enkelte elever strever med. Men dette avhenger av hvordan dette blir fremstilt, og om de berørte partene vil det selv.

4 informanter kritiserte skolesystemet, og sa det var tungrodd og rigid. De mente det var et system som var vanskelig å skape endringer i, og at det er for stor forskjell mellom skolen og samfunnet rundt. Dette er en kategori jeg har valgt å plassere under sterk ekstern klassifisering (+Ce).

Til slutt i denne kategorien kom 2 av informantene med kritikk av hjelpeapparatet, og mente det ikke fungerte i den formen det var i dag. De sa det sikkert var dyktige folk i hjelpeapparatet, men de hadde for mye å gjøre, og man fikk ikke den hjelpen man trengte. Dette mener jeg helt klart er en sterk klassifisering, fordi informantene signaliserer at forholdet mellom skolen og hjelpeapparatet ikke fungerer.

PPT og BUP har mye å gjøre blant annet fordi det er mange barn og unge som ikke har det bra. Skolene henvender seg til disse instansene fordi de skal stå for ekspertisen på slike problemer. Skolene finner med andre ord ikke løsninger innefor sitt eget system, eller har den rette kompetansen.

Ressurser: er delt inn i to svært like kategorier, men begge dreier seg om at skolen har for lite ressurser til å ta seg av problemene som oppstår. 10 av informantene snakket om at skolen ikke fikk tildelt nok ressurser. 4 informanter mente at på grunn av dette ble klassene for store, noe som resulterte i problematferd blant elever. Lærertettheten ble altså for liten. Det gjorde at man ikke fikk gjort en god (nok) jobb. Man fikk ikke tilpasset undervisningen til hver enkelt elev, og det gjorde at elevene ikke behersket skolehverdagen. Flere ressurser ville gjort skolen mye bedre både for elever og lærere, mente informantene. Totalt var det 11

informanter som kom med uttalelser som man kunne kategorisere her. Fordelingen mellom informantenes kjønn og arbeidssted var jevn.

Jeg velger å kategorisere dette som en sterk ekstern klassifisering (+Ce) på grunn av at tildeling av midler til skolen er en politisk kamp. Få av de store sektorene i samfunnet mener de får nok penger når millionene blir fordelt. Dette lider blant annet skolene under.

Kommunikasjonskontroll (F)

Jeg har videre i nettverket delt *pedagogikk* inn i *intern kommunikasjonskontroll (Fi)* og *ekstern kommunikasjonskontroll (Fe)*.

Kommunikasjonskontroll beskriver kontrollrelasjoner og overføringen av dem. Altså hvem som kontrollerer hva. Kommunikasjonskontroll kan for eksempel omhandle forholdet mellom lærer og elev, hvor stor mulighet læreren har til fritt å velge måten å undervise på, og i hvilken grad elevene kan være med å bestemme innholdet i undervisningen. Intern kommunikasjonskontroll (Fi) beskriver lærerens styring av pedagogikken (eller undervisningen). Ekstern kommunikasjonskontroll (Fe) er forhold utenfor som kan påvirke lærerens pedagogikk eller undervisning. Det mest nærliggende her vil da være i hvilken grad skolesystemet gir læreren muligheten til å påvirke det som foregår på skolen. Både ekstern og intern kommunikasjonskontroll kan deles i sterk (+) og svak (-). Det vil være sterk intern kommunikasjonskontroll hvis læreren gir elevene liten mulighet til å påvirke pedagogikken eller undervisningen, det vil det bli svak intern kommunikasjonskontroll hvis elevene har stor påvirkning på hva som skjer i klasserommet. Et eksempel på sterk ekstern kommunikasjonskontroll er at skolesystemet i høy grad styrer pedagogikken, og motsatt er det svak intern kommunikasjonskontroll hvis læreren kan påvirke dette. Over til mine egne data:

Intern kommunikasjonskontroll (Fi)

Selve undervisningen: er delt i flere kategorier. Det var kun 4 informanter som kom med uttalelser som kunne relateres til denne kategorien. 3 av disse var menn, som jobbet på barneskolen, og det var en kvinne som jobbet på ungdomsskolen. For det første mente 1 informant at undervisningsopplegget ikke passet alle. Informanten mente det var svært vanskelig å lage et opplegg som traff alle elevene. Videre mente en annen informant at vedkommende alltid måtte tenke konflikt ved utformingen av undervisningsopplegg. Et slikt utsagn kan tyde på at læreren hadde mye konflikter i sin klasse. En annen informant mente at

hvordan man introduserte fagene i timene var svært viktig. Hvis det ble gjort med engasjement og positivitet, så ville det smitte over på elevene. Den siste informanten var oppgitt over mangelen på fokus på lærernes prestasjoner i klasser som ikke fungerte. Hvis klassen ikke var velfungerende, eller at elever fikk problemer med fagene, så ble det med en gang peket på hva som var galt med elevene, og dette mente informanten var feil. Alt for ofte ble det gjort en dårlig jobb av læreren, og dette mente informanten var et ikke-tema. Informanten uttalte dette spesielt i forbindelse med atferdproblemer i klassen, og informanten sa blant annet:

”Jeg ser jo det at lærere som har disiplinproblemer lager seg jo et annet virkelighetsbilde. De sier jo at det er normalt at det er uro, altså de definerer det som normalt at elever er frekke i kjeften. Altså, de normaliserer det som for meg vil være en helt unormal situasjon. (...) Men det er ingen som spør: ”Hva presterte du? Hva var ditt opplegg, og hva presterte du i den timen?” For det er alltid elevene sin skyld. Det er alltid klassen. (...) Det er et ikke-tema. Ja, det er faktisk et ikke-tema”.

I følge informanten må lærerne ta ansvar for hva de selv presterer, og at elevene henger med. Dette er derfor en klar lærerstyring av pedagogikken, og jeg klassifiserer dette som sterk intern kommunikasjonskontroll (+Fi).

Teoretiseringen: er kategorisert under både sterk intern kommunikasjonskontroll (+Fi) og sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe). Strengt tatt er denne kategorien sterk ekstern kommunikasjonskontroll, men noen av informantene uttalte at de på deres skole kunne brukt teori på en annen måte enn hva de gjorde, og jeg har derfor tatt den med under sterk intern kommunikasjonskontroll. Den er først og fremst satt under sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe) fordi informantene mente læreplanen og pensum i fagene er for teoretisk lagt opp. Det gjør at mange elever sliter med fagene. 8 av informantene nevnte dette som en av årsakene til elevenes problematferd. 5 av disse jobbet på barneskolen, og 3 var menn.

Ekstern kommunikasjonskontroll (Fe)

Teoretiseringen: er som sagt kategorisert under både sterk intern kommunikasjonskontroll (+Fi) og sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe). Jeg har satt det under sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe) fordi informantene mente at læreplaner og pensum i fagene, er for teoretiske. Det gjør at mange elever sliter. 10 av informantene nevnte dette som en av årsakene til elevenes problematferd. Fordelingen blant informantene var jevn.

Undervisningsform: er kategorisert som en sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe). Flere av informantene fortalte at de hadde problemer med elever med samspillvansker. På grunn av at læreplanen krevde at de skulle jobbe mer med prosjekt og gruppearbeid, fikk man ofte konflikter i timene. I tillegg til problemer med prosjekt- og gruppearbeid var det mange av informantene som mente den ordinære måten å undervise på ble feil for en del elever. De så et stort behov for å kunne lære elever fag gjennom mer praktisk læring, noe de så få muligheter til i den ordinære skolen. De følte at læreplanen ga bindinger som styrte deres pedagogiske opplegg. Derfor er alle punktene under *undervisningsform* kategorisert som sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe). Blant informantene var fordelingen også her forholdsvis jevn.

Evalueringen: er kategorisert som sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe). En kvinnelig barneskolelærer mente at en nasjonalt gitt eksamen styrte undervisningen. Det vil si at lærerne la opp undervisningen på en slik måte at det skulle forberede elevene til eksamen.

En annen informant mente det økende fokuset på karakterer skapte et uheldig press på elevene, og at dette var en medvirkende årsak til noen elevers problemer.

Tempo: er kategorisert som en sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe). 3 av informantene fortalte at læreplanen krevde at de gikk gjennom svært mye stoff på kort tid, og de ikke fikk tid til å differensiere undervisningen slik de ville. 3 informanter uttalte seg også generelt om at læreplanen la opp til et alt for høyt tempo. Til slutt nevnte 7 informanter at det heller ikke ble tid til evaluering og pedagogiske diskusjoner. Mange av dem var bekymret over at de ikke fikk evaluert det pedagogiske opplegget som de fulgte. Tiltak ble satt i gang, men man fikk ikke målt om det hadde god effekt.

Solstad og Rønning (2003) sier i sin synteserapport ”*Likeverdig skole i praksis*” at noe av problemet med L97 er at man på den ene siden trekker frem viktigheten av en

likeverdig skole for alle gjennom ulikt tilbud, mens på den andre siden i sterkere grad enn M87, er mer presis i kravene til faglig progresjon og felles lærestoff.

Oppsummering og drøfting

Klassifikasjon (C)

Intern klassifikasjon besto av *skolens rutiner* og *skolens fysiske miljø*. Sistnevnte ble kategorisert som +Ci hvor dårlig innelima, og trange ganger ble ansett som en av mange årsaker til elevenes problematferd. *Skolens rutiner* besto av 4 kategorier der 2 ble kategorisert som +Ci, og 2 andre ble kategorisert som -Ci. De 2 kategoriene, -Ci, omhandlet for det første skolens mangel på felles regler for hvilken oppførsel som kunne aksepteres. Det ble kategorisert som svak intern klassifikasjon fordi jeg tolket informantenes utsagn som et ønske om mer kontroll over elevene. For det andre syntes ikke informantene at skolen tok nok tak i elevenes problemer. Det var ikke klare regler og rutiner for hvordan man gikk frem ved vanskelige situasjoner som oppsto, og dette spredte usikkerhet. Under intern klassifikasjon var det disse kategoriene som de fleste informantene sto bak. Totalt 10 informanter kom med utsagn som kunne plasseres her.

De to kategoriene som ble kategorisert som +Ci besto kun av 2 informanter. Det var et utsagn hver på påstanden om at det ble gjort for dårlig forarbeid med å sette sammen de rette klassene, samt at skolen i for liten grad samarbeidet med andre etater, slik som barnevern, helsesøster, utekontakt med flere. Informantene sier med dette at for sterk isolasjon mellom de forskjellige partene er en av årsakene til elevenes problematferd.

Ekstern klassifikasjon er delt i tre hovedkategorier: *ressurser, systemet og lærere*, som videre er delt inn i, *bakgrunn og egenskaper, kompetanse og utøvelse av yrket*. *Ressurser* besto av to kategorier, som begge ble kategorisert som +Ce. Den kategorien ble til som en følge av informantenes utsagn, om at skolen ikke fikk bevilget nok ressurser til å ta seg av elevenes problemer. Fordelt på disse to kategoriene sto totalt 11 informanter, noe som tilsier at det var bred enighet om at skolen fikk tildelt for lite penger fra det offentlige systemet. Dette mente de gikk ut over elevene, i form av for dårlig oppfølging, og at de ikke fikk tatt tak i elevenes problemer.

Systemet besto av 5 kategorier som alle ble kategorisert som +Ce. Informantene mente det ble for stor overgang mellom barne- og ungdomsskolen, at skolesystemet ikke gav muligheter til å gi elevene det tilbudet de trengte, og at skolesystemet er rigid og tungrodd (noe som gjorde at mange elever kom til kort i skolen). I tillegg mente noen informanter at

man hadde et hjelpeapparat som ikke fungerte, og til slutt var det en informant som mente man burde ha testet alle elevene før og underveis i skolegangen, for å finne eventuelle ”avvik”. Totalt 9 informanter fordelte seg over disse kategoriene.

Lærere besto, som tidligere nevnt, av kategoriene: *bakgrunn og egenskaper*, *kompetanse*, og *utøvelse av yrket*. Sistnevnte omhandlet utsagn som informantene kom med om utslitte lærere, og at de ikke var flinke nok til å finne ut hva elevene var interessert i, for videre å bruke dette i undervisningssammenheng. Totalt sto 10 informanter bak disse kategoriene, som sier at for stor isolasjon mellom lærere og elever, er en medvirkende årsak til elevenes problematferd.

Lærernes kompetanse står totalt sett en samlet informantgruppe bak. De mener lærerutdanningen i for liten grad forbereder studentene på hva som venter dem i skolen, og at det er for liten kompetanse i skolen om problematferd. Dette mener jeg er bekymringsfullt. Det må jo blant annet være et mål at de som blir utdannet i dag, kan komme ut i skolene med ny kunnskap, og at dette kan skape endring.

Lærernes bakgrunn og egenskaper besto av flere kategorier, og oppslutningen om dem var varierende. 3 av de 5 kategoriene omhandlet forholdet om ansettelse av andre profesjoner i skolen. 13 informanter var positiv til at andre profesjoner skulle ansettes i skolen. Dette ble kategorisert som +Ce, mens 2 informanter var mer usikre eller skeptiske til dette, som da ble kategorisert som -Ce. I tillegg sto 9 informanter bak kategorien som sa at det mer burde dreie seg om å være den rette typen til å jobbe i skolen, enn hvilken utdannelse man hadde. Personlig egnethet, med andre ord. Denne kategorien ble kategorisert som +Ce.

I de to siste kategoriene mente 3 informanter at en av årsakene til elevenes problematferd var lærere som var utydelige voksne (-Ce). Jeg mener også det er viktig at lærere er tydelige voksne. Det er ikke likestilt med å være veldig autoritær, og dette poengterte også informantene. Trygghet skapes gjennom å være tydelig, og ikke gjennom å spre redsel og frykt. Det bør være forskjell mellom lærer og elev, og man er ikke en tydelig voksen ved å være en nær ”kompis” med elevene. Derfor mener jeg at det skal være en sunn ”isolasjon” mellom lærer og elev. 2 informanter mente til slutt at den skjeve kjønnsfordelingen blant lærerne i skolen var uheldig (+Ce).

For å oppsummere så besto ekstern klassifisering mest av kategorier under sterk ekstern klassifisering. For stor isolasjon mellom partene blir dermed ansett som en viktig årsak for elevenes problematferd.

Kommunikasjonskontroll (F):

Intern kommunikasjonskontroll besto av: *selve undervisningen og teoretiseringen*. 8 informanter mente at for mye teori var en årsak til elevenes problematferd. Selve undervisningen besto av 4 kategorier med kun en informant i hver av dem. Det er kategorier som beskriver flere problemer som informantene pekte på i forhold i undervisningen. Kategoriene var at undervisningsopplegget nok ikke passer alle elevene, en informant mente det ikke var til å unngå å få mange konflikter når man laget opplegg for klassen, en annen poengterte viktigheten av å introdusere timene (fagene) godt, mens en annen informant mente lærerne i for liten grad vurderte sin egen innsats som lærer, når det ikke fungerte i klasserommet. Informanten var lei av at det alltid var noe "feil" med elevene, og at det for ofte ble gjort en for dårlig jobb av lærerne. Alle kategoriene under intern kommunikasjonskontroll er kategorisert som +Fi.

Ekstern kommunikasjonskontroll inneholder kategoriene: *teoretiseringen, undervisningsform, evalueringen og tempo*. 10 informanter mente at det ble for mye teori for mange av elevene. *Undervisningsform* går på at undervisningsformene ikke fungerer for alle elevene. En informant mente i tillegg at skolens fokus på karakterer var uheldig, og en annen følte at regionalt gitte eksamener styrte undervisningen til lærerne. Til slutt hadde jeg en kategori som gikk på at det er for høyt tempo i skolen, og det ikke blir tid til evaluering og diskusjon. Alle kategoriene under ekstern kommunikasjonskontroll er kategorisert som +Fe.

Samtlige kategorier under intern og ekstern kommunikasjonskontroll er kategorisert som sterk kommunikasjonskontroll. Under (Fi) sier informantene at sterk lærerstyring av pedagogikken er en medvirkende årsak til elevenes problematferd. Under ekstern kommunikasjonskontroll mener informantene at pedagogikken blir styrt utenfra, primært av læreplanen. Sterk kommunikasjonskontroll preges av en synlig pedagogikk, og da vil reglene for den faglige, og den regulative diskursen være eksplisitt (klar, tydelig). Der hvor kommunikasjonskontrollen er svak har man en usynlig pedagogisk praksis, og reglene for faglig og regulativ diskurs vil være implisitt (indirekte, underforstått), og sannsynligvis "ukjent" for eleven. I følge Bernsteins teori vil man ofte finne en synlig pedagogikk i den offentlige grunnskolen. Der er man opptatt av å overføre ferdigheter til elevene, og man har fastlagte kriterier for å evaluere prestasjonene. I den forbindelse kan man snakke om en *kolleksjonskode*. Det er en hierarkisk organisering av kunnskap, og sentralt her står *disiplin*. Det innebærer at man skal akseptere hvordan kunnskapen blir formidlet i en pedagogisk ramme. Det vil si at man forholder seg til en bestemt rekkefølge, organisering og disponering av tid i denne formidlingsprosessen. Man skal

kunne skille mellom hverdagskunnskap og mer ”akademisk” språkbruk, være reflektert, og forsøke å erverve seg kunnskap som går i dybden, og ikke bare overflatekunnskap. Ved evalueringen legges det kanskje mer vekt på resultatet enn selve læringsprosessen (Riksaasen 1994).

Usynlig pedagogikk derimot ble opprinnelig brukt som begrep for de minste barna i skolen. Det som menes med *usynlig* er at den ikke er synlig for den som er satt under opplæring. Læreren kontrollerer barna mer indirekte enn direkte, altså mer implisitt enn eksplisitt. Man har ikke fokus på å overføre kunnskaper direkte, men legger mer opp til at læreren legger rammer for aktiviteten, og at barna mer skal utforske på egen hånd. Man er med andre ord opptatt av at barna skal lære å lære. Det er derfor vanskelig å måle resultatene siden kriteriene ikke er klare. *Integrasjonskoden* er den som tilsvarer usynlig pedagogikk for eldre barn. Den vil regulere lærerens innflytelse direkte i forhold til styrken på integrasjonen. Det vil si at elevene får økt innflytelse, hvis læreren får redusert sin. Ved å gå fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode skyver man makt fra læreren over på elevene. Man går altså mer bort fra tydelig lærerstyrt undervisning til mer prosjektarbeid og flytende overganger mellom fagene. Dette kan selvsagt føre til usikkerhet og utrygghet blant lærerne (Riksaasen 1994).

