

FORORD

Når vi nå nærmer oss målet om en ferdig masteroppgave sitter vi igjen med både en følelse av tilfredshet og tomhet. Det har vært et privilegium å få gjøre et dypdykk innenfor et tema vi begge finner interessant. Vi vil i den forbindelse takke arbeidsgiver, og spesielt leder ved Barne – og familietjenesten Lerkendal for muligheten til å følge Faglig Løft for PP-tjenesten ved NTNU mot en master i pedagogisk- psykologisk rådgiving. Vi vil også takke vår veileder Torill Moen for sin tålmodige, ærlige og trygge veiledning mot vår masteroppgave. Til slutt vil vi takke våre familier som har holdt ut med oss i denne perioden, og som har vært gode støttespillere.

Trondheim 05.12.14

Else Bjørkedal og Bente Gilje

Innhold

FORORD.....	1
KAPITTEL 1. INNLEDNING	5
KAPITTEL 2. TEORI.....	9
Problematferd i skolen.....	9
Lærings- og undervisningshemmende atferd	10
Perspektiver på problematferd.....	12
KAPITTEL 3. KONTEKST.....	15
Sentrale føringer for skolen i Norge.....	15
Grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet.....	16
Åpen skole.....	18
Tidligere forskning om åpne skoler.....	19
KAPITTEL 4. METODE.....	23
Kvalitativ forskning.....	23
<i>Kjennetegn ved kvalitativ forskning</i>	23
<i>Kvalitativt intervju</i>	24
Forskningsprosessen.....	25
<i>Vår rolle som forskere/forforståelse</i>	25
<i>Valg av informanter</i>	25
<i>Presentasjon av informanter</i>	26
<i>Informert samtykke, konfidensialitet og etiske betraktninger</i>	26
<i>Intervjuguide og prøveintervju</i>	27
<i>Intervju</i>	28
Transkribering og analyse	29
Kvalitet i forskningen.....	32
KAPITTEL 5: ”Det er ikke bestandig vi klarer å være i forkant”.....	35
Teorigrunnlag	35
<i>Klasseledelse</i>	35
<i>Relasjon lærer - elev</i>	38
Empiri og analyse.....	40
Drøfting	45
KAPITTEL 6: ” Mye tid går med til organisering”.....	49
Teorigrunnlag	49
<i>Arealutforming</i>	50

<i>Organisering av hverdagen</i>	52
Empiri og analyse.....	53
Drøfting.....	58
KAPITTEL 7: ” Godt samarbeid er på en måte alfa omega for å få det til å gå rundt”.	61
Teorigrunnlag.....	61
<i>Samarbeid</i>	61
<i>Tverrfaglig Samarbeid</i>	62
<i>Teamarbeid</i>	63
<i>Samarbeidskompetanse</i>	64
Empiri og analyse.....	65
Drøfting.....	70
KAPITTEL 8: AVSLUTNING	73
Referanser.....	77
Vedlegg 1: Informert samtykke.....	81
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	83
Vedlegg 3: Tillatelse fra Norsk Vitenskapelige Datatjeneste (NSD).....	87
Vedlegg 4: Analyse av datamaterialet.....	89

KAPITTEL 1. INNLEDNING

Grunnskolen informasjonssystem (GSI) viser at det har vært en økning av elever som mottar spesialundervisning for hvert skoleår siden 2006/2007. I skoleåret 2006/2007 lå den totale prosentandelen på elever med enkeltvedtak om spesialundervisning på 6,2 prosent. Skoleåret 2012/2013 lå den totale prosentandelen på 8,6 prosent. De siste tre skoleårene har imidlertid denne økningen flatet noe ut, og i skoleåret 2013/2014 har det vært en nedgang på 0,3 prosent i forhold til året før. Tall fra GSI viser at det er dobbelt så mange elever som mottar spesialundervisning på 10. trinn enn på 3. trinn i skoleåret 2013/2014, og 68 prosent av disse elevene er gutter.