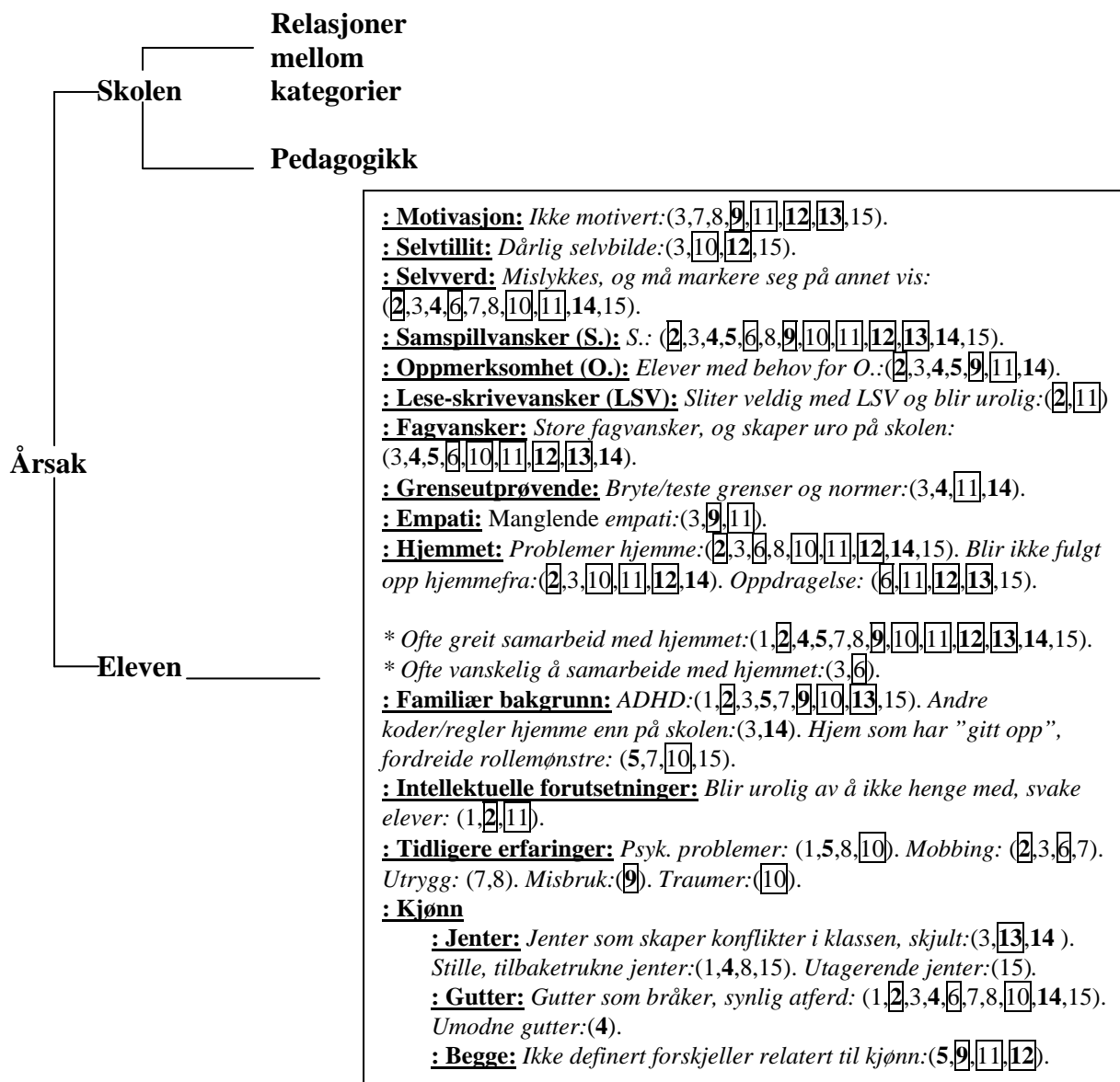
En kunnskapskode handler om hva som er legitim, og hva som er illegitim kommunikasjon i en undervisningssituasjon (Riksaasen 1994). Kommunikasjonen vil foregå på en hierarkisk måte. Vi vil ha en oppfatning av hva som er relevant kunnskap, og hva som for eksempel bare er hverdagskunnskap. For eksempel vil nok en eksamensoppgave preget av sistnevnte ikke bli belønnet med en god karakter. ”*Recognition rules*” vil si at det er spesielle regler for hvordan vi gjenkjenner hva som er relevant. Hvordan disse skal realiseres kalles ”*realization rules*”. Bernstein har en vid definisjon av pedagogisk virksomhet. Hans betydning av kunnskapskoder inkluderer pedagogisk kommunikasjon både i familien og skolen. Å kunne kjenne igjen gjenkjennings- og realiseringsreglene er viktig for å oppnå resultater som blir belønnet i skolen. Disse to begrepene knytter Bernstein videre til to modeller: ”*competance models*” (*kompetansemodell*) og ”*performance models*” (*prestasjonsmodell*). Dette er to forskjellige modeller for pedagogisk praksis og kontekst (Bernstein 2000). Disse modellene blir grundig beskrevet i (Bernstein 2000), men jeg har ikke benyttet meg av dem i en slik grad at jeg vil gjøre grundig rede for dem her. Jeg vil bare kort si at kompetansemodellen harmonerer med usynlig pedagogikk, mens prestasjonsmodellen harmonerer med synlig pedagogikk. Mine informanternes utsagn har jeg altså kategorisert

som sterk kommunikasjonskontroll, og det harmonerer med prestasjonsmodellen. I følge prestasjonsmodellen vil den pedagogiske diskurs være preget av spesialisering av ferdigheter, fag og prosedyrer som er tydelig markert med hensyn til form og funksjon. Gjenkjenningsregler og realiseringsregler for hva som er legitim kommunikasjon vil være eksplisitt. Det vil si at reglene er klare og tydelige. Elevene har mindre kontroll over utvalg, rekkefølge og tempo. Elevenes prestasjoner blir gradert, noe som gjør at man tydelig ser forskjeller mellom elevene. Informantene vil med det ha en pedagogisk praksis som mer harmonerer med en kompetansemodell, hvor elevene tilsynelatende vil ha en del kontroll over utvalg, rekkefølge og tempo. Gjenkjenningsregler og realiseringsregler for hva som er legitim kommunikasjon vil være implisitt. Det vil si at reglene er underforstått (eller indirekte), og kanskje ”ukjente” for elevene. Man skal forsøke å vektlegge realisering av kompetanse som elevene allerede har, eller som man i alle fall tenker at de har.

Jeg mener at man også kan relatere dette til oppførsel, hvor man i skolen har en oppfatning av hvordan man bør oppføre seg som elev. Hvis man ikke fyller ”elevrollen” på en forventet måte, så vil man få reaksjoner (eller sanksjoner).

Årsaker til problematferd: Eleven

Opprinnelig hadde jeg tenkt å gjøre som Rønning Haugen (2002): å dele kategorien *eleven* i *påvirkelige faktorer* og *upåvirkelige faktorer*. Men jeg innså at dette ble svært problematiske kategorier. For man kan jo spørre: Hva er ikke påvirkelig i forhold til noe i denne sammenhengen? Siden jeg ikke spurte informantene spesifikt om de anså det de mente som en påvirkelig eller upåvirkelig faktor, ville det være galt å plassere dem etter hva jeg tolker utsagnene som. Det ville tross alt være en alvorlig feil i min analyse hvis jeg hadde plassert informantens utsagn i feil kategori, og at jeg for eksempel påsto at en informant mente at elever med dysleksi var en upåvirkelig faktor til elevens problematferd. Se neste side for nettverkskartet:



* = Informantene ble her spurt spesielt i forhold til foreldre med barn med problematferd.

Figur 03: Nettverkskart - Årsaker til problematferd - eleven

Motivasjon/Selvtillit/Selvverd: 8 av informantene nevnte elevenes dårlige motivasjon som en av årsakene til problematferd. Av disse var det 3 menn, som alle jobbet på barneskolen. Det ble blant annet nevnt at elevene verken var motivert for å gå på skolen, eller likte fagene. Elever som sliter veldig på skolen, mister også troen på seg selv, og får dårlig selvtillit. Prestasjoner i skolen er veldig målbare, og man kan fort sammenlikne egne prestasjoner med andres. Dårlig selvtillit gir vansker, ikke bare i selve skolehverdagen, men det vil gjøre utslag i alt annet som elevene gjør. Dette kan blant annet også virke hemmende for troen på å lykkes i den videregående skolen, eller å ta høyere utdanning. 4 informanter kom med uttalelser som

jeg kunne plassere her. Informantene fortalte i tillegg om elever som ikke lyktes på skolen, og som ville markere seg på andre måter. De beskyttet derfor sitt selvværd ved for eksempel å være den tøffeste i klassen, eller i det hele tatt være mest fremtredende på en eller annen måte. Dette kan ikke sies å være overraskende, og hele 10 av informantene nevnte dette under intervjuet. 4 av de 10 jobbet på barneskolen, og 3 stykker var menn.

Samspillvansker: 13 informanter nevnte samspillvansker som en viktig årsak til elevenes problematferd. De snakket om elever som ikke helt vet hvordan de skal ta kontakt med andre, hvordan få venner, eller hvordan de skal beholde dem. De kommer ofte i konflikter med barn og/eller voksne. Samtlige informanter på barneskolen, og samtlige menn, nevnte dette som en årsak til elevenes problematferd.

Oppmerksomhet: ble nevnt av 7 av informantene. De mente mye av elevenes problematferd kom som en følge av deres behov for å bli sett (altså få oppmerksomhet). Et eksempel på dette kunne være at elevene brøt skrevne og uskrevne regler i klasserommet, og ute i skolegården, bare for å få oppmerksomhet. Men motivene for å få denne oppmerksomheten, hadde informantene ulike forklaringer på. En av informantene mente for eksempel det kunne komme som en følge av mangel på oppmerksomhet fra foreldre/foresatte. 2 andre informanter mente at noen elever nok oppfattet negativ oppmerksomhet fra omgivelsene som bedre enn ingen oppmerksomhet. Fordelingen blant informantene her var ulik. Kun 2 kvinner nevnte behovet for oppmerksomhet som en årsak til elevenes problematferd. Hvor informantene jobbet var mer likt fordelt. 3 av informantene jobbet på barneskolen, mens 4 jobbet på ungdomsskolen.

Lese- og skrivevansker: har jeg kalt det som omhandler slike vansker. Informantene nevnte her både dysleksi og lese- og skrivevansker. 2 av informantene hadde hatt elever med så store problemer med lesing og/eller skriving, at det av forskjellige årsaker resulterte i problematferd. Denne kategorien er det naturlig å se i sammenheng med kategoriene: *motivasjon/ selvtillit/ selvværd*. Begge informantene, en mann og en kvinne, jobbet på barneskolen.

Jeg ser muligheten for at denne kategorien, samt den neste: *fagvansker*, kunne ha vært plassert under kommunikasjonskontroll. Men med bakgrunn i informantenes noe vage uttalelser, ble det vanskelig å plassere dem der. Jeg følte derfor at det var mer sikkert å plassere dem under kategorien: *eleven*, som gir rom for mer generelle kategorier.

Fagvansker: 9 av informantene fortalte om elever som hadde så store faglige vansker at det resulterte i problematferd. 5 av disse informantene jobbet på barneskolen, og kjønnsfordelingen blant dem som forklarte fagvansker, som en av årsakene til elevenes problematferd, var jevn.

Grenseutprøvende: 4 informanter nevnte dette som en årsak til elevenes problematferd. Det må videre nevnes at det var forskjellige meninger om hvorfor elevene var grenseutprøvende. Lærernes opplevelser av elevene vil være forskjellig, og det er nok grunnen til deres uttalelser. Noen forklarte det med elevers usikkerhet, og behov for å teste hvor de hadde læreren, mens en informant gav beskrivelser som ikke kan tolkes på andre måter enn at det dreide seg om ”ondskap” fra elevenes side. Det var 2 menn og 2 kvinner som nevnte dette. Noe overraskende var det kun 1 fra barneskolen. Jeg hadde tenkt at det var flere på barneskolen som skulle bruke dette som forklaring, men det gir mening hvis man ser dette i forbindelse med kategorien under intern klassifikasjon: *skolens rutiner*. Med uklare grenser for hva som er tillat, er det ikke unaturlig at elevene vil teste hvor grensene går.

Empati: 3 informanter påsto at en del elever måtte ha manglende empati, og i det hele tatt ha problemer med å sette seg inn i andres situasjon/opplevelser. Dette førte til at barna til tider kunne være veldig stygge mot hverandre, og gjøre grusomme ting. Det dreide seg om alt fra stygg språkbruk, til å utsette andre for psykisk og fysisk vold.

Hjemmet: 9 informanter mente at elevenes problematferd kunne relateres til problemer hjemme. Her var fordelingen mellom informanter fra barne- og ungdomsskolen jevn, mens det var 3 menn og 6 kvinner som nevnte dette.

6 informanter mente at elevene ikke ble fulgt opp godt nok hjemmefra. Her var det 4 som jobbet på barneskolen, og fordelingen blant kjønnene var jevn. Dårlig eller manglende oppdragelse ble nevnt av 5 informanter. Av de 5 jobbet 4 på barneskolen. Disse elevene fikk (og skapte) problemer, når de kom inn i et system som forventer at man skal gjøre som læreren sier, sitte i ro ved pulten sin, og forholde seg til mange andre mennesker.

Intellektuelle forutsetninger: ble nevnt av 3 informanter. Elevene ble omtalt som ”svake elever”. Dette var ikke med tanke på elever med fagvansker, men mer elever som rent intellektuelt var under det som regnes som gjennomsnittet. De hadde andre forutsetninger for å lykkes i skolen, og man måtte sette andre mål for dem i skolehverdagen. Men for noen av

elevene gikk frustrasjonen over å ikke lykkes på skolen, ut i en atferd som ble problematisk for både dem selv og omgivelsene.

Tidligere erfaringer: Det kan være elever som har opplevd fæle ting tidlig i livet. Man kan gjøre en rekke ting for å bearbeide tidligere erfaringer. I forhold til denne kategorien nevnte 4 av informantene at det var elever som måtte ha psykiske plager, og at dette førte til problemer på skolen. 4 informanter mente også at problematferd kom som reaksjon på lang tids mobbing. 2 informanter mente at elever (og hele klasser) fikk problemer når de ble utrygge. De samme informantene mente at lærerne måtte ta ansvaret for å skape et trygt miljø i klassen. At elevene følte seg trygge var et grunnlag for læring og trivsel, mente de.

1 informant nevnte misbruk og traumer som årsaker til problematferd for noen elever. Informanten mente det var viktig at man som lærer også tenkte på slike ting når man jobbet med barn og unge.

Familier bakgrunn: Informantene mente her familiære forhold som skolen ikke direkte kunne gripe inn i (eller nå). For lærerne ble det derfor en del ting i familiene, som de ikke kunne påvirke på andre måter, enn for eksempel melde familien til barnevernet, og barnevernet igjen kunne gå inn og gjøre endringer. De mente det var hjem som naturlig nok slet, og at det ikke var rart at de ikke klarte å følge opp barna sine. 4 av informantene fortalte at det fantes hjem hvor barna hadde kontrollen, og at det var elever som nærmest hadde voksenansvar i familien. Dette mener jeg overhode ikke er bra, og hvis dette stemmer så kan man jo ikke forundre seg over at slike elever ikke klarer å fungere i en skolesituasjon. Det var 2 informanter som mente at familienes forskjellige koder og regler, skapte problemer for elevene når de kom i skolen. En av disse informantene brukte begrepet "kode", mens den andre snakket om familier med forskjellige regler. Men de snakket begge om elever som hadde vanskeligheter med å tilpasse seg i skolen.

Forskningen strider om hva årsakene til ADHD kan være. Hvorvidt det er noen som kan ha biologiske forutsetninger for å ha, eller utvikle det, tar jeg ikke stilling til her. Men informanters utsagn som omhandler ADHD er plassert i denne kategorien. I alt 9 informanter nevnte ADHD, som for øvrig var en problematikk beskrevet som problemfull, fordi de ulike tilfellene var veldig forskjellige. Det kunne derfor være vanskelig å finne gode metoder for å hjelpe disse elevene. Informantene var her jevnt fordelt i forhold til kjønn og arbeidsplass.

Kjønn: Informantene hadde forskjellige meninger om problematferd og kjønn. Det var ikke bare forskjeller, men mer totalt forskjellig syn blant noen av informantene. Totalt 7 informanter uttalte seg om problematikk relatert til jenter. 4 fortalte om stille, tilbaketrukne jenter som led ”i all stillhet”, og som kanskje fort kunne bli ”glemt” hvis det var mye konflikter i klassen. Av disse var det en mann, og tre kvinner. Alle jobbet på ungdomsskolen. Kun en av informantene fortalte om jenter som var fysisk og verbalt utagerende. Av de 7 var det 3 som mente at jentene kanskje skapte de største problemene i skolen, fordi de ofte skapte konflikter og splid, som var svært vanskelig å oppdage for læreren. Mange jenter satte elever opp mot hverandre, og kunne skape misnøye mot skolen og læreren. Dette foregikk altså skjult, og kunne ofte bli oppdaget helt tilfeldig. Denne skjulte, til dels manipulerende måten å reagere på, kom da som et motstykke til slik som guttene ble beskrevet. Av de 3 informantene var det 2 menn, en av dem jobbet på barneskolen.

I alt 10 informanter uttalte seg om problematferd relatert til gutter. 3 av disse var menn, og totalt var det 3 fra barneskolen. Informantene fortalte om gutter, som hadde en veldig ”synlig” atferd, og ofte kom i form av grov kjeftbruk, fysisk utagering, slåsskamper og liknende. I forhold til dette mente flere informanter at guttene helt klart skapte de største problemene i skolen, og noen mente sågar at problematferd var gutter. Som en motsetning til dette mente 2 informanter at guttene var veldig misforstått i skolen, og at skolens syn på problematferd måtte ses i sammenheng med den skjeve kjønnsfordelingen blant lærerne. De mente kvinner ikke fant guttenes interesser, og ikke taklet det som ble betegnet som ”guttekonflikter”. Det var både en mann og en kvinne som mente dette. 4 informanter uttalte seg ikke om forskjeller relatert til kjønn.

Oppsummering og drøfting

Som det fremkom av dataene er mange av forklaringene på elevenes problematferd lagt til eleven, og forhold rundt eleven (foreldre, hjemmeforhold, og liknende). Fordelingene mellom informantenes arbeidssted og kjønn var forholdsvis jevn, men det var noen kategorier som skilte seg litt ut. For først å ta forskjellene mellom barne- og ungdomsskolen:

Når det gjelder hvordan elevene blir fulgt opp hjemme, og oppdragelsen de får derfra, så blir dette nevnt av flere informanter fra barneskolen. Hjem som ”har gitt opp”, og andre ”koder eller regler i hjemme enn i skolen”, er derimot nevnt av flere informanter fra ungdomsskolen. Det var flere ungdomsskolelærere som mente det var flere gutter enn jenter som var problematiske. Av informantene som ikke snakket om forskjeller relatert til kjønn var det flest som jobbet i barneskolen.

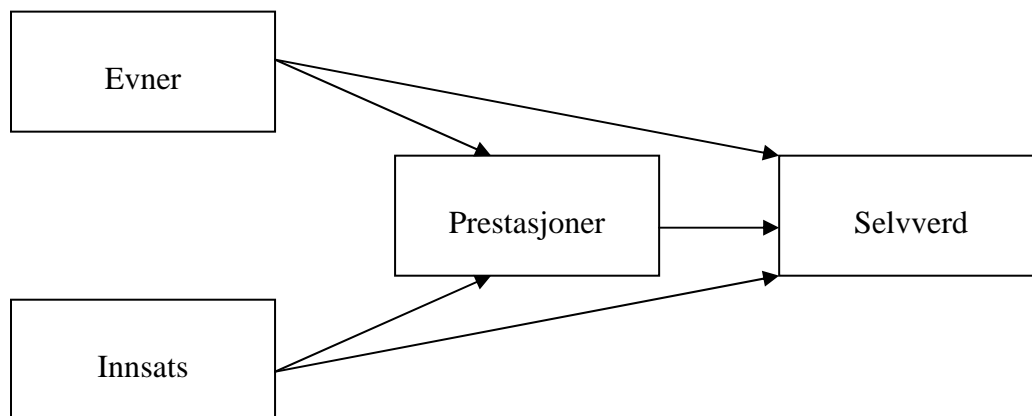
Når det gjelder informantenes kjønn så var det flere kvinner enn menn som syntes guttene skapte mest problemer på skolen. Som tidligere nevnt mente jo 2 av informantene at synet på problematferd i skolen er preget av den skjeve kjønnsfordelingen i skolen. Det var noen flere kvinner enn menn, som mente at problemer hjemme gav utslag i problematferd hos barna. I de andre kategoriene var det en forholdsvis jevn fordeling.