Det er i dag stor offentlig og politisk interesse for omfanget av spesialundervisning i skolen. Departementet kommer med sterke føringer vedrørende skolens ansvar for å tilpasse opplæringen og utprøving av tiltak før en eventuell tilmelding til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I forbindelse med disse føringene kom det 01.08.2013 en lovendring i Opplæringslova (Stette, 2013). I § 5-4 blir det presisert at skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det eventuelt blir tilmeldt til PPT. Dette betyr imidlertid ikke at PPT ikke samarbeider med skolene i forkant av en eventuell sakkyndig vurdering. I tillegg til ansvar for å utarbeide en sakkyndig vurdering har også PPT ansvar for å bistå i det systemrettede arbeidet i skolen. I § 5-6 i Opplæringslova (Stette, 2013) heter det at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med spesielle behov.

Elever med spesielle behov er ingen tydelig avgrenset gruppe, verken i omfang eller ved kjennetegn. Kunnskapsdepartementet er av den oppfatning at det ikke er en pedagogisk forutsetning å etablere diagnosekriterier for å kunne gi elevene et godt opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2011). Av den grunn definerer verken opplæringsloven eller styringsdokumenter hvilke vansker som kvalifiserer til spesialundervisning. Det er likevel mulig å kunne tegne et visst bilde av hvilke utfordringer som lærere kan møte i sin skolehverdag. I Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* er det forsøkt å kategorisere de ulike vanskene. Det er kommet fram til fem hovedkategorier. Disse er lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale- og emosjonelle vansker, generelle lærevansker og utviklingshemninger/ sansetap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Både i daglig tale og ulike fagdisipliner benyttes ulike begreper for sosiale- og emosjonelle vansker. Overlappende betegnelser som eksempelvis tilpasningsvansker, atferdsvansker, psykososiale vansker og problematferd er begreper som ofte blir brukt. Mange lærere rapporterer at de har utfordringer i forhold til elever som skaper bråk, uro og viser utagerende atferd i timene (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Samtidig gir lærerne uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte de utfordringene de har med urolige og ukonsentrerte elever. I de fleste tilfeller er det snakk om mindre alvorlig og forbigående problematikk. Dersom en skal forsøke å plassere disse barna i en kategori kan de plasseres inn under problematferd. Problematferd kan igjen deles inn i eksternaliserte- og internaliserte vansker (Sørli og Nordahl, 1998). Det er gjennomført relativt få kartleggingsstudier av omfanget av problematferd i norske skoler. Internasjonalt finnes det et større materiale. Flere studier anslår at opp mot 30 prosent av alle barn og unge i den vestlige verden har en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpassning i løpet av skolealderen (Nordahl m.fl., 2005). Vi har i vår studie valgt å se nærmere på den mest vanlige formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen; lærings- og undervisningshemmende atferd. I denne studien har vi valgt å bruke begrepet uro- og konsentrasjonsvansker synonymt med begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette fordi vi opplever i vår arbeidshverdag som pp-rådgivere at begrepet uro- og konsentrasjonsvansker er det som benyttes hyppigst av lærerne selv.

Elever med lærings- og undervisningshemmende atferd utfordrer lærerrollen. Selve atferden alene trenger ikke være spesielt dramatisk eller skape stor grunn til bekymring. Sett i sammenheng med et klassemiljø med mange elever hvor flere kan vise denne atferden kan imidlertid læringsmiljøet forringes og gjøre arbeidet til læreren vanskelig. I dag er ofte klassene store med mange barn i samme areal. Det har vært en gradvis utbygging av skoler med åpne landskap fra slutten av 1960-tallet og frem til i dag. De tradisjonelle klasseromskolene med kateterundervisning ble tonet ned til fordel for skoler med åpen løsning eller baseskoler. Arkitekturen på norske skoleanlegg har de siste årene vært gjenstand for mye debatt (Vinje, 2013). Opplæringslova (Stette, 2013) stiller krav til skoleeier om å ivareta elevens fysiske skolemiljø. I Opplæringslova § 9a-2 (Stette, 2013, s. 224) står det: ”Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane”. Videre står det at ”Alle elevar har rett til en arbeidsplass som er tilpassa behova deira”.

Med denne studien ønsker vi å få økt innsikt i lærerens refleksjoner knyttet til arbeid med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole. Formålet med studien er å løfte frem lærerens stemme i form av tanker og refleksjoner knyttet til arbeid med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd slik at vi som pp-rådgivere kan få mer forståelse og innsikt i lærernes arbeidshverdag. Problemstillingen i vår studie er:

Hvordan reflekterer tre lærere over sin undervisningshverdag knyttet til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole? Problemstillingen åpner for følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke utfordringer innebærer undervisning knyttet til barn med lærings – og undervisningshemmende atferd i åpen skole i forhold til klasseledelse?
- Hvilken betydning har de fysiske rammene for undervisningen?
- Hvilken betydning har samarbeid med kolleger, foreldre, ledelse og PPT?

For å svare på denne problemstillingen har vi intervjuet lærere fra ulike skoler med samme struktur i form av åpen klasseløsning. Vi valgte tre lærere med minimum fire års praksis i grunnskolen. Alle har erfaring som kontaktlærer og erfaring med elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Hovedfokuset har vært det forebyggende arbeidet som lærerne gjør i forkant av en eventuell tilmelding til PPT. Informantene vil bli nærmere presentert i kapittel 4.

Problemstillingen er viktig av flere grunner. For det første er den aktuell i forbindelse med lovendring av § 5-4 i Opplæringslova (Stette, 2013) som krever at skolen prøver ut og vurderer tiltak før tilmelding til PPT. I forbindelse med denne lovendringen stilles det større krav til hva skolen skal gjøre og det blir derfor viktig å vite hvordan skolen forholder seg til denne endringen i loven. For det andre er det viktig å løfte frem lærernes stemme for å få innsikt i deres erfaringer i arbeid med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette for å få innsikt i hva lærerne har av kompetanse på temaet, og eventuelle mangler på kompetanse. For det tredje er problemstillingen viktig for at PPT skal kunne bistå skolene best mulig på både individ- og systemnivå.

Studien er delt inn i åtte kapitler. I kapittel 2 presenterer vi relevant teori i forhold til studiens tema og problemstilling. Videre vil vi presentere studiens kontekst i kapittel 3. Studiens kontekst er skoledagen i åpen skole. Vi vil belyse sentrale føringer for skolen i Norge knyttet til lovverk. I dette kapitlet vil vi også redegjøre for hva vi forstår med åpne skoler, samt presentere tidligere forskning på temaet lærings – og undervisningshemmende atferd i åpne skoler. I kapittel 4 belyser vi studiens metodiske tilnærming. Her vil vi redegjøre for valg av metode og presentere forskningsprosessen. Vi presenterer våre informanter, beskriver datainnsamlingsprosessen i form av intervju, transkribering og analyse. Kapitlet viser også hvordan vi har ivarett våre informanter i henhold til Personopplysningsloven (2013). De kategoriene vi kom frem til gjennom analyse av intervjuene, presenteres i kapitlene 5, 6 og 7. For å løfte frem våre informaners stemme, har vi valgt å bruke sitat fra våre informanter som titler på disse tre kapitlene. I kapittel 5 vil vi gå nærmere inn på klasseledelse. Organisatoriske utfordringer vil bli belyst i kapittel 6, mens lærernes refleksjoner rundt temaet samarbeid vil fremstilles i kapittel 7. Disse tre kapitlene vil innledningsvis bestå av en teoretisk tilnærming, deretter empiri og analyse. Teorien vi presenterer i kapittel 5, 6 og 7 vil fokusere på de temaene vi belyser i de ulike kapitlene, mens i kapittel 2 vil vi se på ulike perspektiver på problematferd og da med spesiell vekt på hva som ligger i begrepet lærings – og undervisningshemmende atferd. Kapittel 5, 6 og 7 avsluttes med en drøftingsdel hvor vi ut fra vår bakgrunn som PP-rådgivere blant annet har valgt å løfte frem og belyse de funn vi har gjort opp mot samarbeid med PPT. Oppgaven avsluttes med kapittel 8 som vil inneholde oppsummering og avsluttende kommentar.

KAPITTEL 2. TEORI.