Med hensyn til oppgavens størrelse kan jeg ikke drøfte alle funn i oppgaven, men jeg vil si noe om de tre første kategoriene: *motivasjon*, *selvtillit* og *selvverd*. Dette er blitt nevnt av nesten samtlige informanter, og er faktorer som henger nøye sammen med hverandre.

Skaalvik & Skaalvik (1996:72) sier at ”hensikten med motivasjonsteorier er å prøve å forstå, forklare og predikere menneskelig atferd. Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet”. De sier videre at det kan være mange måter å forstå en elevs handlinger på skolen. En elev kan blant annet være motivert til å bli mer kunnskapsrik, få gode karakterer for anerkjennelse hjemme eller blant venner. Skaalvik & Skaalvik (1996) presenterer en rekke teorier for hvordan man kan se på motivasjon. Jeg skal kort presentere noen av disse teoriene, som kan kaste lys over mine informanters utsagn. Informantene mente mange av elevene ikke var motiverte, hadde dårlig selvtillit, og at dårlige prestasjoner på skolen gjorde at de forsøkte å hevde seg på andre områder, for å bli anerkjent og respektert. Bandura (1990) er opptatt av våre forventninger om mestring (self-efficacy). Bandura skiller mellom ”*efficacy expectations*” og ”*outcome expectations*”. Førstnevnte står for våre forventninger til å utføre en spesiell oppgave, og sistnevnte om forventningene til hva som skjer hvis vi utfører den. Dette har betydning for vår motivasjon, og påvirker valg av aktivitet, innsats og hvor utholden man er i forhold til

oppgaven. Bandura mener vi har en tendens til å unngå aktiviteter man antar man ikke mestrer. Men hvis vi må gjøre det, legger vi i liten innsats, og gir kanskje lett opp hvis vanskeligheter oppstår. Den motsatte effekten får man hvis man har troen på å lykkes.

Vi har nok alle en tendens til å verne om vår selvoppfatning (eller selvverd). Det kan gjøres på mange måter, og kan forklares på ulike måter alt etter hvilken teoretisk retning man har lagt til grunn. Covington (1992) er fokusert på hva som kan virke truende på en elevs selvverd. Det som kan påvirke en elevs selvverd påvirker motivasjonen. Det finnes forskning som viser at gode evner er den viktigste årsaken til gode prestasjoner, og dette påpeker Covington. Barn forklarer ofte gode resultater med innsats, og jo eldre man blir legger man mer vekt på evner (Covington 1984). Covingtons modell for hvordan evner, innsats, prestasjoner og selvverd henger sammen kan fremstilles i følgende modell:



(Covington 1984, i Skaalvik & Skaalvik 1996)

Figur 04: Covingtons modell for evner, innsats, prestasjoner og selvverd.

Dette viser at evner både har en direkte, og en indirekte betydning for selvverdet. Høy innsats gjør sannsynligheten for gode resultater større. På den måten kan innsats ha en indirekte påvirkning for selvverdet. Covington (1984) mener de forventninger man har påvirker oss mye. Ved små forventninger om å lykkes kan man fokusere på å gjøre konsekvensene av å mislykkes minst mulig. En enkel måte å løse dette på er å legge i liten innsats. Innsats blir på denne måten et tveegget sverd. På den ene siden kan høy innsats gi bedre resultater, men på den andre siden kan høy innsats gi forventninger om gode resultater, og høy innsats og svake resultater, kan bli sett på som svake evner. Dette kan derfor øke vår forståelse for elever som gjør dårlig innsats. Ved å beskytte sitt selvverd er det altså bedre å yte liten innsats enn å bli

ansett for å ha dårlige evner. Men dårlig innsats kan også utløse en rekke negative reaksjoner fra omgivelsene. Derfor kan elevene komme med en rekke unnskyldninger, som flytter fokuset fra dårlig innsats, og over til noe som eleven kanskje ikke har like stor kontroll over. Det kan for eksempel være unnskyldninger om sykdom, komme seint i gang i timene, sette helt usannsynlig høye mål, eller jukse seg til bedre resultater. Man kan også sette målene svært lavt slik at man (omtrent) uansett blir nødt til å lykkes.

Forskning på tolkninger av årsaker og selvoppfatning har vist at det kan være forskjeller på hvordan gutter og jenter forklarer resultater i skolen. I tillegg vil det være forskjeller mellom mennesker med høy og lav selvoppfatning. I Imsen (1998) er det presentert to tabeller som forklarer dette nærmere:

	Høy selvoppfatning	Lav selvoppfatning
Tolkning av suksess	Indre årsaker (evner)	Ytre årsaker (flaks)
Tolkning av nederlag	Ytre årsaker (uflaks)	Indre årsaker (manglende evner)

(Frieze 1980, i Imsen 1998:313)

Figur 05: Tolkning av suksess og nederlag mht selvoppfatning.

Dette viser at de med høy selvoppfatning forklarer suksess ut fra indre årsaker. Det vil si at de mener deres evner ligger til grunn for prestasjonene. Nederlag tolker de derimot med forklaringer fra ytre årsaker, som uflaks eller tilfeldigheter. Motsatt blir det for de med lav selvoppfatning: Her forklarer man suksess med ytre årsaker, som for eksempel flaks, mens nederlag blir forklart ut fra indre årsaker, som mangel på evner.

Det er forskning som mener det er forskjeller mellom gutter og jenters forklaringsmønstre:

	Gutter	Jenter
Tolkning av suksess	Indre årsaker (evner)	Ytre årsaker (flaks, lette oppgaver)
Tolkning av nederlag	Ytre årsaker (uflaks)	Indre årsaker (manglende evner)

(Nicholls 1980, Frieze 1980, Rogers 1982)¹¹

Figur 06: Tolkning av suksess og nederlag mht kjønn.

Dette sier at gutter i større grad tolker suksess med deres evner, mens jenter mer forklarer dette ut fra flaks eller lette oppgaver. Nederlag tolker guttene som uflaks, mens jentene forklarer det ut fra manglende evner.

Videre kommenterte 13 informanter at samspillsvansker var en viktig årsak til elevenes problematferd. Informantenes vurderingen av alvorlighetsgraden av dette varierte. Det vil være naturlig å se denne kategorien i forbindelse med informantene som nevnte manglende empati, og søken etter oppmerksomhet. Det er her snakk om elever som ofte kommer i konflikter med voksne og barn, og noen av beskrivelsene fra informantene gikk på elever, som i tilfeller var riktig fæle og slemme mot hverandre.

I forskningslitteraturen omtaler man slikt litt forskjellig, ut fra hvilken tradisjon og teoretisk forankring man har. Barn og unge som blir henvist videre i hjelpeapparatet kan få såkalte diagnoser. De diagnostiske systemene som benyttes for eksempel i psykiatrien er ICD-10 (WHO 1992) og DSM-IV (American Psychiatric Association 1994). Her skiller man mellom det som blir betegnet som *opposisjonell atferdsforstyrrelse* (som er de lettere atferdsforstyrrelsene), og de mer alvorlige atferdsforstyrrelsene som på engelsk blir benevnt som "*conduct disorder*". Lettere atferdsforstyrrelser har tegn som sinneutbrudd, stadige krangler med voksne, nekte å følge voksnes ønsker og regler, klandring av andre for egne feil, og liknende. Av de mer alvorlige atferdsforstyrrelsene er det aggressiv eller voldelig atferd mot mennesker eller dyr, ødelegge andres ting eller eiendom, skulking, lovbrudd eller vagabondering. Begreper som ofte blir brukt i forskningslitteratur om alvorlige atferdsforstyrrelser er *antisosial atferd*, *opposisjonell atferdsforstyrrelse* eller *alvorlige*

¹¹ Tabellen hentet fra Imsen (1998:313).

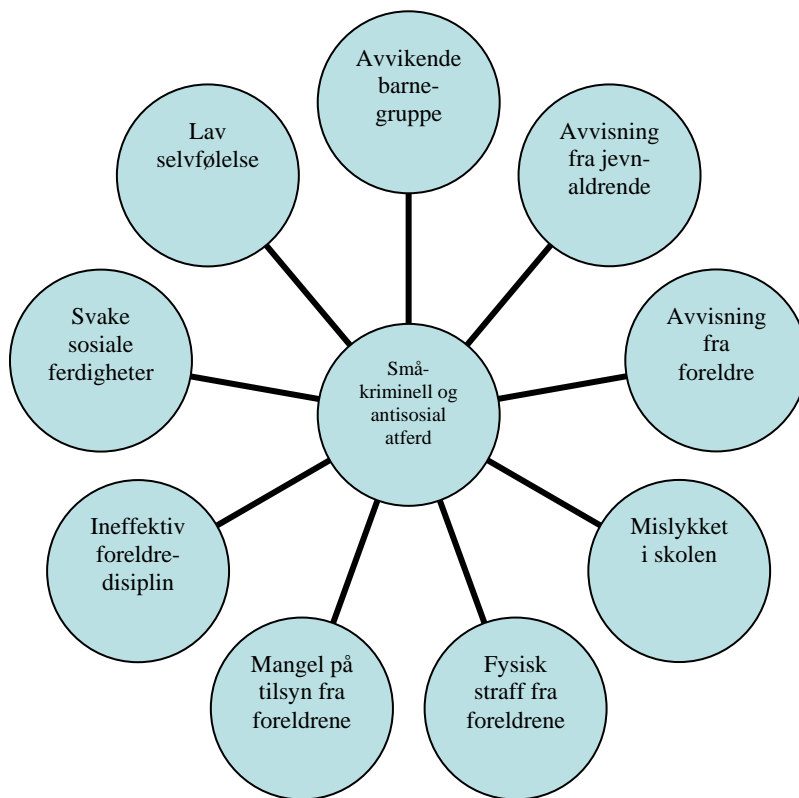
atferdsforstyrrelser (Norges forskningsråd 1998). *Antisosial atferd* blir det kalt hvis barnet står for gjentatte brudd på det man aksepterer for sosiale atferdsmønstre, aggresjon, opposisjon mot voksne, regelbrudd, og andre brudd på det som man anser som allmenne sosiale normer i samfunnet (Walker *et al.* 1995). I publikasjonen ”*Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*” (Norges forskningsråd 1998) sier de at bruken av antisosial atferd brukes mest om voksne mennesker, men Patterson (1982) og Kaufmann (1988) mener man også kan bruke dette om barn. Da vil man fokusere mer på det man anser som forløpere til alvorligere antisosial atferd, siden for eksempel rusmisbruk og vold, er mer sjelden blant de yngste barna.

Kazdin (1995)¹² har nevnt flere faktorer som gjør barn disponibel for antisosial atferd:

- Barnets temperament
- Barneoppdragelsen (foreldrenes manglende eller dårlige fremgangsmåter)
- Samlivskonflikter i familien
- Stor familie (i forhold til de ressursene de har)
- Dårlige erfaringer i skolen

Dette er årsaker man også finner i mine data. Tidligere nevnte, Patterson (1982), har laget et ”årsakshjul” som er å finne i Norsk forskningsråd (1998). Det er, som de kommenterer i publikasjonen, en rekke hovedgrupper som vil være med på å utvikle antisosial atferd hos barn (barn opp til 12 år). Men de mener at det mer kan ses på som *risikofaktorer*, enn direkte *årsaker*: (se neste side):

¹² Kazdin (1995) hentet fra Norges forskningsråd (1998).



(Norsk forskningsråd 1998:18)

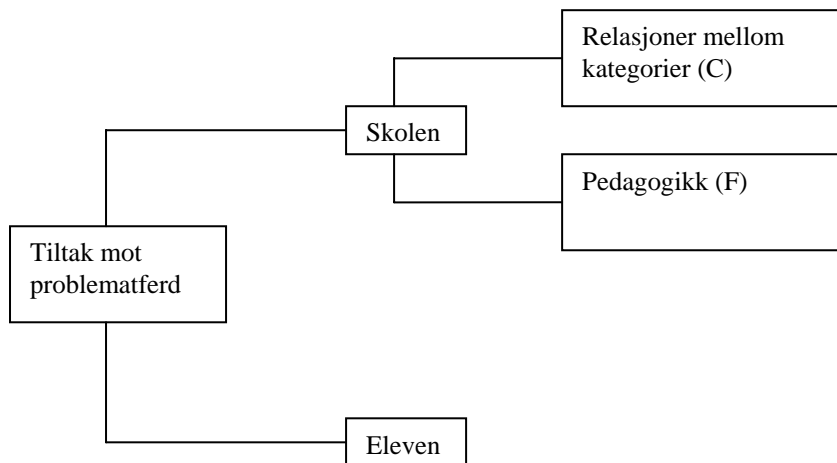
Figur 7: Pattersons ”årsakshjul”.

Det er i det hele tatt en rekke betegnelser som dekker mye av den samme atferden man kan kjenne igjen hos barn og unge, og disse er preget av hvilke retninger man ser det i lys av. Det finnes eksempelvis individorienterte tilnærminger, medisinske forklaringsmodeller, psykologiske forklaringsmodeller og samfunnsperspektiver (Sørli & Nordahl 1998).

KAPITTEL 3: Lærervurdering av tiltak mot problematferd

Innledning

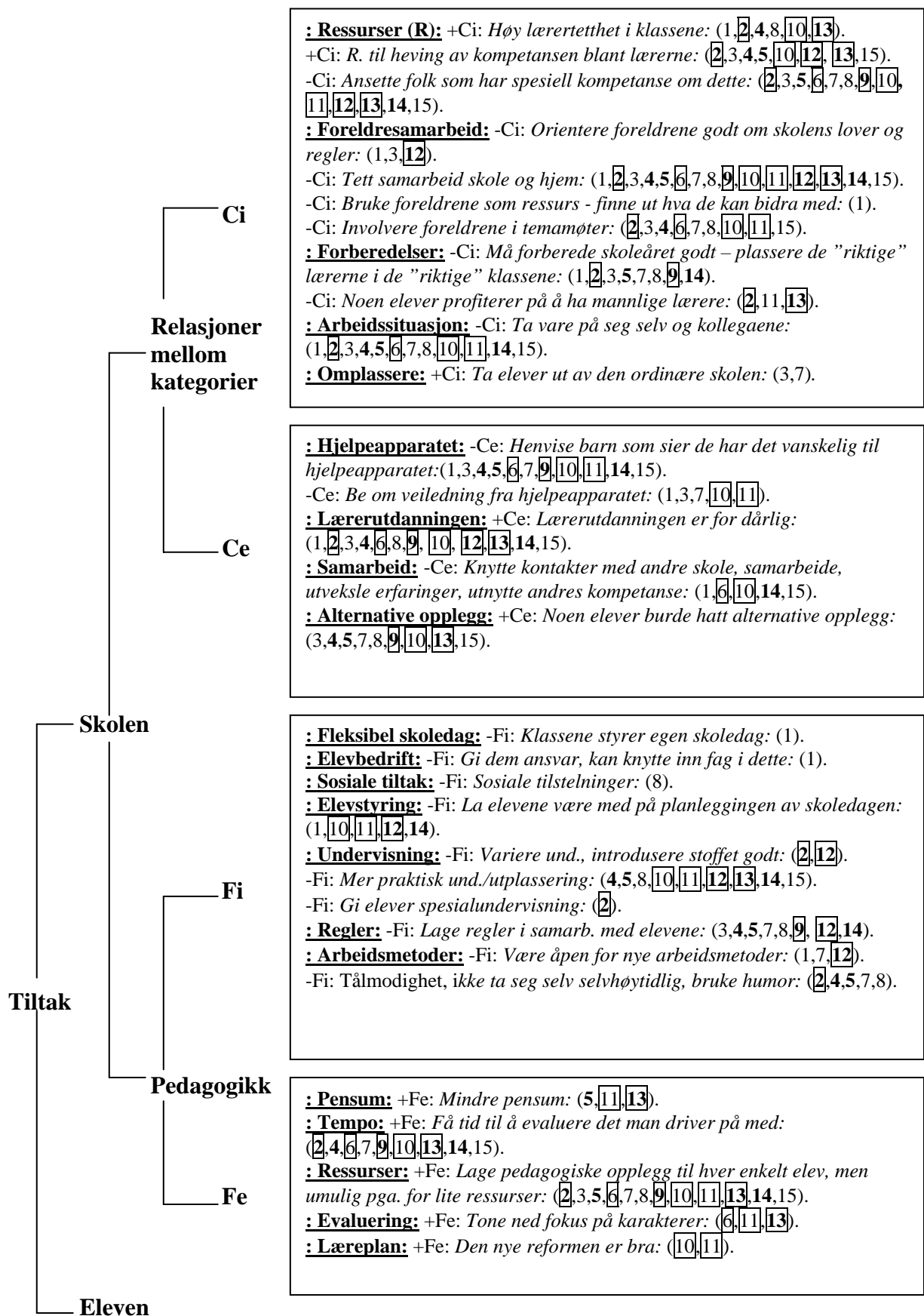
Som i fremstillingen av, *Lærervurdering av årsaker til problematferd*, bruker jeg også her Bernsteins begreper om klassifikasjon (C) og kommunikasjonskontroll (F). Tiltak relatert til skolen har jeg delt i: *relasjoner mellom kategorier og pedagogikk*. I tillegg har jeg delt tiltak relatert mer direkte til eleven i en egen kategori (se Figur 07). Jeg viser til grundig gjennomgang av analyseredskapet i det foregående kapittelet, men jeg skal i teksten under forklare hva jeg legger i hver av kategoriene, og hvorfor de har blitt plassert slik som de har.



Figur 08: Nettverkskart – Tiltak mot problematferd (oversikt)

Relasjoner mellom kategorier er delt i *intern klassifikasjon (Ci)* og *ekstern klassifikasjon (Ce)*. Disse begrepene viser som kjent til hvordan de enkelte kategoriene er relatert til hverandre. Jeg kommer å bruke begrepene primært til å se på relasjoner mellom skolen, og andre parter som skolen er i kontakt med. Prinsippene for klassifikasjon skapes gjennom hvilken grad av isolasjon som eksisterer. Det må være makt til stede for å beholde isolasjon, og de som ønsker å opprettholde isolasjon må ha makt. Forhold innenfor skolen som for eksempel skaper isolasjon mellom partene, vil være kategorisert som sterk klassifikasjon, og det som svekker isolasjonen vil kategoriseres som svak klassifikasjon. Det kan oppstå situasjoner som gjør at jeg må velge klassifikasjon ut fra kategorier som ikke direkte er relatert til forholdet mellom elev og skole, men det vil bli poengtert i de nærmere beskrivelsene under.

Klassifikasjonen kan være sterk (+) eller svak (-), men også ekstern (Ce) eller intern (Ci). Intern klassifisering bruker jeg her til relasjoner mellom kategorier innen skolen som informantene jobber i. Ekstern klassifisering velger jeg å la referere til faktorer utenfra som påvirker skolen. Det vil for eksempel være lovverk, læreplaner, tildeling av ressurser m.m. Dette blir beskrevet nærmere etter presentasjonen av nettverkene som er på neste side:



Figur 09: Nettverkskart - Tiltak mot problematferd: - skolen

Tiltak mot problematferd: Skolen - Intern klassifisering (Ci)

Ressurser: Tre kategorier er plassert under *ressurser*. 6 informanter mente et viktig tiltak mot problematferd i skolen, var større lærertetthet i klassene. Dette ville gjøre at flere elever kunne bli fulgt opp, og man kunne legge opp til helt andre opplegg i klassene, enn hvis man som lærer var alene med 25-30 elever. En informant sa dette:

”Jeg tror at en del av de problemene som barna har er på grunn av store klasser. (...) Det er klart at det å være elev.... er du skolesvak og har en rotete bakgrunn.... og du er en av 30 elever, og det er en lærer, da er oddsene dine dårlig. Men hvis man er flere voksne, og en klasse på 30 kanskje kan deles opp i fire.. i perioder, eller hva som helst. Så det er klart at det er positivt, men jeg tror likevel at det møtet mellom barna og læreren der og da er avgjørende for atferd. Du kan det hjelper ikke å sende flere udugelige lærere inn i klassen. Det blir ikke mer ro av det. Så hvis ikke læreren duger så nytter det ikke å tredoble han, altså (sa informanten og lo)”.