Det kan være utfordrende å undervise på trinn og i grupper hvor det er elever som viser problematferd. Spesielt utfordrende kan det være i åpne skoler (Wågø, Høyland og Dale, 2005). Studiens overordnede tema er hvordan reflekterer tre lærere over sin undervisningshverdag knyttet til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i et åpent skolelandskap. Lærings- og undervisningshemmende atferd blir i teorien omtalt som en underkategori av problematferd i skolen (Sørli og Nordahl, 1998). Under vil vi se nærmere på begrepene problematferd og lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre vil vi nevne noen ulike teoretiske perspektiver en kan forstå problematferd ut fra.

Problematferd i skolen

Det er vanskelig å si eksakt hvor stort omfang det er av problematferd i skolen. Dette skyldes at det finnes ulike definisjoner og forståelsesmåter av hva problematferd er. De fleste barn viser fra tid til annen problematferd som oppleves av omgivelsene som utfordrende. Det er normalt at barn og unge i visse perioder viser uønsket oppførsel. Nordahl m.fl. (2005) mener dette må sees som en naturlig del av barn og unges utviklings- og læringsprosess. Dersom den ”normale” problematferden begynner å bevege seg mer og mer i retning av en mer omfattende problematikk, bør en derimot være oppmerksom og ta dette som et faresignal. Når problematferd er omfattende og vedvarende, har den gjerne utviklet seg over tid og fått etablert seg. Den kjennetegnes da som en betydelig plage eller krenkelse av andre og hemmende for barnet sin utvikling og vekst. Nordahl m.fl. (2005) karakteriserer denne vedvarende og omfattende problematferden som et atferdsproblem. Mange lærere rapporterer om økende bråk, uro og utagerende atferd i klasserommet. Flere av lærerne opplever at de mangler kompetanse for å møte disse økende utfordringene. Norske og internasjonale studier viser at det er en klar sammenheng mellom skoleprestasjoner og problematferd i skolen (Nordahl m.fl., 2005). For de fleste elevene vil dette i stor grad være mindre alvorlig problematferd og eksisterer kun over en kort periode. Undersøkelser i norske og danske skoler viser at det er mellom syv og tolv prosent av elevpopulasjonen mellom 10-17 år som viser problematferd i skolen (Nordahl m.fl., 2005). Oppsummert viser dette at det er et stort omfang

av problematferd i norsk skole, og sammenlignet med andre vansker i skolen er elever med denne typen atferd den største gruppen.

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte på slutten av 1990-tallet en studie av problematferd i grunnskolen og videregående opplæring. De valgte å dele problematferd inn i følgende kategorier: Utagerende atferd, sosial isolasjon, alvorlige former for problematferd og lærings- og undervisningshemmende atferd. Utagerende atferd kjennetegnes ved handlinger der eleven blir fort sint, svarer tilbake til voksne ved irettesettelser, krangling, slåssing, fysiske og/eller verbale angrep på andre mennesker. Sosial isolasjon kjennetegnes ved at eleven føler seg ensom på skolen, viser depresjon og usikkerhet. Med alvorlige former for problematferd eller antisosial atferd forstår vi den atferden som er klart i strid med sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen forekommer i. Lærings- og undervisningshemmende atferd kommer inn under kategorien sosiale - og emosjonelle vansker (Nordahl m.fl., 2005). Som nevnt innledningsvis er det lærernes refleksjoner over elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole vi har valgt å se nærmere på i vår studie.

Lærings- og undervisningshemmende atferd

Barn med lærings- og undervisningshemmende atferd utfordrer både lærerne og skolen som system. Disse elevene drømmer seg ofte bort i timen, de blir lett distrauert, de kan være urolig og bråkete og forstyrre andre elever i timene. Dette kan sees på som disiplinproblemer og Nordahl m.fl. (2005) betegner den som den vanligste formen for problematferd i skolen. Isolert sett er ikke denne typen atferd så alvorlig eller dramatisk. Nordahl m.fl. (2005) påpeker imidlertid at i klasser hvor det stadig er forstyrrelser og uro, uoppmerksomhet hos elevene og manglende engasjement i skolearbeidet, vil dette påvirke læringsmiljøet og gjøre lærernes jobb vanskeligere. Sørli og Nordahl (1998) finner også i sin studie at lærings- og undervisningshemmende atferd er høyfrekvent i den norske skolen. Dette vil si at den forekommer ofte og omfatter mange elever. Lærernes oppmerksomhet og tid bindes i slike situasjoner lett opp. De må bruke deler av undervisningstiden til konfliktløsning og problematferd fremfor undervisning og problemforebyggende mestringsstrategier. Nordahl m.fl. (2005) poengterer at skolene bør være interessert i å redusere slike daglige forstyrrelser fordi slik atferd lett kan medføre et dårlig læringsmiljø.

I et klassemiljø med mange småproblemer, uro og elever som er uoppmerksomme og lite engasjerte, kan læringsmiljøet forringes og gjøre arbeidet til læreren vanskeligere. Klasseromsrelatert problematferd forekommer like ofte blant skoleflinke som skolesvake elever, og like gjerne blant jenter som hos gutter. I studien til Sørлие og Nordahl (1998) definerte imidlertid lærerne over dobbelt så mange gutter som jenter som atferdsproblematisk i skolen. Dette syntes å handle om at lærerne fant guttenes atferd som mer utfordrende enn jentenes. Mens guttene viste en mer eksternalisert atferd, hadde jentene en mer internalisert atferd. Dette er den vanligste måten å differensiere mellom ulike typer atferdsvansker. Den eksternaliserte atferden beskriver en utagerende atferd. Den internaliserte omhandler innagerende atferd. Den eksternaliserte gruppen har fått mest fokus, fordi denne gruppens atferd provoserer og utfordrer mest. Undersøkelser viser imidlertid at omfanget av eksternalisert og internalisert atferd blant barn og unge er omtrent like stor. Eksternaliserte atferdsvansker har også betegnelser som sosiale vansker, utagerende atferd, antisosial atferd og disiplinvansker (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Den kjennetegnes ved aggressiv atferd, slåssing og kranling. Inndelingen av eksternaliserte og internaliserte atferdsproblemer blir som oftest utilstrekkelig og lite nyansert. Elever som viser eksternalisert atferd sier selv de er sosialt isolerte og ensomme. Utagerende atferd kan brukes for å dekke over følelsen av sosial isolasjon (Nordahl, 2000). Det kan bety det samme som at barn med eksternalisert atferd også viser internalisert atferd. Den internaliserte gruppen av atferdsvansker har andre betegnelser som emosjonelle vansker, nervøsitet, personlighetsvansker, nevrotiske trekk og hemmet atferd (Aasen m. fl., 2002). Elevene forteller selv at de er sjenerte og ensomme. Atferden er ikke forstyrrende for andre, men har innvirkning på barnet selv ved at læringsevnen reduseres (Nordahl, 2000).

Perspektiver på problematferd

Forskning viser at problematferd vanligvis er et resultat av flere samvirkende forhold. En kan ha ulike forståelsesmåter for hvordan problematferd oppstår ut ifra ulike teoretiske tilnærminger. Vi har i vår studie valgt å referere til de tre forståelsesmåtene som Tangen (2008) beskriver.

Dersom en forstår problematferd i lys av et individperspektiv vil en her fokusere på sammenhenger mellom atferd og egenskaper ved individet (Nordahl m.fl., 2005). Tiltakene blir rettet mot å gjøre noe med eller for individet (Tangen, 2008). Denne måten å tenke på har tradisjon i et medisinsk-diagnostisk perspektiv (NOU 2009:18). Ved årsaksforklaringen ut ifra *den individuelle forståelsesmåten* vil en legge vekt på å finne årsaker til elevens atferd hos eleven selv. Nordahl (2005) viser til at individuelle årsaksforklaringer ser ut til å være en type forklaringer som lett anvendes i skolen når elever ikke gjør det som blir forventet, eller ikke viser den læringsprogresjonen en forventer. Årsakene tillegges da ofte individuelle egenskaper som en diagnose, en bestemt vanske, medfødte forhold, traumer eller lignende. Spesialpedagogikken har en lang tradisjon i å fokusere på den individuelle forståelsesmåten og PPT blir ofte kritisert for å vektlegge denne forståelsesmåten i for stor grad (Fylling og Handegård, 2009).