Dette har jeg kategorisert som en sterk intern klassifisering (+Ci) fordi målet her er at det skal være mer kontroll og ro i klassen. Informantene ble spurt om elevenes problematferd, og jeg tolker svaret her som om læreren ønsker mer styring i klassen. Dette vil også være til gode for elevene, mente informantene.

Videre mente 8 informanter at det måtte bevilges mer penger til tiltak som kunne heve lærernes kompetanse om problematferd. Her var det svært ulike meninger ute blant informantene. Noen av dem mente at skolen overhode ikke holdt mål, og at lærerne slett ikke hadde den rette kompetansen til å ta seg av mange av problemene i skolen. En informant sa:

”(...) men det å kunne se på hva som feiler en person, se på han setter bare en strek: rett eller galt. Det er det læreren er lært opp til, ja”.

Andre informanter sa at med mer påfyll av kunnskap, og opplæring i praktisk rettede tiltak, kunne lærerne klare å ta seg av problemene som oppsto. Jeg har kategorisert dette som sterk intern klassifisering (+Ci). De mente at ved å styrke lærernes kompetanse, så ville de være mer i stand til å ta seg av, og forebygge, de problemer som måtte oppstå i skolen. De ville dermed ikke være så avhengig av hjelpeapparatet (som noen av informantene mente ikke fungerte godt nok, og gav dem den hjelpen de trengte).

Til slutt mente hele 13 informanter at skolen i større grad burde ansette folk med spisskompetanse på dette feltet, og flere mente det ikke var sikkert man fant dem blant utdannede lærere. Samtlige av disse 13 var positive til at man ansatte andre profesjoner til å

jobbe mer spesifikt rettet mot problematferd, men mange av disse mente det mer burde handle om personlig egnethet enn profesjon. Man måtte finne de ”rette typene”. Hvilken funksjon disse skulle ha i skolen var det forskjellige meninger om. Noen mente at de utelukkende skulle ta seg av problemer i skolen, slik at lærerne fikk konsentrere seg om det som de var utdannet til: nemlig å undervise. Andre poengterte viktigheten av at disse jobbet i et helhetlig team sammen med lærerne. Jeg har kategorisert dette som en svak intern klassifisering (-Ci) fordi lærerne her ser det som en nødvendighet å slippe til andre i skolen. Det vil si andre profesjoner, eller folk med spesielle egenskaper som gjør at de lykkes i jobben med barn og unge.

Foreldresamarbeid: Denne kategorien er delt i fire forskjellige deler. 3 informanter mente det var viktig å informere foreldre/foresatte om hvilke lover og regler, som gjaldt på skolen. På den måten kunne det bli enklere for lærere og foreldre å kommunisere når/hvis elevene hadde brutt de gjeldende reglene.

Samtlige informanter mente det var svært viktig å ha et godt samarbeid med hjemmet. Jeg mener det ville vært overraskende hvis noen mente noe annet, men om skolen og hjemmet har et godt samarbeid er en annen sak. Noen få informanter fortalte at de ofte fikk problemer i samarbeidet med foreldre til elever med store vansker. Det kunne være forskjellige årsaker til det. Informantene mente det kunne være alt fra personlige problemer hos foreldrene¹³, at de forsvarte barna sine uansett hva de hadde gjort, til foreldre som var så slitne av mye konflikter, at de ikke maktet å følge opp barna i skolesammenheng. De fleste informantene beskrev samarbeidet med hjemmene som velfungerende. Noen av dem hadde aldri opplevd konflikter med foreldre/foresatte.

En informant mente skolen i for liten grad brukte foreldrenes kompetanse og ressurser. Informanten mente derfor at samarbeidet burde blitt bedre. På den måten kunne man skapt et større engasjement blant foreldre/foresatte, og dette ville styrket elevene. Informanten nevnte at skolen blant annet kunne besøke noen foreldres arbeidsplass for å eksemplifisere ting fra fagene, eller fått hjelp fra foreldrene til å arrangere turer, og liknende.

Til slutt, under *foreldresamarbeid*, mente 9 informanter at skolen oftere burde invitere foreldre/foresatte til temamøter. Temaene kunne for eksempel være ADHD, eller andre ting som var aktuelt for skolen eller hjemmet. Dette kunne øke både skolens og hjemmenes forståelse av hva som skjer på skolen, og/eller hjelpe dem å forstå elever som ”alle” visste

¹³ Ingen av informantene fortalte meg detaljert om familiebakgrunner, eller noe som gjorde at jeg kunne identifisere dem.

skapte problemer for seg selv, medelever, eller hele skolen. Flere av informantene fortalte dette var noe de allerede hadde gjort, eller var under planlegging.

Jeg har kategorisert alle disse som svak intern klassifisering (-Ci) fordi tanken bak tiltakene var å minske avstanden mellom hjem og skole. Det gjør at foreldrene får vite mer om hva som skjer i skolen, og vil kunne gi innflytelse på det.

Forberedelser: 8 informanter poengterte viktigheten av at skoleåret ble godt forberedt. Det gjaldt da spesielt å få plassert de ”riktige” lærerne i de ”riktige” klassene. Med dette mente informantene at lærere med spesielle egenskaper måtte plasseres i klasser hvor man antok de ville komme til nytte. Så hvis man, for eksempel som ungdomsskolelærer, hadde opplevd å lykkes med elever som ble rapportert som krevende på barneskolen, så kunne man bli plassert i klasser hvor man forventet en del utfordringer. Men informantene mente i tillegg at det var viktig å splitte klasser som ikke fungerte. Dette for å skille elever som ofte kom i konflikter, og for å skåne medelever og lærer, for stadige konflikter og bråk.

3 informanter gikk videre og mente at enkelte elever nok hadde godt av mannlige klasseforstandere. Det ble da spesielt nevnt at gutter med problematferd, ofte profiterte på mannlige lærerne. Eksempelvis sa en informant at det var gutter som levde alene sammen med mor, og kanskje trengte en mannlig rollemodell. Denne kategorien er naturlig å se i sammenheng med tidligere utsagn om at det er for få menn i skolen.

Begge disse kategoriene har jeg plassert under svak intern klassifisering (-Ci). Informantene sier at de vil ha ”de riktige lærerne i de riktige klassene” Det tolker jeg helt klart som å finne lærere med egenskaper som gjør at de takler å jobbe med en spesiell type elever. Det samme gjelder når det blir nevnt at noen elever kanskje profiterer på å ha mannlige lærere.

Arbeidssituasjon: 12 av informantene var opptatt av at man måtte ta bedre vare på seg selv og sine kollegaer, og flere av dem beskrev en situasjon som gir grunnlag for bekymringer. Ikke overraskende fortalte mange av informantene at skolehverdagen hadde blitt slik at det gikk på helsen løs. En informant sa:

”Jeg har merket holdningen til å ta fatt i ting. Mange gir blaffen. Det gjelder å overleve ... det er det som er... Ja, det er følt å si det... (...) Hvis man opplever ting så har man heller ikke noen å snakke med. Man må bære det i seg hele tiden...”

En annen informant sa det på denne måten:

”Det har periodevis vært slik at jeg har holdt på å knekke sammen. (...) Hvis det hadde vært to nyutdannede lærere i klassen så hadde de nok knekt sammen begge to. Det tror jeg nokså sikkert, ja. (...). Jeg er helt ferdig når jeg kommer hjem etter arbeidsdagen. Det koster veldig mye å jobbe i skolen i dag. Mange konflikter har forstyrret nattesøvnen min, og gitt meg helseproblemer. Alt dette gjør at jeg ikke kommer til å jobbe i skolen en dag etter jeg blir 62 år”.

En informant trivdes godt som lærer, men visste andre som ikke hadde det lett:

”Jeg trives godt som lærer. Jeg er jo her fordi jeg trives. (...) Men du skal være typen til det. For hvis du kommer inn med en diffus tanke om at du skal ha det trivelig med barna så kan du bli spist, tygd, og spyttet ut igjen før du aner det. Og for dem så kan det jo, eller det vet jeg jo... for dem så er det jo et sant mareritt”.

En informant fortalte at læreryrket var spesielt, fordi man jobber mye ”alene”. Man kunne drøfte saker med kollegaer, og noen jobbet kanskje sammen med en annen lærer i klasserommet, men informanten fortalte at det ofte ble til at de samarbeidet med andre lærere på ”teamet”. Jeg har derfor valgt å la kategoriene her være lærere. Informantene sa at de burde ta bedre vare på hverandre, og følge med om enkelte begynte å bli veldig sliten. Ble de veldig sliten så burde de kanskje ta seg en pause, eller finne på noe annet å gjøre. Informantene sier med andre ord at de burde samarbeidet tettere. Derfor har jeg kategorisert dette som en svak intern klassifisering (-Ci).

Omplassere: I helt spesielle tilfeller mente 2 informanter at skolen burde hatt muligheten til å ta ut elever fra den ordinære skolen, og plassere dem i helt andre opplegg. Dette ble nevnt som en mulighet når det overhode ikke fungerte (i den ordinære skolen). Dette skulle gjelde for de elevene som ble ansett som et så stort problem for seg selv, og sine omgivelser, at det ikke var det beste for noen parter, at de skulle forsette på skolen. Flere andre informanter var inne på noe liknende, men omtalte det mer som om man burde gitt noen alternativ opplæring¹⁴.

Informantene mente at de ville fjerne de som laget mest problemer i klassen, og det har jeg klassifisert som en sterk intern klassifisering (+Ci).

¹⁴ Se: *alternative opplegg* (Figur 09 side 54).

Ekstern klassifisering (Ce)

Hjelpeapparat: 11 informanter snakket om å henvise barn med vansker til hjelpeapparatet. De som ikke nevnte det unnlot det kanskje på grunn av at det var et så opplagt tiltak. Det er jo det man er pliktet til å gjøre som lærer. Men 5 av informantene nevnte i tillegg å be om veiledning fra hjelpeapparatet om problematikk. En av disse fortalte om hvor store problemene hadde vært i klassen, og at vedkommende hadde vært nødt til å be om hjelp for at det ikke skulle bli helt kaotiske tilstander. Fra Figur 02¹⁵ kunne man lese at 2 informanter var svært kritisk til hvordan hjelpeapparatet fungerte. De mente blant annet at de var overarbeidet, og ikke kunne gi den hjelpen som man skulle forvente. 1 av dem mente det var utrolig dårlig at ikke skolen kunne knytte kontakt med ekspertisen, som fantes ellers i samfunnet. Skolen tok derfor ikke elevenes vansker på alvor, og det ble nærmest som å hele tiden spise smertestillende, for å unngå de nødvendige inngrepene. I verste konsekvens kunne elevene bare bli holdt til ”oppbevaring” frem til de gikk videre til ungdoms- eller videregående skole.

Begge disse kategoriene er plassert under svak ekstern klassifisering (-Ce). Dette har jeg gjort med bakgrunn i tanken om at dette dreier seg om forholdet mellom skolen og hjelpeapparatet. Man henvender seg dit for å få hjelp, og derfor mener jeg det blir svak klassifisering.

Lærerutdanning: 12 av informantene uttalte seg negativt om lærerutdanningen. De som uttalte seg om sin egen utdanning var ikke fornøyd. Dette gjaldt spesielt de som var forholdsvis nyutdannet. Det de var mest kritisk til i lærerutdanningen var praksisperioder, som de mente var for lite realistiske. Flere av informantene mente det ble for mange lærerstudenter per klasse. De fikk da ikke føle på kroppen hva det vil si å stå der alene. Med andre ord: bli forberedt på hva som ventet dem i en vanlig arbeidssituasjon. Men mange av dem sa også at temaer som lese- og skrivevansker og problematferd, enten var mangelfullt undervist i, eller omtrent fraværende. Noen av informantene sa at man eventuelt måtte velge slike fag som fordypning. Dette var de svært forundret over siden det var så sentralt ute i skolen. En informant sa:

¹⁵ Figur 02: Nettverkskart - Årsaker til problematferd - skolen (side 27).

”Jeg tror jo at det er vanskelig å utdanne seg... du må nesten ha vært i virkeligheten først. Da kan du gå tilbake, og drøfte rundt det. (...) For utdanningen burde ha vært porsjonert slik at den bygde på erfaring. For da ville du ha utnyttet det bedre. (...) Så det er klart at for mange er det nok et sjokk å komme ut i skolen. De vil nok oppdage at å undervise er den enkleste biten. Det er ikke det som er vanskelig. Alt dreier seg ikke om hva du kan i norsk og matematikk. Det er helt andre ting”.

På spørsmålet om hvordan informanten ble forberedt til å håndtere problematferd i skolen, svarte vedkommende dette:

”Ja, det var et godt spørsmål. Hvordan ble man i utdannelsen forberedt på noe som helst i det virkelige liv, egentlig? Nei, man hadde jo... jeg hadde jo ikke noe spesialpedagogikkforydypning, så det var jo et lite drypp her og der, men det var jo alt for lite for å si det slik”.

På samme spørsmålet svarte en annen informant:

Nei, det var ikke mye!! (sa hun og lo). Litt hadde vi jo da. Jeg har jo 5 vektall i spesialpedagogikk, men det var jo mest lese- og skrivevansker. Så det var jo noe, men ikke mye”.

Et eksempel til:

Veldig dårlig synes jeg. Samtidig så var det visst bedre enn tidligere. Man får jo vite om teoretikerne, og man leser på det, men der syntes jeg at lærerutdanningen skuffet meg veldig. Man lærer masse fag, men veldig lite om hvordan man skal være mot elevene, men det er jo klart at det er jo vanskelig å lære bort”.

Jeg har kategorisert dette som en sterk ekstern klassifisering fordi det her handler om forholdet mellom skolen og utdanningsinstitusjonene. Informantene mener det er for stor avstand mellom det man lærer som student, og den virkeligheten de opplever i det daglige arbeidet. At hele 12 informanter nevnte dette viser at de var bra samstemt. Av de 12 var det stor spredning i antall års praksis, alt fra de som omtrent nettopp var ferdig, til de som har jobbet i mange år. Av den sistnevnte gruppen uttalte flere seg med bakgrunn i samtaler med nyutdannede lærere.

Samarbeid: 5 informanter mente et bra tiltak for skolen var å knytte mer kontakter med andre skoler, for å lære av hva andre driver på med. En av informantene fortalte om et besøk på en skole, som hadde et spesielt prosjekt angående problematferd. Skolen hadde hatt suksess med

forskjellige tiltak, og de dro dit for å lære. Dette anser jeg som positivt, og det ville vært svært fruktbart for skolene å samarbeide tettere. De kunne da ha utnyttet hver lærers spisskompetanse, og dette kunne hevet fagligheten. For å få dette til mener jeg skolens ledelse må ta hovedansvar, og legge til rette for det. Det gjelder selvfølgelig å få tid til slikt. Tid er som kjent noe lærerne allerede føler de har for lite av, men å sette av tid til tiltak som kan heve kompetansen, kan gjøre skolehverdagen lettere for alle parter.

Jeg har kategorisert dette som en svak ekstern klassifisering fordi man vil samarbeide for å lære av hva andre har lyktes med. Noen av informantene fortalte varmt om at de hadde begynt med slike prosjekter, men at det ikke var noe nært samarbeid. Merkelig nok var det ikke samarbeid med skoler i nærmiljøet, men skoler langt unna, også over landegrensene.

Alternative opplegg: 9 informanter snakket om at en del typer elever burde hatt en undervisning, som var noe helt annet enn den man hadde i den ordinære skolen. Enkelte elever hadde så mye problemer, at det ikke var gunstig for noen parter at de fulgte et ordinært opplegg. Årsakene til elevenes problemer kunne være mange, men tanken på ”en skole for alle” ble en illusjon, mente mange av disse informantene. En sa dette:

(...) ”jeg må jo si at jeg har vært borti tilfeller som jeg overhode ikke har følt meg i stand til å håndtere i det hele tatt. Der vi har måtte holde elever fast, sånn fysisk, slik at de ikke skulle gå berserk mot andre medelever. (...) En elev kan jo ødelegge veldig mye i et klassemiljø (...) Litt støy drar ofte med seg mer støy. Det har jeg i alle fall erfart. At alle skal på spesialskoler synes jeg er litt drøyt, men det skulle ha vært en mellomting”.

En annen informant sa dette:

”Vi har jo en del elever som ikke finner seg til rette i den ordinære skolen. Jeg skulle jo ha ønsket at det var mer fleksibilitet i skolesystemet, og at det var mye mer vanlig å gi elevene et tilbud som var tilpasset dem på en slik måte at de fikk opplæringen sin i omgivelser som de behersket”.

Og et annet eksempel:

”Såkalte ”alternative skoler” lykkes vel fordi de er fleksible i forhold til undervisningsmetodene. De er kanskje flinkere til å møte elevene der hvor de står, der hvor de er. Dette ved at midlene og ressursene kan settes inn akkurat der hvor det er nødvendig, og de får ressursene som trengs for å gjøre dette. Fordi jeg føler jo at, i stor grad så blir et offentlig system veldig rigid, og det er ganske tungrodd å få forandring på ting”.

Denne kategorien kan virke ganske lik ”*omplassere*” under *intern klassifisering*, men den har et noe annet innhold. Den kategorien gikk på at elever i enkelte tilfeller måtte fjernes fra skolen på grunn av problemene de måtte ha. Denne handler mer om at man i større grad burde hatt muligheten til å gi noen elever et helt annet tilbud, enn man kan i den ordinære skolen. Informantene nevnte da spesielt større frihet til å utplassere elever i bedrifter (og liknende). Altså mer praktisk læring for de som ikke klarer å tilpasse seg skolen (se også ”*undervisning*” under intern kommunikasjonskontroll).

Jeg har kategorisert dette som en sterk ekstern klassifisering (+Ce) fordi informantene mente at skolesystemet er til hinder for å legge til rette for slike opplegg. Det er grunnen til at det ikke ble plassert under kommunikasjonskontroll (F).

Kommunikasjonskontroll (F)

Kommunikasjonskontroll beskriver kontrollrelasjoner og overføringen av dem. Altså hvem som kontrollerer hva. Intern kommunikasjonskontroll (Fi) beskriver lærerens styring av pedagogikken, eller undervisningen. Ekstern kommunikasjonskontroll (Fe) er forhold utenfor som kan påvirke lærerens pedagogikk (eller undervisning). Det mest nærliggende her vil være i hvilken grad skolesystemet gir læreren muligheten til å påvirke det som foregår på skolen. Både ekstern og intern kommunikasjonskontroll kan deles inn i sterk (+) og svak (-). Det vil være sterk intern kommunikasjonskontroll (+Fi) hvis læreren gir elevene liten mulighet for å påvirke pedagogikken eller undervisningen, og motsatt blir det svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi) hvis elevene i sterk grad påvirker det som skjer i klasserommet. Et eksempel på sterk ekstern kommunikasjonskontroll er at skolesystemet i høy grad styrer hvordan pedagogikken eller undervisningen blir, og motsatt blir det svak intern kommunikasjonskontroll hvis læreren kan påvirke dette, eller har stor grad av frihet.

Intern kommunikasjonskontroll (Fi)

Fleksibel skoledag: Dette har jeg kategorisert som svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi) fordi elevene og lærerne sammen styrer skoledagen. Det var 1 informant som nevnte dette som et mulig tiltak, for å bedre situasjonen for elever som viste tegn på problematferd. Ved at klassene fikk mulighet til å styre sin egen skoledag, la mange av klassene opp til egne økter, noe som resulterte i at færre klasser hadde friminutt samtidig. Dette mente informanten var veldig bra. Det ble da ikke felles friminutt for hele skolen, noe de visste ble kaotisk og skremmende, for enkelte elever. Disse kom veldig lett i fysiske konflikter, når så mange ble samlet på et avgrenset område, som skolegården er.

Elevbedrift: 1 informant fortalte om et prosjekt med opprettelse av en elevbedrift. Her produserte elevene varer som for eksempel kunne finanseiere klasseturer. Gjennom dette fikk elevene ansvar, ikke bare for å faktisk produsere noe, men også for å holde kontroll over den økonomiske delen. Siden pengene gikk til skoleklassene selv, var dette et vellykket prosjekt, og elevene var motivert til å stå på. Informanten fortalte videre at man kunne knytte fag inn i prosjektet siden de måtte føre regnskap og lage mat. Dette har jeg kategorisert som en svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi) på grunn av at elevene har fått mye ansvar.

Sosiale tiltak: 1 informant poengterte viktigheten av å arrangere sosial tilstelninger i klassen. Dette kunne være klassefester, eller liknende. Informanten håpet gjennom dette å knytte bånd mellom elevene, og at man kunne bli kjent med læreren i en annen ”setting”, enn man gjorde gjennom den vanlige skolehverdagen. Dette har jeg kategorisert som svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

Elevstyring: 5 informanter mente et bra tiltak var å la elevene få være med på å bestemme hva de skulle gjøre i løpet av skoledagen. De tok for eksempel elevene på råd når de skulle lage ukeplaner, og hvilken fremdrift de skulle ha i fagene. Informantene mente elevene fikk følelsen av å være med på opplegget, og ikke bare få utlevert ferdig lagde ukeplaner. Men en av informantene poengterte viktigheten av at læreren var en tydelig voksen, og sa blant annet dette:

For i en klasse hvor det er ro og disiplin, og alle forstår at det er en sjef, og det er læreren. Jeg kan jo godt si til elevene mine at ”nå bestemmer dere, men det er jeg som har bestemt at dere skal få bestemme”. For hvis ikke læreren bestemmer så er det elevene som bestemmer, og hvem av elevene er

det som bestemmer? Det er nettopp disse som har problemer med atferden sin. Men hvis det er sterk styring i klassen, og da snakker jeg ikke om "kadaverdisiplin", men jeg snakker om en voksen med stor V, som står der som en påle, som skaper trygghet i klassen, så vil disse barna føle seg trygge. De trenger en lederskikkelse, og det vil smitte ut i friminuttene.

Elevstyring er kategorisert som svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

Undervisning: Denne er delt inn i tre kategorier. 2 av informantene mente det var viktig at man introduserte lærestoffet godt, og varierte undervisningen. Det er jo nærliggende å tro at dette er et synspunkt som deles med de fleste andre informantene, men det ble altså ikke nevnt under de andre intervjuene. En god introduksjon til lærestoffet vil engasjere elevene, og elevenes engasjement vil påvirke læreren. Et opplegg som helt tydelig ikke skaper engasjement hos elevene, bør enhver lærer forandre. Læreren blir derfor mye styrt av elevene, og jeg har kategorisert det som svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

Den andre kategorien under *undervisning* omhandlet at det burde vært mer praktisk rettet undervisning i skolen, og hele 9 informanter nevnte dette. Informantene mente undervisningsmetodene man brukte ikke engasjerte elevene, som kanskje var mer interessert i praktiske ting. Derfor svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi). Her er hva en informant sa om denne saken:

(...) "kanskje drive mer på med jobbing på skolen i form av å reparere motorer, bruke sløydsalen... i det hele tatt mer praktisk rettet opplæring. Men det krever ressurser, det er klart. Men problematferden blir hele tiden forsterket ved at man ikke har et opplegg som treffer dem. De kjeder jo vettet av seg. Og det er klart at når du kjeder vettet av deg, og i tillegg har en motor som går hele tiden, så er det jo ikke rart at du finner på ting".

Til slutt nevnte 1 informant at man gav spesialundervisning til elever med problemer. Det var kanskje ikke rart at flere unnlot å nevne dette siden det er noe skolen gir elever som sliter. Flere av informantene følte kanskje derfor at det var for selvsagt til å nevne i et intervju som handlet om elever med problematferd. Dette er kategorisert som svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

Regler: 8 informanter mente det var viktig at elevene fikk være delaktig når man skulle lage regler for klassen (eller skolen). På den måten fikk elevene en opplevelse av å være med på å bestemme klassens regler, og informantene mente det da var større sjanse for at reglene ble

fulgt. Informantene mente det var svært viktig å få definert felles regler, slik at elevene visste hva som var tillat, og hva som ble slått ned på. I tillegg måtte konsekvensene være klare, hvis reglene ble brutt. Siden elevene fikk medbestemmelse har jeg kategorisert dette som en svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

Arbeidsmetoder: Denne kategorien er delt i to punkter. For det første mente 3 informanter at man burde være åpen for nye arbeidsmetoder. Det vil si at de ikke følte alt som ble gjort i skolen traff elevene, og de burde blitt oppdatert for å finne nye undervisningsmetoder. Denne kategorien må ses i sammenheng med det som nevnes under ”samarbeid - (Ce)”. For gjennom å knytte bånd med andre skoler kunne man lært nye metoder, og delt erfaringer med andre lærere, som lyktes godt på sin skole. Men de kunne også brukt kollegaenes kompetansen, og det er sikkert noe lærerne benytter seg av, men det fremkom altså ikke under intervjuene. Siden dette handler om å få innspill (og råd fra andre) har jeg kategorisert det som svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

For det andre fortalte informantene i tillegg om saker som gikk på hva som kunne gjøres for å bedre miljøet i klassen, og da spesielt forholdet mellom lærer og elev. På grunn av det har jeg kategorisert det som en svak intern kommunikasjonskontroll (-Fi).

5 informanter mente det var svært viktig at man ikke tok seg selv for høytidlig. I tillegg måtte man være tålmodig, og bruke mye humor både i undervisningen, og ellers. I den forbindelsen poengterte noen av informantene viktigheten i å være en tydelig voksen selv om du var humoristisk. Man skulle ikke forsøke å være kul, og på samme ”nivå” som elevene. Slikt kunne heller grense mot det patetiske, hvis du ikke var den ”rette typen” til det.

Ekstern kommunikasjonskontroll (Fe)

Pensum: 3 av informantene sa direkte at man burde ha hatt mindre pensum i skolen. Dette er viktig å se i sammenheng med Figur 02, og lærernes forståelse av årsaker til problematferd. Det var 8 informanter under kategorien: +Ci: *Teoretiseringen: For mye teori*, og 10 informanters utsagn under +Ce: *Teoretiseringen: For mye teori for en del elever*. Indirekte mener jo derfor flere informanter at man burde ha hatt mindre pensum, og mindre teori i skolen. En av årsakene til at de mener det burde vært mindre teori, kan komme av metodene som brukes for å lære elevene denne teorien. Innholdet i pensum kan nok læres på andre måter, noe som flere informanter er inne på.

Jeg har kategorisert dette som sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe) på grunn av at lærerne føler seg styrt av læreplanen.

Tempo: 9 informanter mente det var for høyt tempo i skolen, og at man ikke fikk tid til å evaluere det man drev på med. Dette mente informantene var et stort problem. De kunne sette i gang tiltak rettet mot elevene, men fikk ikke tid til å evaluere hvordan det gikk. Dette mener jeg selvsagt er et stort problem for skolen. For hvis man ikke får definert hva som er problemet, hva man vil gjøre med det, og faktisk se om noe av det man gjør hjelper, så blir det ikke lett å få endring. Dette er nok en av de største problemene i all type jobbing med mennesker, hvis målet er å skape endring. Jeg har plassert dette under sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe).

Ressurser: Hele 12 av informantene fortalte at de gjerne ville lage pedagogiske opplegg for hver enkelt elev, men at det var umulig å gjennomføre, på grunn av mangelen på ressurser. Elevene fikk derfor ikke hva de egentlig hadde krav på. Her er hva en av informantene sa om dette:

”Det er utrolig frustrerende å se at her er folk man kunne ha hjulpet, men at det ikke er noe man kan gjøre med det. (...) Det er helt umulig når du som lærer er alene med en hel klasse.

En annen informant svarte dette på spørsmålet om hva man kunne gjøre for å forbedre skolen:

”Det er jo da å legge opp undervisningen og undervisningsopplegget til den enkelte, (...) men det ville vært veldig vanskelig å få gjennomført. Man må jo ta en slik gylden middelvei, og håpe at man treffer flest mulig. Men man vil alltid stå igjen med noen som blir skadelidende”.

Siden lærerne føler seg bundet av for lite ressurser når de skal lage sitt pedagogiske opplegg har jeg kategorisert dette som sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe).

Evalueringsformene: 3 av informantene mente at evalueringsformene man hadde i skolen var uheldig. Fokuset på karakterer og eksamen påvirket undervisningen, og ble et press på elevene. De mente derfor at dette ideelt sett burde vært tonet ned, eller at man kunne evaluere elevene på andre måter. En informant sa:

”I småskolen og på mellomtrinnet kan du fremdeles drive på med mye, altså du har stor frihet som lærer. (...) Men på ungdomstrinnet fanges du. Karakterene kommer inn, du har et veldig krav til pensum, og du må holde i sjakk disse som..... ja, det er en helt håpløs situasjon”.

Lærerne følte seg bundet av systemet, og jeg har derfor plassert det under sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe).

Læreplan: Selv om det var flere som indirekte kritiserte læreplanen, noe man tydelig kan se under alle disse punktene, var det 2 informanter som mente den nye læreplanen var positiv for skolen. Den gav endringer som de mente var gode, og det gikk spesielt på økt bruk av prosjekt- og gruppearbeid. Dette må ses i kontrast til andre informanter som mente at økt bruk av dette, var en direkte årsak til en del elevers problematferd¹⁶. Det må også nevnes at en av informantene først trakk frem at dette kunne være en årsak til problematferd blant elever, for senere å synes at dette var en positiv måte å jobbe på. Det er ikke nødvendigvis å motsi seg selv. Læreren kan ha ment at det for de fleste elevene var positivt, mens det for andre ikke fungerte godt. Gruppe- og prosjektarbeid handler jo mye om samarbeid mellom elevene. Hvis det er elever som har vansker i samspillet med andre barn, så er det klart at det vil skape problemer, men uansett sier disse informantene at læreplanen styrer deres undervisning, og jeg har kategorisert det som sterk ekstern kommunikasjonskontroll (+Fe).

Oppsummering og drøfting

Klassifikasjon (C)

Som det fremkommer av kategoriene ovenfor så er de fleste kategoriene plassert som svak intern klassifikasjon. Mine informanter vil med andre ord svekke isolasjonen mellom de forskjellige kategoriene. De vil for eksempel styrke samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Gjennom et godt foreldresamarbeid kan man følge opp barna bedre, og dette vil styrke sjansene for å lykkes. Det vil ikke bare komme i form av bedre karakterer, men også at barna skal bli mer velfungerende totalt sett¹⁷. Informantene ble ikke spurt inngående om hvordan dette samarbeidet fungerte, annet enn hvor ofte og liknende. Alle informantene fortalte at de hadde kontakt med hjemmet etter behov og at dette fungerte godt. Thomas Nordahl (2003) sier i en synteserapport i forbindelse med evalueringen av Reform 97, at det virker som det er

¹⁶ Se Figur 02: Nettverkskart - Årsaker til problematferd - skolen: ”undervisningsform” (Fe), side 27.

¹⁷ Sosialiseringen, som Dahlberg (1985) drøftet, er mer vellykket når de sentrale partene rundt barna samarbeider (se innledningen fra side 3).

langt mellom idealer og realiteter, når det gjelder foreldresamarbeid etter L97. Nordahl mener at det virker som institusjonell makt i større grad kommer til uttrykk, enn den kommunikative makten. Til det kreves det mer dialog mellom partene, og sterkere medvirkning fra foreldrene. Dette er punkter som en rekke av informantene har pekt på, og det er positivt.

Informantene mente det var viktig å få plassert de ”riktige lærerne i de riktige klassene”, og at man på den måten skulle få et velfungerende samarbeid mellom lærer og elev. For det er klart at en lærer er ikke bare en lærer. Å omgås andre mennesker kan gjøres på forskjellige måter. Noen mennesker kan få respekt, og blir godt likt umiddelbart, mens andre må jobbe for det. En informant sa dette:

”(...) man snakker her om ferdigheter som er en del av personligheten, og som ikke er så lett å lære. Så det er ikke noen sett med knep. Det handler om at du, med den du er, utstråler en autoritet, eller... det handler om ”timing”, det handler om å se, gripe inn på rett tidspunkt. Det handler om alt fra stemmebruk, mimikk og ... det er jo akkurat det at det er så knyttet opp mot den personen som du er. Men vi ser jo lærere som har det, og det kan jo være både kvinner og menn. (...) og hvis du spør dem hva som gjør at de ikke har problemer i sin klasse så vil jeg tro at de kan ha vanskeligheter med å svare på det fordi de aldri har hatt det”

12 av informantene fortalte også om de tunge sidene ved å være lærer. For flere av dem var det så mye konflikter at det gikk på helsen løs. Som allerede nevnt under gjennomgangen av dataene mente informantene at de måtte bli bedre til å ta vare på hverandre, og følge med om noen virket veldig slitne. Dette er viktig, men viktigst av alt er at skolene tar tak, og gjør noe med innholdet i skolen. Alle tiltakene som informantene her nevner vil forbedre arbeidssituasjonen for både lærere og elever, og dette gir mindre slitasje på personalet. Imsen (2003) sier at lærerfellesskapet muligens har større betydning for lærernes drivkraft i yrket enn man trolig har vært klar over. Det er derfor svært viktig at lærerfellesskapet er godt rundt om på skolene.

Når jeg nå har sagt at de fleste kategoriene her ble kategorisert som svak intern klassifisering så var det noen unntak. 2 kategorier under *ressurser* ble kategorisert som sterk intern klassifisering. For det første pekte informantene på at kompetansen blant lærerne burde blitt større, og at dette kunne gjøres gjennom kursing, seminarer og liknende. Dette er et svært viktig punkt som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. For det andre mente 6 informanter at lærertettheten i klasserommene burde vært høyere. Ved å få inn flere voksne i klasserommet kunne man følge elevene bedre opp, og sjansen for at de mistet konsentrasjonen og lysten til å jobbe med fagene minsket. Men hvorvidt det er realistisk at

skolene skal ha råd til det er noe annet. Jeg vil tro at de fleste som har økonomi til det, nok ville ha valgt en løsning med to lærere.

Den siste kategorien under +Ci var: *omklassere*. 2 av informantene nevnte altså at man i spesielle tilfeller burde kunne ta ut elever, og plassere dem i andre opplegg utenfor skolen. Dette ble nevnt av 2 ungdomsskolelærere, noe som kanskje ikke er overraskende. For det er klart at når barna er blitt til ungdommer, vil de være en større utfordring, ikke minst fysisk. Dette var også noe av bakgrunnen for disse uttalelsene. Det var snakk om elever som kunne skade (og hadde skadet), elever og lærere. Dette blir spesielle tilfeller som jeg ikke vet nok om for å drøfte. Lærerne fortalte selvsagt heller ikke detaljert om disse tilfellene. Det eneste jeg vil si om den saken er at i helt spesielle tilfeller vil man nok komme borti elever, som av forskjellige årsaker har så store problemer, at de vil være til fare for seg selv og omgivelsene. I slike tilfeller har man en plikt til å henvise dem til instanser, som kan hjelpe eleven og familien. Dette blir sikkert gjort, men om dette systemet er godt nok rundt om i landet er en annen sak. Det viktige her er å tidlig se signaler om at ting ikke er som det skal være, og forebygge tidlig. Hvis elever fungerer dårlig sammen med andre barn, så kan man ikke tenke at de blir bedre av å bli isolert på enerom sammen med en spesialpedagoger og assistenter. Det kan bli bedring hvis det jobbes bevisst med å trene på samvær med andre barn, men hvis det blir snakk om ”oppbevaring” for at omgivelsene kan få fred, så kan man frykte at de langsiktige resultatene blir dårlig. Ikke alle barns problemer blir bedre med årene. For noen kan de bli fryktelig mye verre.

Jeg vil til slutt kommentere at det ikke var noen kategorier som pekte seg ut med tanke på fordelingen blant informantenes kjønn og arbeidssted. Fordelingen var forholdsvis jevn under de fleste kategoriene.

3 av 4 kategorier innenfor *ekstern klassifikasjon* omhandler egentlig kompetanse. For det første ble begge kategoriene under: *hjelpeapparatet*, kategorisert som -Ce. Det gikk på å henvise barn, som har det vanskelig til hjelpeapparatet (noe som jeg allerede har kommentert som en selvsagt ting). Det andre var å be PPT og/eller BUP om veiledning angående aktuell problematikk som skolen eller lærerne slet med. Dette var det noen få informanter som fortalte at de hadde blitt nødt til å be om. Andre informanter kritiserte hjelpeapparatet, og følte ikke at de fikk den hjelpen de trengte derfra.

Når det gjelder lærerutdanningen så mente 13 informanter at den ikke holdt mål, og måtte bli bedre. Dette kan ikke ses på en annen måte enn som en kraftig kritikk av utdanningsinstitusjonene. Selv om Høgskolen i Bodø ligger i området som jeg har gjort mitt

utvalg spurte jeg ikke informantene hvor de tok sin utdanning. De kunne derfor gjort det hvor som helst, og dette blir derfor en generell kommentar:

Som jeg forsøkte å forklare innledningsvis i teorikapittelet så er vi mennesker forskjellige, og hva vi oppfatter som meningsbærende i ulike situasjoner, kan være forskjellig fra person til person. Dette gjelder voksne som barn. Vi har sikkert alle møtt mennesker som vi har ansett som svært ulike enn oss selv. Humoren har vært ulik, man har uttrykt seg forskjellig, og kanskje la man merke til ulike ting, selv om man så den samme situasjonen. Som tidligere nevnt vil alt rundt oss påvirke oss til å bli den man er i dag. Studenter som begynner på en utdanning er ulike, men får presentert det samme stoffet. De skal forholde seg til det samme pensumet, og ute i praksis skal de igjen forholde seg til ulike mennesker. Hva jeg her nevner kan kanskje virke på grensen til banalt, men personlig (og etter en rekke samtaler med andre studenter fra ulike fagretninger) har jeg ikke inntrykk av at dette er særlig fokusert på i utdannelsene. En kunnskapskode handler om hva som er legitim, og hva som er illegitim kommunikasjon, i en undervisningssituasjon. Gjenkjenningsregler vil si at vi har spesielle regler for hvordan man skal kjenne igjen det som er relevant, og realiseringsreglene beskriver hvordan vi skal realisere dette innholdet. Og nettopp her mener jeg mye av kjernen til problemet ligger. For når studentene er misfornøyd med utdanningen sin, er det tydelig at hva som blir ansett som viktig av fagansvarlige, ikke samsvarer med studentenes forventninger. Jeg forventer jo at det faktisk sitter kompetente folk rundt på Høgskolene og Universitetene, og at de vet hva som skjer i det fagfeltet de jobber med. Det er jo ikke sikkert at det er slik overalt, men det må man forvente. Men uansett, når studentene gjennomfører sin utdanning og kommer ut i jobb, så er de altså ikke fornøyde. Det kan være flere måter å se dette på. For det første kan det være slik at de fagansvarlige faktisk ikke er helt oppdatert på hva som skjer rundt omkring på skolene. For det andre kan det være at studentene ikke jobber godt nok med studiet, og for det tredje kan det være slik at når det gjelder kunnskapskoder, gjenkjenningsregler og realiseringsregler så forstår ikke studentene og de fagansvarlige hverandre. Jeg tror uansett at det ikke kan bli noe annet enn bedre hvis man var mer fokusert og bevisst på dette. Fagansvarlige og forelesere burde kanskje sette fokus på å begrunne det utvalgte pensumet, samt forklart sammenhengen mellom de forskjellige fagemnene. Å forstå hva som står i bøkene gjør kanskje de fleste studentene, men å forstå hvorfor det er valgt som pensum, og sammenhengen mellom de forskjellige delene av pensum, kan være verre å forstå. Når man har forstått den sammenhengen, klarer man å finne ut hva som er den legitime kunnskapen på utdanningsinstitusjonen. Da blir det kanskje ikke så stor forskjell mellom hva sensorene forventer at studentene skal svare på eksamen, og hva de faktisk

presterer. Men gode karakterer gir nødvendigvis ikke gode lærere. Man skal også kunne omgå mennesker. Dette kan man nødvendigvis ikke lære seg på en enkel måte, men med praksis i løpet av utdannelsen kan man få tilbakemeldinger på hvordan man fungerer sammen med andre. Hvis da utdanningsinstitusjonene hadde tydeliggjort bakgrunnen for det teoretiske fokuset, så vil det ikke bare bli enklere for studentene å ta det med seg i det daglige arbeidet, men også at de snakket det samme ”språket” som fagansvarlige/forelesere (jfr. Vigeland 1994: om ”*elaborated*” og ”*restricted code*”, eller ”koder” på side 9).