Den relasjonelle forståelsesmåten vektlegger et samspill mellom individuelle og kontekstuelle forhold. Begrepet kontekst kan forstås som ”de omgivelser og den sosiale sammenhengen som ulike hendelser foregår innenfor” (Nordahl, 2005, s. 28). Alle de forhold i skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor, er dermed å betrakte som skolens kontekst. De arbeidsmåtene som blir valgt av lærer og det innholdet som presenteres i undervisningen er en del av den kontekstuelle forståelsesmåten. Midtlyngutvalget påpeker at ”elever som opplever et problematisk møte med skolen må sees i lys av hvordan skolen makter å møte variasjon i barns forutsetninger” (NOU 2009:18, s. 69). Kjølbli (2012) hevder at problematferd hos barn i stor grad er et resultat av samhandling mellom barnet og viktige voksne. I lys av denne forståelsesmåten ser en betydningen av å styrke kvaliteten på relasjonene mellom barn og voksne. Spurkeland (2011) hevder at gode relasjoner kan betraktes å være selve ”grunnmuren” for å forebygge problematferd i skolen. Videre sier Spurkeland (2011) at relasjonskompetanse er et sentralt kompetanseområde, og antas å få økende betydning både i

skoler, barnehager og arbeidsliv ellers. I kapittel 5 går vi nærmere inn på relasjon lærer-elev og drøfter våre funn i lys av teori.

Den samfunnsmessige og kulturelle forståelsesmåten har grunnlag i den relasjonelle forståelsen. Den tar utgangspunkt i at problematferd må forstås i lys av omgivelsenes krav, tradisjoner, intoleranse, fordommer, omsorgssvikt og manglende tilrettelegging i barnehage/skole (Tangen, 2008). Her blir fokuset flyttet fra individ - til systemperspektiv. Alle disse tre forståelsesmåtene komplimenterer hverandre og det er derfor ikke fruktbart å ensidig vekte en av forståelsesmåtene (Tangen, 2008). Det å se disse forståelsesmåtene samlet kan gi et godt grunnlag for lærerne til å finne gode tiltak både forebyggende, men også etter at problemene har oppstått. Ved å vektlegge de to siste forståelsesmåtene kan en få en dreining fra et individperspektiv til et systemperspektiv, noe som er en klar forventning i NOU 2009: 18 *Rett til læring*.

KAPITTEL 3. KONTEKST.

I dette kapittelet vil vi se nærmere på begrepet åpen skole, og da særlig i lys av sentrale føringer for skolen i Norge, og de overordnede retningslinjer lærere i skolen må forholde seg til i sin undervisningshverdag. Til slutt i dette kapitlet blir det vist til tidligere forskning på åpne skoler.

Sentrale føringer for skolen i Norge

I Norge er det opplæringsplikt og det er Opplæringslova som regulerer hvilke føringer som ligger til grunn for skolene i Norge. ”Barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter” (Stette, 2013, s. 35). Opplæringslova legger også føringer ved rettigheter til geografisk beliggenhet i forhold til skolevalg. I § 8-1 står det at ”Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til” (Stette, 2013, s. 201). Videre sier Opplæringslova at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten” (Stette, 2013, s. 29). For å ivareta de barna som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har Opplæringslova sikret disse barna gjennom § 5-1. Der står det: ”Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning” (Stette, 2013, s. 170). For å sikre elevenes fysiske og psykososiale miljø er dette nedfelt i § 9a-1 i Opplæringslova som fremmer kravet om at ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Stette, 2013, s.222). Disse kravene blir ytterligere presisert i § 9a-2 Det fysiske miljøet og i § 9a-3 Det psykososiale miljøet (Stette, 2013). Opplæringslova gir med dette de mest grunnleggende føringer og grunnleggende prinsipp for lærerne i forhold til tilrettelegging av undervisning for den enkelte elev. Lærerens hovedoppgave er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av læringsaktiviteter og gjennom veiledning. Læreren må forholde seg til læreplaner og forskrifter, samtidig som lokale bestemmelser skal følges opp. For at de lover og forskrifter lærerne skal forholde seg til, skal fremme likeverdig opplæring i en inkluderende skole, er det nødvendig at det eksisterer en felles forståelse for hva disse prinsippene innebærer. I det følgende vil vi belyse hvilke grunnleggende prinsipp som danner grunnlaget av arbeidet i norsk skole.

Grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet

Likeverdig opplæring er et nasjonalt mål og et overordnet prinsipp som skal dekke alle sider ved opplæringen. Det skal gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner, forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, religiøs eller etnisk tilhørighet, familiens utdanning eller hjemmets økonomi. Dette betyr at likeverdig opplæring må forstås både på systemplanet og individplanet. På systemplanet må begrepet sees på i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lover og forskrifter. På individplanet må det forstås ut ifra en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. I Midtlyngutvalgets utredning hvor temaet var opplæringstilbud for barn, unge og voksne med spesielle behov, ble det hevdet at ”for å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling” (NOU 2009:18, s. 15).

”*Inkluderende opplæring* innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt” (NOU 2009:18, s. 15). En inkluderende opplæring må derfor forstås slik at det stiller krav til opplæringsarenaen, og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd, slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Inkluderende opplæring er mer et grunnleggende prinsipp enn en konkret handling. For å oppnå inkluderende opplæring kreves relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring (NOU 2009:18).

Tilpasset opplæring er en forutsetning for å kunne gi en likeverdig opplæring. Her ligger en mulighet til å kunne gi forskjellig tilbud innenfor en likeverdig ramme. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske grunnopplæringen. En tenker seg at gode læringsresultater forutsetter en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger hos eleven. Dette betyr at lærerne må ha god kjennskap til hver enkelt elevs kompetanse og nivå. Læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) presiserer at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for læring. Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene (NOU 2009:18). Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, skolens ledelse og personalet til å arbeide for en best mulig og forsvarlig opplæring for den enkelte og tilrettelegge opplærings situasjonen på individ- eller gruppenivå både når det gjelder bruk av metoder, faglig innhold og organisering (NOU

2009:18). Opplæringslova § 1-3 (Stette, 2013) presiserer at kommunen skal sørge for at den tilpassede opplæringa på 1. til 4. årstrinn innebærer en særlig høy lærertetthet i fagene norsk, samisk og matematikk. Den skal rettes mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning. Tilpasset opplæring er ingen individuell rettighet knyttet til den enkelte elev. Som vi ser ligger det mange føringer både i utdanningspolitiske vedtak og i det norske lovverket når det gjelder tilpasset undervisning. Samtidig som lærerne skal ta hensyn til elevenes ulike individuelle behov, må de forholde seg til ulike rammefaktorer. Mange av disse rammefaktorene har de ikke like god mulighet for å påvirke, slik som fysiske rammer, økonomi og voksenressurser. I vår studie har vi valgt å se nærmere på åpen skole som en rammefaktor lærerne må forholde seg til. Dette er en rammefaktor som kan påvirke lærernes arbeid med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd.

I norsk planlegging og forvaltning har *universell utforming* blitt et viktig prinsipp. I § 9 i Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) blir det angitt nasjonal forpliktelse til universell utforming i offentlig og privat virksomhet. Barn og elever med nedsatt funksjonsevne sikres utviklings- og læringsmuligheter gjennom en rimelig individuell tilrettelegging av tilbudet som skal vurderes av barnehager, skole – og utdanningsinstitusjoner. Retningslinjene for universell utforming ble gitt etter at mange barnehager og skoler ble bygget, og det har resultert i at elever har blitt henvist til andre barnehager eller skoler som er vurdert som mer hensiktsmessig vedrørende bygg. Dette som en følge av at en kommunes økonomi ikke alltid har de investeringsmulighetene som vurderes som nødvendig for lik behandling. Prinsippet om universell utforming bør gjelde for pedagogiske metoder og virkemidler (NOU 2009:18).

Et annet grunnleggende prinsipp er retten til *medvirkning og innflytelse* i spørsmål som berører en selv. Midtlyngutvalget understreker at prinsippene om likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring henger tett sammen. For at opplæringen skal være likeverdig må den være tilpasset og inkluderende, og den må tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. I likeverdige, tilpasset og inkluderende opplæring er dermed medvirkning og innflytelse viktige momenter (NOU 2009:18).