Tilbake til gjennomgangen av kategoriene under ekstern klassifikasjon så ble *samarbeid*, betegnet som -Ce. Informantene ville altså knytte en sterkere kontakt med andre skoler for å utveksle erfaringer, og utnytte hverandres kompetanse.

Den siste kategorien, som 9 informanter uttalte seg om; *alternative opplegg*, omhandlet at noen elever burde hatt en annen type opplæring enn den man fikk i den ordinære skolen. Dette ble betegnet som alternative opplegg, og informantene mente at skolesystemet var til hinder for at slikt kunne realiseres.

Kommunikasjonskontroll (F)

Som det kommer frem av intern kommunikasjonskontroll (Fi) er samtlige kategorier kategorisert som svak kommunikasjonskontroll. Som allerede nevnt handler kommunikasjonskontroll om kontrollrelasjoner, og overføringene av dem. Det er sterk kommunikasjonskontroll hvis noen av de involverte partene kontrollerer hva de legitime reglene for utformingen av budskapet er, og det er svak kommunikasjonskontroll hvis flere (eller alle) er med på å kontrollere utformingen. Der hvor det er svak kommunikasjonskontroll vil det være en usynlig pedagogisk praksis, og da ville reglene for den faglige og regulative diskurs være implisitt. Det vil si at reglene er indirekte (eller underforstått), og kanskje er ”ukjente” for eleven. Bernstein sa selv at det ofte var en synlig pedagogikk i den offentlige grunnskolen, hvor man er opptatt av å overføre kunnskaper til elevene. Det er jo derfor interessant, og stemmer bra med Bernsteins teorier, at man helt klart har en overvekt av informanter fra ungdomsskolen under *intern kommunikasjonskontroll* (tiltak).

Som tiltak mot problematferd lanserte informantene følgende (antall informanter i parentes bak):

- Mer fleksibel skoledag - klassene styrer mer sin egen skoledag (1)
- Elevbedrift (1)

- Flere sosiale tilstelninger for klassen (1)
- Elevstyring - ta med elevene på planlegging av skoledagen (5)
- Undervisning - variere undervisningen/introdusere stoffet godt (2)
- Undervisning - mer praktisk undervisning/utplassering (9)
- Undervisning - gi elevene spesialundervisning (1)¹⁸
- Regler - lage regler i samarbeid med elevene (8)
- Arbeidsmetoder - være åpen for nye arbeidsmetoder (3)
- Arbeidsmetoder - tålmodighet, humor, selvironi (5)

Samtlige kategorier under *ekstern kommunikasjonskontroll* er kategorisert som sterk kommunikasjonskontroll. Informantene føler dermed at de er bundet av skolesystemet med tanke på det pedagogiske opplegget. Som de selv har uttrykt under kategoriene ovenfor så har de mange tanker og forslag om hva man kunne ha gjort for elever som ikke har det greit i skolen, men at skolesystemet ikke gir rom for det. Tiltakene var:

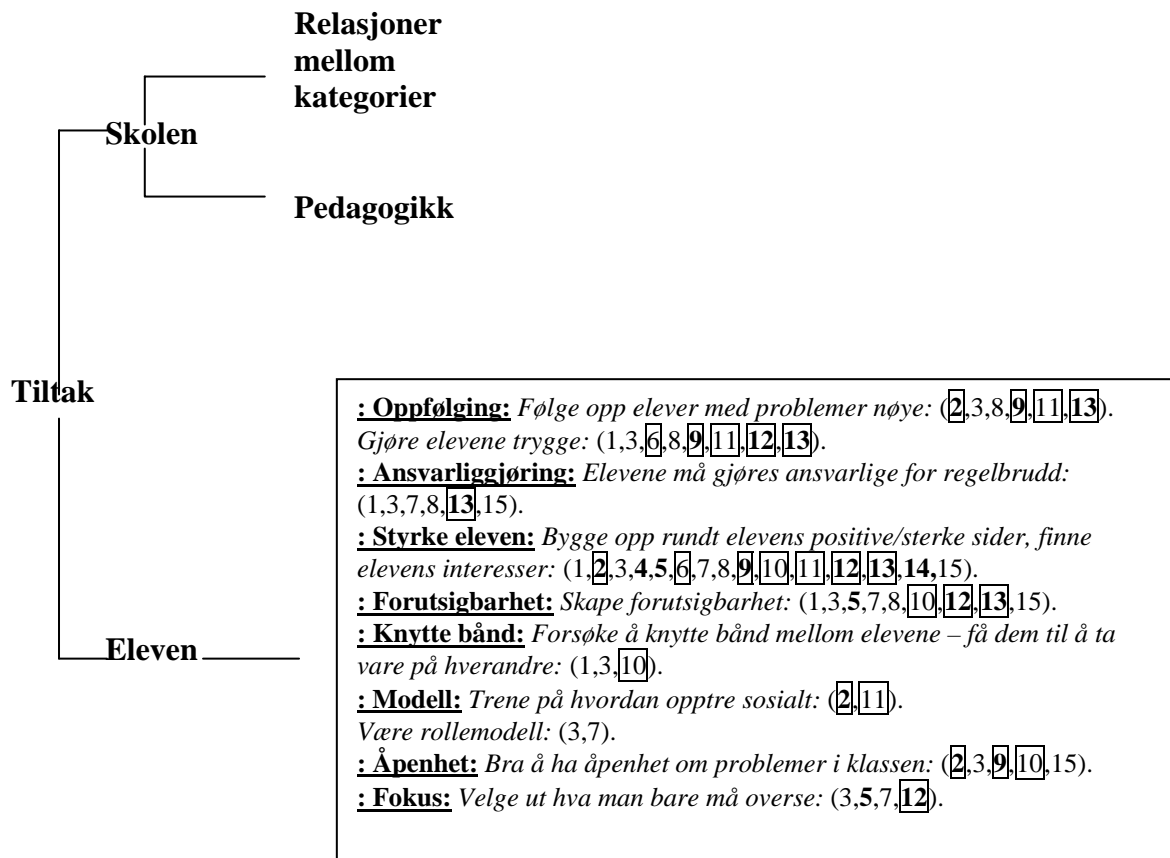
- Pensum - mindre pensum (3)
- Tempo - få tid til ettertanke og evalueringer (9)
- Ressurser - mer ressurser til skolen for å kunne lage pedagogiske opplegg til hver enkelt elev som sliter (12)
- Evaluering - fokuset på karakterer er uheldig for noen elever (3)
- Læreplanen fungerer godt (2)

Flere kommentarer angående tiltak vil følge i sluttkommentaren.

¹⁸ Se merknad om dette på side 64.

Tiltak mot problematferd: Eleven

Denne kategorien har blitt nødvendig å opprette for tiltak rettet mer direkte mot elevene. Jeg har med andre ord ikke følt at de har kunne vært plassert under noen av de andre kategoriene.



Figur 10: Nettverkskart - Tiltak mot problematferd - eleven.

Oppfølging: 6 informanter mente man må følge opp elever med problemer ekstra nøye. Det ble kanskje ikke nevnt av flere informanter, fordi det kan virke altfor selvsagt. Fordelingen mellom informantene var jevn.

I tillegg mente 8 informanter at et viktig tiltak for å hjelpe elever var å gjøre dem trygge. Det ble da ikke bare ansett som en hjelp for elever, som allerede har vansker, men også viktig for å forebygge problematferd. Her var det 5 informanter som jobbet på barneskolen, og 3 menn. En av informantene sa dette om hva læreryrket handlet mye om:

”(...) Så det handler litt om å bry seg om mennesker.(...) det har vel litt om indre kvaliteter å gjøre, og av og til har ett par damer snakket om at kanskje er det slik at det er egenskaper hos damene som gjør at vi bryr oss mer. Det kan det være....”

Om det er mer kvinnelig å bry seg, og hva dette kan skyldes, skal jeg ikke drøfte her. Jeg vil anta at det ikke er tilfeldig at folk blir lærere, og man bør i alle fall like å jobbe med barn og unge. Hvis det er noe man liker så er det vel naturlig å bry seg om elevene. Fordelingen her viser en forholdsvis jevn fordeling mellom informantene, men med en liten overvekt av lærere på barneskolen. Uansett hvordan man forklarer lærernes motivasjon for å bry seg om elever med problemer, så vil deres forståelse av problematferdens årsaker være svært viktig å ta i betraktningen. Her er et eksempel:

”(...) Det er om å få negativ oppmerksomhet hele tiden. Ikke bare fra læreren, men fra alle elevene, og negativ oppmerksomhet er den beste. (...) For det går også på blikk, skjult terror som bare går på den som det skal ramme, og da må du ha øynene med deg, men det er vanskelig å få frem i lyset. Det er også veldig tidkrevende for du skal bearbeide følelsene hos begge partene, den som blir skadelidende, og du skal få den andre parten til å skjønne at ”du er et problem for klassen”. For det dukker alltid opp. De andre har alltid visst om det før jeg får vite om det. Så det går mest på å være ondskapsfull”.

Det er tydelig at noen av informantene har elever som skaper mye vansker, ikke bare for seg selv, men også medelever og lærere. Disse kan nok provosere omgivelsene veldig. Det er nettopp da, at kunnskaper om hva elevenes problemer dreier seg om, blir viktig. Hvis man ikke klarer å få hevet blikket fra de daglige problemene, og sett på situasjonen på en faglig måte, så kan det bli svært vanskelig å få en positiv holdning til disse elevene. Da kan det bli vanskelig å bry seg.

Ansvarliggjøring: Denne kategorien handler om at elevene må ta ansvar for de regelbrudd som de gjør. Deres brudd skal få konsekvenser som de skal lære av. 6 informanter nevnte dette under intervjuene hvorav 1 mann, som jobbet på barneskolen.

Styrke eleven: Samtlige informanter sa det var viktig å bygge på elevenes positive sider, og/eller finne elevenes interesser for å bruke dette i arbeidet med dem¹⁹. En informant sa:

¹⁹ Se for øvrig fra side 46 for diskusjon av motivasjon og selvverd.

”Man må finne de sterke sidene, bygge på dem, og forsterke dem. For det er klart at det er mange av dem som har en ekstremt dårlig selvtilit, og går du rundt hele tiden og føler at du er mislykket så gjør det jo noe med deg som person”

Forutsigbarhet: 9 informanter mente et tiltak for å hjelpe elever med problematferd var å skape forutsigbarhet. En informant fortalte om en elev som helt klart profiterte på forutsigbarhet i de fleste situasjoner på skolen. Eleven opplevde friminutter som ganske kaotiske, og vedkommende kom da ofte opp i mange konflikter. Det gikk derfor en stund før eleven roet seg ned i begynnelsen av skoletimen, og elevene kunne så jobbe godt i et midtparti. Forventningene mot et nytt friminutt gjorde eleven på nytt urolig, og lite ble gjort i tiden før det ringte ut.

6 av de 9 informantene jobbet på ungdomsskolen, og 3 var menn.

Knytte bånd: 3 informanter fortalte at de jobbet bevisst med å knytte bånd mellom elevene. På den måten tok elevene bedre vare på hverandre, og sjansen for at de mobbet medelever ble mindre. En av informantene fortalte at de flere ganger på skolen hadde fått positive overraskelser med hvilken omsorg elevene hadde for hverandre. Dette gjaldt spesielt i forhold til elever med psykiske og/eller fysiske handikap. De innså at de hadde vært for beskyttende, og medelever selv hadde signalisert at de ville være mer sammen med disse elevene. Et annet poeng med å knytte bånd mellom elevene, var at terskelen for å melde fra om at medelever ble plaget på skolen, skulle bli mindre.

Modell: 2 informanter fra barnskolen (1 kvinne og 1 mann), mente et viktig tiltak for å få barn til å fungere sammen med andre, ville være å trene på hvordan man skulle fungere sosialt. Dette er et forslag jeg vil tro kan være virkningsfullt. Gjennom for eksempel rollespill kan barna sette seg inn i andres perspektiv. Elevene kan da spille mobber (eller mobbeoffer), og barna får på den måten oppleve hvordan det er å bli utsatt for slikt.

2 kvinnelige ungdomsskolelærere fortalte i tillegg at det var viktig at man som lærer var bevisst sin måte å være på. Som lærer skulle man være en rollemodell for barna med tanke på hvordan man snakket til folk, og hvordan man oppførte seg, eksempelvis i konfliktsituasjoner.

Åpenhet: 5 informanter mente at åpenhet om problemer i klassen var en styrke, og på den måten ville omgivelsene bli mer tolerant for elevenes problemer, men det var ikke alltid like

lett å få dette til. I mange tilfeller ville ikke barnets foreldre/foresatte (eller barnet selv), at man skulle snakke åpent om problemene. Noen informanter fortalte også om foreldre som ikke ville at barna skulle behandles annerledes enn de andre. Det kunne for eksempel være barn med lese- og skrivevansker, men som foreldrene mente skulle følge det ordinære opplegget i klassen. Jeg mener man må respektere hva foreldre mener om sine barn, men det er ikke sikkert at foreldrenes ønsker er til barnets beste. Man har derfor en plikt til å informere godt om hva eventuelle følger kan være. Jeg har tidligere vært inne på foreldresamarbeid, og det er klart at det er ikke alle foreldrene som har et godt forhold til skolen. Dette kan kanskje i tilfeller komme av foreldrenes opplevelser fra egen skolegang. Når det for eksempel gjelder lese- og skrivevansker så er det mange tilfeller hvor inkompetanse i skolen har gitt elever en forferdelig skolegang. Dette er dessverre ikke bare forbeholdt historien, men skjer nok fortsatt. At slike problemer skal bli oppdaget på videregående skole, eller høyskoler/universitet, er intet mindre enn en skam. For det er klart at så lenge en lærer ikke gjør jobben sin, lider 20-30 elever under det hvert eneste år. Man kjenner kanskje alle til historier, eller har egne opplevelser av lærere, som ikke har klart å formidle fagene på en god måte. På videregående skole har dette kanskje resultert i at elever stryker i fag, eller kanskje har sluttet. Det er et lederansvar at lærerne holder mål rent faglig, og ikke har personlige problemer som gir utslag i deres profesjonalitet i forhold til elevene. Det finnes nok mange tilfeller der lærere aldri burde ha jobbet lenge i skoleverket. Som kollega vil man komme i et dilemma hvis man vet om lærere som ikke gjør jobben sin, men man må tenke på at om man gjør en kollega en tjeneste, så er det elevene som ”straffes” hver eneste dag, hvert eneste år²⁰.

Fokus: 4 informanter (2 av hvert kjønn, en på barneskolen), mente det var viktig at man som lærer var selektiv i forbindelse med elevene som hadde problematferd. Man kunne ikke slå ned på alt det gale de gjorde. Hvis man gjorde det ville mange av barna ikke oppleve annet enn kjeft, mens de var på skolen. Ved å plukke ut noe man var konsekvent på, og samtidig roste all ønsket atferd, så ville man oppleve stor endring, mente informantene.

²⁰ Dette er en generell kommentar. Ingen av mine informanter kom med historier om kollegaer, som ikke gjorde jobben sin, eller som ikke burde vært lærere.

Oppsummering og drøfting

En rekke tiltak som informantene nevnte gikk direkte på elevene, og jeg følte ikke at jeg kunne plassere i de andre nettverkskartene. Disse har blitt gjennomgått ovenfor, og det er egentlig få ekstra kommentarer som jeg vil tilføye. En kategori som helt klart skilte seg ut fra de andre var, *styrke eleven*. Samtlige informanter anså det som et viktig tiltak å bygge opp rundt elevenes positive/sterke sider, og å finne elevenes interesser for å bruke dette i undervisningen. Dette er positivt, men samtidig sier informantene at de ikke får muligheten til å differensiere undervisningen slik de ville²¹. I tillegg nevnte også flere informanter at en del elever burde hatt alternativ opplæring, noe som de ikke så rom for i den ordinære skolen. 9 informanter anså det som svært viktig å skape forutsigbarhet for elever som sliter. Når de da også peker på mangelen på felles regler for hva som aksepteres på skolen, så er jo helt klart en måte å skape forutsigbarhet å begynne med det. Forutsigbarhet skapes blant annet gjennom at de voksne (lærerne) er konsekvente og tydelige i kommunikasjonen. Hvis det er en mangel på klare regler, så vil dette ligge opp til hver enkelt lærer å praktisere. Da kan man komme opp i situasjoner hvor man får lærere som blir sett på som ”snille” og ”strenge”, mye basert på om de følger de reglene som egentlig gjelder for skolen. På sikt kan dette være uheldig, og vil medføre ekstra påkjenninger på personalet, som kanskje blir testet opp mot hva andre lærere aksepterer, og slår ned på.

²¹ Jfr: Figur 09: Nettverkskart – problematferd: Tiltak – skolen: Fi: *undervisning*, og Fe: *ressurser* (side 54).

KAPITTEL 4: Avsluttende drøfting

Innledning

Målsetningen med denne oppgaven har vært å belyse læreres forståelse av problematferd hos barn og unge. I innledningen skrev jeg at Dahlberg (1985) drøftet hvordan barn er utsatt for en konstant påvirkning fra sine omgivelser. Det vil igjen påvirke barnets egne handlinger, og hva det trekker ut som meningsbærende i situasjoner som barnet opplever. I lys av teori fra Bernstein mener Dahlberg at menneskers virkelighetsverden blir reproduisert fra generasjon til generasjon i familiene. Kommunikasjonspraksisen ("*forms of communicative practice*") i hjemmet, omhandler ikke bare hvordan vi faktisk uttrykker oss, men styrer mye av vår måte å tenke på. Altså det påvirker vår "*orientation to meaning*". Vigeland (1994) poengterte at prinsippene, som i høy grad påvirker vår virkelighetsoppfatning, styres av det Bernstein kaller *koder*²². Bernstein mener man kan finne 2 forskjellige koder; en begrenset og en utvidet kode. I familier preget av typiske arbeideryrker, finner man gjerne den begrensede kode, mens "middelklassen" har begge. Bernstein mener den utvidede kode er dominerende i forskningsmiljøer og utdanningsinstitusjoner. Poenget er at mennesker tar med seg hjem den dominerende koden på arbeidsplassen. Kodeforskjellene påvirker altså familiene, og deres måte å kommunisere på. Det er samfunnsstrukturene, og de sosiale relasjonene som påvirker familien man tilhører. Kommunikasjonen som skolen preges av ligger nærmere opp mot kommunikasjonspraksisen i hva man kan kalle middelklassehjem, og dette gjør at barna har ulike forutsetninger for å finne mening i hva man lærer på skolen. Vigeland (1994) sier at Bernstein skiller mellom sosiale grupper ut fra to forhold: klasse og type yrke. Jeg skal ikke drøfte dette inngående, men bare trekke frem et viktig poeng: Bernstein mener nemlig at aktører som utfører den samme typen arbeid tenker "likt", og vil derfor ha større muligheter for å kommunisere godt med hverandre, enn aktører som har forskjellig arbeid. Barnas familiebakgrunn kan derfor gi kommunikasjonsproblemer på skolen.

For å gjenta deler av mine funn så mente informantene at en viktig årsak til elevenes problematferd var denne "avstanden" mellom partene i skolen. Noe av det jeg anser som viktigst i den sammenhengen er informantenes synspunkter på at det er for lite kompetanse om problematikken i skolen. Lærerne greier altså ikke å håndtere elever som viser stor misnøye med å gå på skolen. Elevene viser misnøye blant annet fordi innholdet i skolen ikke fanger dem. De ser i alle fall ikke meningen med mye de lærer på skolen, og flere av informantene mener at læremetodene blir feil for noen av elevene. Satt på spissen kan man da

²² Jfr. "koder" (side 9) for nærmere forklaringer.

spørre seg: Er det skolens mangel på en grunnleggende forståelse for menneskenes ulikheter som har ført den inn i en konfliktfylt hverdag?

Det samfunnsvitenskapelige perspektiv Vs Det terapeutiske perspektiv

Halvorsen var i 1997 ferdig sin doktorgradsavhandling: ”*forståelse av avvikende atferd – en studie av avvikforståelse blant ansatte ved barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker*”.

Han valgte den av hjelpetjenestene fordi ansatte der skal stå for den største formelle kompetansen for nettopp å forklare atferdsavvik blant barn og unge. Det er også blant annet til BUP (samt PPT) skolene henvender seg når de trenger hjelp med elever. I tillegg er kanskje BUP den av hjelpetjenestene med størst faglig status, og av den grunn har påvirkningskraft overfor andre fagfolk i feltet. Halvorsen drøfter deres forståelse ut fra to perspektiver: sykdomsmodellen, som han har kalt *det terapeutiske perspektivet*, og på den andre siden *det samfunnsvitenskapelige perspektivet*, som mer ser avvik i lys av den sosiale konteksten rundt ”den avvikende”. Han mener dagens eksperter ble utdannet i en tid hvor spesielle faglige retninger stod sterkere enn de gjør i dag. På 60-, 70- og deler av 80-tallet stod samfunnsvitenskapelige forståelsesmåter sterkt. På slutten av 80- og 90 tallet var det flere retninger som fikk forsterket og svekket posisjon, i tillegg til at biologiske forklaringsmåter kom sterkt. Personlighetspsykologiske, og utviklingspsykologiske teorier fikk også mye oppmerksomhet, etter å ikke ha vært anerkjent i en del år. Halvorsen fant i sin studie variasjon i den faglige orienteringen blant BUP-ansatte. Han mener det kan være flere årsaker til det. Blant annet kan det skyldes at man blir påvirket av den faglige retningen som utdanningen har. I tillegg blir man faglig sosialisert når man begynner sin yrkesmessige karriere. Flere som jobber i hjelpeapparatet vil også oppleve kritikk i forskjellige sammenhenger. Dette vil nok også påvirke deres faglige orienteringen. Mange har kanskje også opplevd at det ikke er samsvar mellom sykdomsteorier, og barn og unges problemer (selv om man nok i tilfeller vil kunne snakke om biologisk patologi). Halvorsen drøfter dette videre, blant annet i lys av Bernstein (1977). Bernstein skrev nemlig at kun de på toppen av det faglige hierarki får tilgang til fagenes grunnleggende forutsetninger (omtalt som fagets ultimate hemmeligheter). Veien til toppen går via grunnleggende nivåer, og i et system som BUP betyr det å gjennomføre spesialistutdanninger. Men i forhold til dette systemet er det ikke sikkert at man finner det man søker på toppen. Til det er det nok for mange motstridende teorier innenfor feltet. Bernstein hevder videre at de som sitter på toppen i det faglige hierarkiet, ikke nødvendigvis deler sin viten med de som kommer etter, eller befinner seg

lavere i hierarkiet. Dette kan blant annet skyldes behovet for faglig trygghet, ”frykten” for faglig opposisjon, eller at man selv mener å måtte ivareta profesjonens egne interesser (Halvorsen 1997).

Ulike forståelsesmåter

Jeg spurte mine informanter om de hadde et bevisst forhold til teori (og teoretiske retninger), i sin utøvelse av læreryrket. Ingen mente de hadde et bevisst forhold til det. De handler selvsagt ikke ut fra tomhet, men har fått et teoretisk grunnlag gjennom grunnutdannelsen, i etterutdanninger, eller egenstudier. Flere av informantene sa at de fort gjorde egne erfaringer, og drev undervisningen på en måte som fungerte for dem, og for elevene. Det er uttalelser som gir mening og fornuft, men hva jeg også opplevde var noen informanter som ikke uttalte seg om det i det hele tatt, men forsøkte å dreie samtalen over i andre ting som hadde med pedagogikk å gjøre. Hvis jeg gjentok spørsmålet på en annen måte fikk jeg mye av det samme svaret. En mulig forklaring på det kan være at de fikk følelsen av at jeg skulle sjekke dem, og at det kanskje var ubehaglig å si at de ikke hadde et bevisst forhold til teori. Et par andre informanter reagerte annerledes, og fortalte om det de mente hadde vært dyktige pedagoger, men som hadde blitt ”ødelagt” av for mye etterutdanning. De hadde blitt for ”høytsvevende”, og hadde mistet noe av kontakten med den daglige undervisningen, og kontakten med barna. De omtalte i tillegg en del seminarer og kurs de hadde vært på, som totalt bortkastet tid, siden foreleserne ble for teoretiske, og ikke hadde noen ide om hva som ville fungere i det praktiske liv. Det ble med andre ord satt et distinkt skille mellom teori og praksis. Mange av de uttalelsene kan tolkes som at deler av den pedagogiske forskningen de har lest, kun er for spesielt interesserte, og at det ikke gir mening for dem som jobbet i klasserommene. Det kan også være at noen av informantene har truffet pedagoger med et behov for å markere sin høye kompetanse, og at de dermed forsøkte å gi uttrykk for at de visste mer enn andre. Men på den andre siden var det informanter som snakket varmt om ”ekspertene”, og mente at skolen hadde for liten tilgang på dem. Noen av informantene mente at de i større grad burde vært inne i skolen, blant annet for å finne ut hva som var galt med de ”avvikende barna”. Altså en veldig terapeutisk forståelse.

Å analysere hver informants utsagn i lys av terapeutiske perspektiver, og samfunnsvitenskaplige perspektiver, ble før jeg satte i gang med datainnsamlingen vurdert som aktuelt, men jeg gikk bort fra den tanken. Informantene kunne fått en opplevelse av å bli kontrollert for å ha ”riktig” eller ”feil” holdning. Dette opplevde nemlig Halvorsen (1997)

hvor flere av hans informanter hadde skrevet kommentarer på spørreskjemaene han brukte. Disse kommentarene tolket Halvorsen på to måter: For det første kunne det ses på som en kritikk av et skjema som kunne vært bedre, men på den andre siden kunne det ses på som en frykt for en mistenkeligjøring av hele praksisfeltet. Det er et praksisfelt som har blitt kritisert fra flere hold opp gjennom årene, og de ville kanskje forsvare seg mot en av disse kritiske forskerne (Halvorsen 1997). Skolen har også fått mye negativ omtale, blant annet i media de siste årene, og jeg kunne ha fått slike reaksjoner hvis jeg hadde valgt en liknende løsning. Jeg har ikke studert informantenes utsagn i lys av dette, men jeg vil kort si at det var tilfeller blant informantene, hvor det var et stort sprik mellom deres oppfatning av hva som var ”galt” med barna, og hva de trengte for å få det bedre. Da mener jeg at det for eksempel var informanter som mente barn var ”skadet” av oppvekstforholdene (og flere typiske samfunnsvitenskaplige forklaringsmåter på hva som var galt), mens de hadde forslag på tiltak som kan relateres til en terapeutisk forståelsesmåte. Jeg har ikke belegg for å påstå at noen av informantene bare forsøkte å gripe etter enkle løsninger, men det ble tydelig i noen tilfeller, at forståelsen mellom årsak og tiltak, var basert på fundamentalt forskjellige forståelsesmåter.

Terje Halvorsen (1995) drøfter i ”utvikling gjennom likhet” omkring temaet at like utdanningsmuligheter er en viktig forutsetning for god utvikling i samfunnet, men Halvorsen nevner videre at motstandere av likhetsidealer mener for stor grad av likhet kan føre til forfall. En slik tenkning blir kalt *sosialdarwinisme*. Den mener følelsen av usikkerhet for fremtiden er nødvendig for å sikre god arbeidsinnsats. Sosialdarwinismen har funnet støtte i *den protestantiske etikk*²³, og handler om den strenge arbeidsmoralen, og understrekningen av vår plikt til å yte vårt beste. Begge disse retningene ser ulikhet som en nødvendighet, og skal innsats lønne seg (med for eksempel materielle goder, god lønn, og høy status), må man ikke bli straffet ved å yte sitt beste. Straff i dette tilfelle kan være lav lønn, lav status, og få materielle goder. Halvorsen (1997) påpeker at en rekke yrkesgrupper som jobber med mennesker ikke har spesielt høy status. Et fellestrekk ved disse er at de representerer en kunnskap som ikke er spesielt ”vitenskapelig”, og lønnen er i tillegg ”lav”. Førskolelærere er et eksempel på en slik yrkesgruppe. Til tross for fagorganisasjonenes iherdige forsøk på å få satt mer fokus på den jobben de gjør, har de ikke blitt belønnet nok ved lønnsoppgjørene. Grunnskolelærere har heller ikke oppnådd høy status for sin pedagogiske kompetanse. For lærere i den videregående skolen er statusen noe høyere, men da i form av større kompetanse i fagene de underviser i. Miljøarbeidere kan også nevnes som en slik yrkesgruppe. Halvorsen

²³ Max Weber (1973): *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*.

mener årsaken kan være en generell oppfatning av at dette er arbeid som nærmest hvem som helst utføre bare man er den rette typen til det. Da har man fått en situasjon hvor man markerer forskjellen mellom de med formell utdannelse, og de uten, ved å eksempelvis kalle det *miljøterapi*, og ikke *miljøarbeid*. Jobber du på en institusjon går også skillet mellom å være *miljøarbeider* og *miljøterapeut*. Dette vil igjen påvirke kommunikasjonen mellom de såkalte ekspertene og novisene. Jobbing med mennesker blir også omtalt som *behandling*, selv om man ikke tenker på hjelpen man gir som akkurat det, og man bruker ord som *diagnose*, selv om ”diagnosen” ikke tenkes på som en sykdom.

Fra individfokus til systemfokus

Andresen og Jensen (2000) beskriver hvordan et PPT-team²⁴ har klart å virkeliggjøre idealene om å lykkes bedre med sitt forebyggende pedagogiske og sosiale arbeid. Ved å gå fra et fokus på individet til systemet, endret de hele måten å drive veiledning på. Bakgrunnen for denne endringen var at barn og unge, som blir definert som et problem, utfordrer hele miljøet rundt dem. Da kan man ikke skape endringer med kun å rette tiltak mot barnet. Hjelpen må også rettes mot lærerne. Forfatterne peker på at skal man skape endring i en stor organisasjon (som skolen er), så må man begynne med å definere hva som ligger til grunn for endringsbehovet. De ser i det hele tatt få skoler (og barnehager), som har kollektive strategier i forhold til denne problematikken. Dette medfører til at ”alle” partene i skolen kommer med private løsninger på problemene. Andresen og Jensen mener derfor at skolen (og barnehagene) mangler en helhetsforståelse for problematikken, og av erfaring mener de at skolene ofte beskriver ”problembarnet”, som et individuelt problem. Dette ender ofte i ene- eller gruppetimer i fag hvor elevene er spesielt vanskelige²⁵, uten at det egentlig er det som er barnets største problem. Dette mener forfatterne gjør at både lærere og elever kommer i en kontinuerlig uheldig sirkel: Elevene bli hele tiden påminnet sin ”umulighet”, og lærerne opplever å føle seg utilstrekkelig. Begge partene kan bli ”syke” av dette over tid. Det gir sykemeldinger for lærerne, og uro og skulking for elevene (Andresen og Jensen 2000).

Data fra min egen undersøkelse støtter opp under en del av det forfatterne har nevnt. Totalt 2/3 av mine informanter kritiserte skolen de jobbet på for manglende rutiner, og felles forståelse for problematikken. Men det er forståelig at informantene mener dette når de videre sier at kompetansen om problematferd er fraværende, eller for dårlig. Det er vanskelig å ha en felles forståelse over noe man ikke vet hvordan man skal håndtere, men informantene har i

²⁴ Hammerfest Pedagogisk-Psykologiske distriktkontor.

²⁵ Jfr. Vagli (1991).

alle fall sagt fra om at dette er et problem. Når det gjelder den nevnte uheldige sirkelen mellom lærer og elev, så var dette også noe mine informanter var opptatt av. Tidligere i oppgaven siterte jeg en informant som mente at mange lærere hadde nok med å komme seg gjennom skoledagen. Det er nok elever som har den samme følelsen, men i neste avsnitt skal jeg fokusere på at det er ting som går igjen blant elever, som kommer til kort i skolen.

Evalueringen av Reform 97

Basert på en rapport av Peder Haug (2003) vil jeg nå gå gjennom noen deler ved evalueringen av Reform 97²⁶: Elever, foreldre og lærere gir stort sett god omtalte av skolen, og står bak skolens generelle verdigrunnlag. Trivselen er også jevnt over bra, men det er store variasjoner. Faglig er det store forskjeller, og det gjelder både læringsresultater, meninger og undervisningens kvalitet. En annen ting, som er kommet frem gjennom evalueringen, er at det er store forskjeller på skolene rundt om i landet. Kommunene viser seg også i liten grad å ha engasjert seg i skolene. Forskjellene mellom elevene er i tillegg store. Grunnskolen skal etter sin målsetning gi alle en likeverdig opplæring, uavhengig av ulik bakgrunn i språk, geografi, kjønn, familieøkonomi, evner og forutsetninger, og kultur. Evalueringen viser at skolen i liten grad tar hensyn til ulikhetene mellom elevene, og noen grupper kommer spesielt dårlig ut. Jentene gjør det bedre enn guttene i de fleste fagene. 50 % flere gutter enn jenter får spesialundervisning, ikke fordi gutter har dårligere evner enn jentene, men trolig fordi undervisningen i skolen ikke fenger dem i like stor grad. Elever med et annet morsmål enn norsk er en annen gruppe som kommer dårlig ut. Elever med bakgrunn i familier med lav utdanning kommer også dårligere ut, enn de med bakgrunn i familier med høy utdanning²⁷. Lokal kultur og verdier, som etter L97 skal bli vektlagt en sentral plass, får mindre plass enn den nasjonale rikskulturen. Foreldre kvier seg også for å reise kritiske spørsmål til skolen av frykt for at det i neste omgang skal gå ut over deres barn. Den tilpassede undervisningen foregår heller ikke slik man hadde tenkte seg, og elevene mener at de får tilpasset undervisning i langt lavere grad enn det lærerne hevder å gi. Evalueringen sier at disse nevnte punktene spesielt går ut over de elevene, som i utgangspunktet trenger mer støtte og tid enn andre. Resultatene er derfor uakseptable. Mest bekymringsfullt er det at grupper systematisk

²⁶ Et programstyre i Norges forskningsråd fikk det overordnede ansvaret for å evaluere Reform 97 på oppdrag fra norske styringsmakter gjennom Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Totalt ble det bevilget 45 millioner til prosjektet. Oppdraget skulle primært fokusere på to ting: For det første skulle man granske den generelle kvaliteten på opplæringen som ble gitt i grunnskolen, og for det andre skulle man se på hvilken utvikling det har vært i grunnskolen etter at Reform 97 ble innført.

²⁷ Se store deler av kapittel 1 angående dette temaet, eksempelvis "Koder" fra side 9.

kommer til kort i skolen, og at man kan føre dette tilbake til måten skolen er bygd opp på. Haug mener at den tolkningen som evalueringen gir, er at den enhetsskolen man mener å ha, i liten grad gir rom for variasjoner, mangfold, avvik og ulikhet. Skolen passer med andre ord best for den standardeleven som skolen har ”definert”. Utdanningspolitisk har man opplevd en forandring i løpet av 1900-tallet, fra sterkt fokus på kollektive arbeidsmåter og innhold, og over til mye sterkere grad av individualisering. Skolen i dag handler om tilpasning til hver enkelt elev. En av de sterkeste kritikkene, som evalueringen kommer med, går også på dette punktet. For selv om at skolen ikke gir mye rom for ulikheter (noe som gjør at så mange elever faller utenfor), har det ikke kommet tiltak som skal gjøre noe med disse ulikhetene (Haug 2003). (Jfr. side 40 om oppførsel).

Mangel på kompetanse

Informantene signaliserte at mangelfull kompetanse om problematferd i skolen var et stort problem. Dette blir også kommentert i evalueringen av Reform 97. Kompetanse handler blant annet om personlig egnethet, men det handler også om den formelle utdanningen.

Etterutdanninger er nok en nødvendighet for å få en bedre skole. I tillegg kan det virke som man i utdanningsinstitusjonene behøver et sterkere fokus på det som ikke bare er formidlingspedagogikk. Det blir et problem hvis man ikke har lærere som mestrer undervisningsmetodene, som legges til grunn for læringen i skolen. Som jeg allerede har vært inne på ovenfor, har man visse elevgrupper som spesielt har problemer i skolen. Disse problemene kan blant annet ses på som en følge av en skole som ikke fungerer. Hvis man ikke føler mening med å gå på skolen, så er det ikke uforståelig at elever lager bråk. Disse elevene forsøker blant annet å få fokuset bort fra deres egen tilkortkomming. Som fagfolk kan man selv tenke seg hvordan det ville vært å gå til en arbeidsplass hvor man ikke trivdes, man så ikke meningen med det som ble gjort der, eller helt forsto de arbeidsoppgaver man ble pålagt. Som voksen kan man ganske enkelt slutte i jobben, for så å finne seg noe annet å gjøre. Elevene kan ikke slutte i grunnskolen. Det ser ut som man må få et sterkere fokus på innholdet i skolen, og bli bevisst på hva man formidler. Ikke alle kommer til skolen med et likt utgangspunkt, og det er det på tide å få satt ettertrykkelig fokus på.

I forbindelse med evalueringen av Reform 97 leverte Skogen *et. al* (2003) en rapport om Reform 97 og inkluderingsideen. Den sa blant annet at det på utvalgsskolene, som dannet basis for rapporten, var høyt fokus på å kurse de skoleansatte. Denne etterutdanningen tok opp en rekke sentrale tema, og ble evaluert etter avslutningen i 1998. Når lærerne så skulle

vurdere de kursene de hadde deltatt på, var resultatet heller dårlig. Mange av lærerne husket ikke kursene de hadde vært på, andre husket enkelte av dem, og vurderte dem som mer eller mindre vellykket. Skoleringen etterlot seg dermed lite som lærerne var bevisst på. Rapporten påpeker videre flere uklare elementer ved L97. Inkluderingsbegrepet er kun et eksempel på det. Lærerne mente også det var et manglende samsvar mellom læreplanens fagplaner, og den mer generelle delen. Rapporten legger vekt på at det i fremtiden burde bli lagt mer vekt på planenes indre konsistens. På den måten vil de enkelte delene bli klarere for de som skal forholde seg til læreplanen.

Uklarheter ved L97

Haug (2003) sier også at flere begreper i læreplanen er vanskelig å forstå hva som ligger bak, og i tillegg mener lærerne at ambisjonsnivået er for høyt. Høyt tempo gjør at lærerne må velge bort ting, og dermed forsvinner noe av den styrende tanken som læreplanen hadde (Haug 2003). Dette mente også en del av mine informanter, men det var flest som mente det var et større problem at tempoet gjorde pedagogiske diskusjoner og evalueringer umulig.

Hovdenak (2002) og Haug (2003) mener pedagogikken i klasserommene preges av at lærebøkene står sterkt. Elevene blir av evalueringen ansett som til dels passive mottakere av kunnskap. I lys av Bernsteins teorier, vil det si at L97 har en orientering mot en kolleksjonskode. Den har en sterkere orientering mot kolleksjonskoden, enn det M87 hadde (Hovdenak 2002). En kolleksjonskode er det man også kan kalle en *synlig pedagogikk*, hvor man er opptatt av å overføre kunnskaper til elevene, og hvor man har faste kriterier for å evaluere elevenes prestasjoner. Mine data støtter også opp under denne kritikken som er kommet av Reform 97. For der hvor man har sterk kommunikasjonskontroll har man synlig pedagogikk. Dataene mine fra ”Årsaker til problematferd” viser at alle kategoriene er kategorisert som sterk kommunikasjonskontroll.

Sluttkommentar

Som jeg tidligere har nevnt kom resultatene fra evalueringen av Reform 97 helt avslutningsvis i mitt hovedfagsprosjekt, men dette tar opp selve essensen av hva jeg forsøker å få satt fokus på. Barn og unges ”virkelighetsverden” er nemlig ulik, og som jeg har nevnt tidligere, påvirkes den blant annet av familien og andre sentrale i sosialiseringprosessen. Dette er blant annet bakgrunnen for mitt valg av tema, og bakgrunn for å velge Basil Bernsteins kodeteori som analyseredskap. Han forsøker nemlig å forklare kompleksiteten mellom mikro og makroforholdene i samfunnet. Andresen og Jensen (2000) viste hvordan et PPT-team la systemteori til grunn for å forbedre forståelsen mellom de gruppene som de skulle hjelpe. Dette tror jeg skolen kunne lært mye av, og dette er et av poengene med min oppgave. Skolen kan ikke bli et sted for alle, uten å stille seg kritisk til hvordan den fungerer som system.

Som en konsekvens av en offentlig skole som ikke fungerer kan man se for seg en økende oppblomstring av private skoler som kanskje folk er mer fornøyd med. I den forbindelse vil jeg sterkt poengtere viktigheten av en grundig kontroll av hva som formidles på disse skolene. Det bør være strenge krav for godkjenning av slike. Samfunnsmessig kan det være uheldig om en hver gruppe basert på, for eksempel familiær bakgrunn, økonomi, religion eller kultur, skulle ha egne skoler. Jeg har tro på at det er viktig for barn å møte mennesker med en annerledes ”virkelighetsverden” når det gjelder toleranse for mennesker. Det er også mulig å se for seg at disse private skolene har færre konflikter, som følge av at man tar hensyn til ulikhetene til mennesket (eller kanskje mer likheten ved elevene som går der). Dette kan gi bedre arbeidsforhold for både elever og lærere. Bedre arbeidsforhold kan tiltrekke seg dem som blir ansett som ”dyktige” lærere. Det kan føre til at enkelte skoler blir markert bedre enn andre. Da har man med ett en situasjon hvor barna ikke har like muligheter i grunnskolen, og heller ikke til høyere utdanning. Dette kan føre oss inn i en fremtid hvor skillene mellom mennesker (og familier) blir større, enn hva man ønsker i vårt samfunn.

På den andre siden skjer det mye spennende i den norske skolen for tiden, og det finnes mange dyktige, og engasjerte lærere rundt om i hele landet. Evalueringen av Reform 97 har fått satt fokus på svakheter ved det norske skolesystemet. Den mente nemlig blant annet at skolen ikke tar nok hensyn til ulikhetene blant oss. Nå gjenstår det bare at noe blir gjort med det.

Litteraturliste:

American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4. utg. Washington, DC.

Andresen, R. og Jensen, S.E. (2000): *Fra individfokus til systemfokus på problematferd i skolen*. i Andresen, R. (red) (2000): *Fellesskap og sammenhenger – yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. Gyldendal Akademiske, Oslo.

Bandura, A. (1990): *Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence*. I Sternberg, R.J. & Kolligian jr., J. (red): *Compence considered*. New York: Yale University Press

Bernstein, B. (1977): *Toward a Theory of Educational Transmission. Class, Codes and Controll. Volume 3*. Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1983): *Några aspekter av relationerna mellan utbildning och production*. i Bernstein, B. og Lundgren, P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik – Studier av den kulturella reproduktionen*. Liber Förlag, Lund

Bernstein, B. (1990): *Class, codes and control – vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis Ltd, London.

Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique. Revised edition*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Bjørgo, N. (1992): *Britiske kunnskapsproblem*. Kronikk i Dagbladet 08.04.1992.

Chouliaraki, L. & Bayer, M., et al. (2001): *Basil Bernstein. Pædagogikk, diskurs og magt*. Akademiske Forlag, Denmark.

- Dahlberg, G., Pettersson, S. & Åsèn, G. (1983): *Pedagogik och föreställningar om omvärlden*. i Bernstein, B. og Lundgren, P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik – Studier av den kulturella reproduktionen*. Liber Förlag, Lund
- Dahlberg, G. (1985): *Context and the child`s orientation to meaning. A study of the child`s way of organizing the surrounding world in the relation to public, institutionalized socialization*. CWK Gleerup, Liber Förlag Lund.
- Davis, A. (1948): *Social-class influences upon learning. The Inglis lectures*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1977): *Dicipline and punish. The birth of the prison*. Harmondsworth, Middelsex: Penguin.
- Frieze, Irene Hanson (1980): *Beliefs about success and failure in the classroom*. I McMillan, J. H. (1980): *The Social Psychology of school Learning*. N.Y.
- Halvorsen, T. (1995): *Utvikling gjennom likhet*. I Haavelsrud, M.(red): *Kunnskap og utvikling*. Norges forskningsråd i samarbeid med Seksjon for pedagogikk/ skoleforskning ved Universitetet i Tromsø – Nasjonal fagkonferanse i Pedagogikk 1994. Tromsprodukt A/S.
- Halvorsen, T. (1997): *Forståelse av avvikende atferd. En studie av avviksforståelse blant ansatte ved barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker*. (Dr. polit.-avhandling) Universitetet i Tromsø.
- Haug, P. (2003): *Evalueringa av reform 97: sentrale resultat*. Presentert på Sluttkonferansen i Program for evalueringa av Reform 97. Folkets Hus, Oslo 26.- 27. mai 2003.
- Holland, J. (1983): *Sociala skillnader och forståelse av innebörd*. i Bernstein, B. og Lundgren, P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik – Studier av den kulturella reproduktionen*. Liber Förlag, Lund

- Hovdenak, S. S. (2002): *Et kritisk blikk på Reform 97*. Foredrag på programkonferansen "Evaluering av Reform 97", oktober 2002, Oslo.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Revidert utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (1998): *Elevers verden. Innføring i pedagogiske psykologi. 3. utgave*. Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Synteserapport fra prosjektet: "Læringsmiljøets betydning for elevens utbytte av skolen". Program for evalueringen av Reform 98. Norges forskningsråd. NTNU.
- Jenkins, C. A. (1989): *The professional middle class and the social origins of progressivism: A case study of the New Education Fellowship, 1920-1959*. Ph.D.-thesis, Inst. Of Education, University of London.
- Kaufmann, A. (1988): *Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter*. Oslo, TANO.
- Kazdin, A.E. (1995): *Conduct disorder in childhood and adolescence*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- McCarthy, D. (1954): *Language development in children*. I Carmichael, L. (ed.): *Manual of child psychology*. London: Chapman & Hall, Limited.
- Nicholls, J. G. (1980): *A re-examination of boys` and girls` causal attribution for success and failure based on New Zealand data*. I Fyans, L. J. (ed). (1982): *Achievement motivation. Recent trends in theory and research*. N.Y.
- Nordahl, T. (2003): *Foreldre i skolen*. Synteserapport til Norges forskningsråd. Evaluering av Reform 97.

- Norges forskningsråd (1998): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*. Norges forskningsråd, Oslo.
- Patterson, G. (1982): *Coercive family process*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Riksaasen, R. (1994): *Kunnskapskoder og "Sosialisering til to lærerroller"*. i Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Tapir forlag.
- Riksaasen, R. (1999): *Visible and invisible pedagogies in teacher education. A comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. (Dr. polit.-avhandling) NTNU, Trondheim.
- Rogers, C. (1982): *A social psychology of schooling. The Expectancy Process*. London 1982.
- Rønning Haugen, C. (2002): *En studie av undervisning på yrkesfaglig grunnkurs*. (Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk) NTNU, Trondheim.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO AS.
- Skogen, K., Nes, K. & Strømstad, M. (2003): *Reform 97 og inkluderingsideen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Synteserapport. Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 innen tema 3, "Einskapsskolen, likeverd og kulturelt mangfold".
- Solstad, K. J. og Rønning, W. (2003): *Likeverdige skole i praksis*. Synteserapport - Evalueringen av Reform 97. Nordlandsforskning, Bodø.
- Springsteen, B. (1984): *No Surrender*. fra *Born in the USA*, Columbia Records.

- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. NOVA Rapport 12a/98, Oslo.
- Vagli, Å. m.fl. (1991): *Atferdsproblem og tiltak for barn og unge*. Prosjektet Samordning av tiltak for barn og unge med vanskelige oppvekstvilkår. Norsk institutt for by- og regionforskning. NIBR-rapport 1991:2.
- Vigeland, B. (1994): *Basil Bernsteins kodeteori i 1994*. i Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Tapir forlag.
- Walker H.M., Colvin G., Ramsey E. (1995): *Antisocial behaviour in school: Strategies and best practices*. Pasific Grove, Brooks/Cole publishing company.
- Weber, Max (1973): *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Gyldendal.
- WHO (1992): *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*. Geneva: World Health Organization.

Appendiks 1: Brev til skolesjefer/sectorledere

Fra

Dato

Til Skolesjefer/sectorledere

ANGÅENDE INTERVJUUNDERSØKELSE I xxx KOMMUNE

Viser til telefonsamtale om saken.

Jeg ber med denne henvendelsen om tillatelse til å kunne foreta en intervjuundersøkelse i xxx kommune. Intervjuene vil danne grunnlaget for min hovedfagsoppgave i pedagogikk – fordypning spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. Vedlagt følger også en bekreftelse fra NTNU at jeg faktisk er hovedfagsstudent, og at jeg har fått deres godkjenning for å gjennomføre en slik datainnsamling. Totalt vil jeg intervju inntil 15 ungdomsskolelærere fra hele Salten. Akkurat hvor mange fra xxx er ennå litt usikkert.

Oppgavens problemstilling er ”Problematferd i skolen – læreres ulike syn på årsaker og tiltak”

Hvert intervju vil ikke vare i mer enn tre kvarter. Dette fordi det skal kunne la seg praktisk gjennomføres i lærernes ellers travle skolehverdag. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og senere skrevet ned på papir. Opptakene vil bli slettet etter at denne jobben er gjort. Ingen av papirene vil inneholde personopplysninger om skolen, eller andre navn, som eventuelt vil bli nevnt under samtalen. Alle som bidrar i denne oppgaven vil kun bli identifisert som lærere fra ”skoler i Salten”. Å skjule deres identitet, og å oppbevare alt skriftlig materiale forsvarlig, er derfor noe som jeg tar alvorlig.

Skulle det være noen spørsmål vær vennlig å ta kontakt så snart som mulig. Jeg håper også at en eventuell godkjenning vil bli raskt returnert til meg slik at jeg kan komme i gang med intervjuene så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Tommy Strøm

Vedlegg: 1

Appendiks 2: Henvendelser til skolene

Fra

Til

ANGÅENDE DELTAKELSE I INTERVJUUNDERSØKELSE

Viser til telefonsamtale om saken

Intervjuet som jeg håper noen er villig til å være med på er med å danne grunnlaget for min hovedfagsoppgave i pedagogikk – fordypning spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. Målsetningen med oppgaven er å undersøke læreres forståelse av problematferd i skolen, og om mulig kunne formidle behov som dere føler er nødvendig i forbindelse med dette temaet.

Det vil kun bli gjort ett intervju, og det vil vare i inntil en time. Dette fordi det skal kunne la seg praktisk gjennomføres i en ellers travel skolehverdag. Samtalen vil bli tatt opp på bånd, og senere skrevet ned på papir. Opptakene vil bli slettet etter at denne jobben er gjort. Ingen av papirene vil inneholde personopplysninger om den som blir intervjuet, skolen, eller andre navn, som eventuelt vil bli nevnt under samtalen. Alle som bidrar i denne oppgaven vil kun bli identifisert som lærere fra skoler i Salten. Å skjule din identitet, og å oppbevare alt skriftlig materiale forsvarlig, er derfor noe som jeg tar alvorlig.

For at denne samtalen skal være mest ”behagelig” er det en fordel å vite om hva man skal snakke om på forhånd. Dette er derfor temaene som jeg ønsker å snakke om:

- Hva er problematferd for deg, og hvordan kommer det til uttrykk i skolen?
- Hva kan årsakene til problematferd være?
- Hva trenger man / gjør man i skolen for å håndtere dette?

Dersom det er av interesse så kan de som stiller opp få beskjed når oppgaven er ferdig, og få tilsendt en kopi.

Skulle det være noen spørsmål angående samtalen så vær vennlig å ta kontakt så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Tommy Strøm

Appendiks 3: Henvendelser til informantene

Fra

Til
Informanter

ANGÅENDE DELTAKELSE I INTERVJUUNDERSØKELSE

Intervjuet som du har sagt deg villig til å være med på er med å danne grunnlaget for min hovedfagsoppgave i pedagogikk – fordypning spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. Målsetningen med oppgaven er å få et bilde av læreres forståelse av problematferd i skolen, og om mulig kunne formidle behov som dere føler er nødvendig i forbindelse med dette temaet.

Hver samtale vil vare i inntil tre kvarter. Dette fordi det skal kunne la seg praktisk gjennomføres i din ellers travle skolehverdag. Samtalen vil bli tatt opp på bånd, og senere skrevet ned på papir. Opptakene vil bli slettet etter at denne jobben er gjort. Ingen av papirene vil inneholde personopplysninger om deg, skolen, eller andre navn, som eventuelt vil bli nevnt under samtalen. Alle som bidrar i denne oppgaven vil kun bli identifisert som lærere fra ”skoler i Salten”. Å skjule din identitet, og å oppbevare alt skriftlig materiale forsvarlig, er derfor noe som jeg tar alvorlig.

For at denne samtalen skal være mest ”behagelig” for oss begge er det en stor fordel å vite hva man skal snakke om på forhånd. Dette er derfor temaene jeg ønsker å ta opp:

- Hva er problematferd for deg, og hvordan kommer det til uttrykk i skolen?
- Hva kan årsakene til problematferd være?
- Hva trenger man / gjør man i skolen for å håndtere dette?

Dersom det er av interesse for deg så kan du få beskjed når oppgaven er ferdig, og få tilsendt en kopi.

Skulle det være noen spørsmål angående samtalen så vær vennlig å ta kontakt så snart som mulig.

Jeg vil på forhånd gi uttrykk for stor takknemlighet for at du bidrar til dette arbeidet.

Med vennlig hilsen

Tommy Strøm

INTERVJUGUIDE

BAKGRUNN:

Intervju nr.: _____

Kjønn:

Alder:

Lokal tilknytning (L) eller tilflytter (T):

Utdannelse:

Hvor lang tids praksis i skolen:

Yrkeserfaring utenfor skoleverket:

- I skolen er det elever med forskjellige former for vansker. Jeg er interessert i å snakke om de elevene med vansker som blant annet blir betegnet som atferdsvansker, samspillvansker, sosio-emosjonelle vansker. Jeg velger å kalle det problematferd. Hva oppfatter du som problematferd? (Kategorisere det på noe vis?)
- Har du noen elever i klassen din i dag som du vil si har problematferd? Tidligere?
- Hva er det disse elevene gjør? (Både i timene og ellers) Hva gjør det til et problem?
- Hvor stor andel av elevmassen opplever du har en problematisk atferd? Sett noen spesiell utvikling i løpet av årene som lærer?
- Føler du at din oppfatning av problematferd deles av mange av dine kollegaer? Jobbes det spesielt med å bli samkjørt omkring dette?

Hvis aktuelt: Kommunikasjon, skolesystemet, + +

- Hvorfor tror du at de elevene (som du har nevnt) oppfører seg slik som de gjør?
Følge opp: Kan det være deres måte å kommunisere på?
- Var alle parter rundt elevene enig om at det var et problem? Hva med foreldre/foresatte? Var de enige?

²⁸ Se side 19 for beskrivelser angående bruken av denne intervjuguiden.

- Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og hjem?
Følg opp: organisert, hyppighet, tilfredsstillende, blir disse barna tema på foreldremøter? ++
- Tror du at forhold i skolen kan bidra til å fremme eller utløse problematferd hos barn og ungdom? På hvilken måte?
- Hva er det viktigste elevene lærer i skolen? Hvilke mål har man for elevene? Når man disse målene?

Oppfølgingstemaer: Motivasjon, roller, mestring, forskjell mellom kjønnene, etc

- På hvilke måter kan skolen forbedres eller forandres for at den i mindre grad skal fremme eller utløse problematferd hos barn og unge?
- Mange barn viser tidlig tendenser til problematferd, og kan ha store problemer allerede tidlig på barneskolen. Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom barne- og ungdomsskolene nå? Tror du man kunne ha gjort noe annerledes her?
- Hvordan ble du i utdannelsen forberedt på å håndtere problematferd i skolen? Hvordan fungerer nyutdannede lærere? Virker de forberedt?
- Hva synes du kjennetegner de lærerne som klarer å skape gode relasjoner til elever med problematferd? Hvis passende: Hva kjennetegner de som man ser har problemer med å skape slike relasjoner?
- Bør man få inn andre profesjoner i skolen? Hvem? Hvilken funksjon skulle de hatt?
- Hva er ditt syn på ”alternative skoler”? Hvem bør de være for? Kan den ordinære skolen lære noe av dem, eventuelt hva?
- Har du et bevisst teoretisk ståsted i din daglige utøvelse av yrket, eller mister man mye av det fokuset etter endt utdanning? Hva er eventuelt faren med det?
- Fri til å svare på: På hvilken måte påvirker det deg personlig å jobbe med konflikter?
- Har du angret på at du ble lærer? anbefaler du læreryrket til andre? (familie, venner, etc.) Hvorfor/hvorfor ikke?

Temaer som kan være aktuelle å følge opp med: Integrering – segregering