Åpen skole

Mange skoler har i dag åpen arkitektonisk planløsning, såkalt åpen skole. En åpen skole vil ha større areal der elevene er sammen i større eller mindre grupper. Det kan dreie seg om åpne landskap eller store fellesrom som har ulike muligheter i forhold til å samle elever som gjennomfører ulike aktiviteter/undervisningsformer. Med åpne skoler mener vi skoler som er planlagt bygd med åpne landskap i sitt romprogram i den hensikt å gi et mer fleksibelt undervisningstilbud, med mulighet for å arbeide i små og store grupper, horisontalt og vertikalt organisert, og slik at flere elever kan undervises samtidig i samme rom.

Den første åpne skolen ble tatt i bruk i Norge i Hvaler kommune (Løvdal, 1974). Hvaler – åttekantens var ferdig i 1968 og var starten på en endring i Norge i forhold til skolearkitektur. I perioden 1970 – 1974 ble det bygget 189 åpne skoler i Norge (Vinje, 2010). USA, England og Sverige hadde sterk påvirkningskraft i fremveksten av åpen skole. I USA ble det allerede bygd åpne skoler på midten av 1950-tallet, men da med bakgrunn i økonomi, lærermangel og et ønske om å være i forkant til den uvissheten som knyttet seg til framtidens skole og dens krav til skolebygging. Arkitektene var alene i denne prosessen, og det lå ingen pedagogiske føringer bak. Mindre grupperom i kombinasjon med store læringsrom resulterte i at skolene trengte færre lærere i USA (Vinje, 2010).

I Norge har vi sett en endring fra utviklingen av åpne skoler på 1970-tallet, til en tendens til å bygge om skolene til tradisjonelle skoler på grunn av støy og bråk på 1980-tallet. På 1990-tallet ble så åpne skoleløsninger igjen aktuelt, og utbredelsen av slike løsninger økte. Brundalen, Eberg og Strindheim skole er blant de første skolene i Trondheim som praktiserte undervisning med åpen planløsning (Andersson, 2008). En av hovedbegrunnelsene for å velge en åpen arkitektonisk planløsning var at dette ga en større kontroll for læreren over bygget, og ikke omvendt (Løvdal, 1974). Dermed kunne det gi fleksibilitet i organisasjonen og undervisningsmønsteret som videre førte til bedre læringsmiljø for elevene (Løvdal, 1974). Vinje (2010) argumenterer med at denne framveksten skjedde med begrunnelser som ansvar for egen læring og mer gruppearbeid og prosjektarbeid som var nedfelt i Reform 94. Andersson (2008) peker på mye av det samme, og henviser særlig til den betydningen Stortingsmelding 16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen hadde på den nye framveksten av åpne skoleløsninger (Kunnskapsdepartementet 2007). Hun oppsummerer dette slik: "Revidert skolelovgivning og nye nasjonale læreplaner har åpnet opp for mange tanker om

undervisningsfleksibilitet. Gjennom tanken om tilpasset opplæring for alle, oppheving av klassen som undervisningsenhet og ønsket om større undervisningsfleksibilitet, har også tanke om åpne, universelle, fleksible skolebygg blitt realisert i pedagogiske sammenhenger" (Andersson, 2008, s. 9). Dette viser at det lå pedagogiske begrunnelser til grunn for både for den første og andre bølgen for utbredelse av åpne skoleløsninger i Norge. Betrachtingene har vært at åpne skoleløsninger vil styrke muligheten for at norske skole skal kunne tilby pedagogiske løsninger som bygger på de sentrale overordnede føringene som gjelder for den norske skolen, og som er redegjort for ovenfor.

Det er generelt sett i Norge forsket lite på i hvilken grad åpne skoleløsninger faktisk gir en slik styrket mulighet for pedagogikk i norske skole i tråd med disse føringene. Vinje (2010) er en av de få som har forsket på feltet. Han viser blant annet at det er skoleeiere og skoleledere som er mest positive til åpne skoler, mens lærere og foreldre er mer skeptisk (Vinje, 2010). Skeptikerne begrunner dette med at de er bekymret for at åpne skoler fører til mer støy, uro – og konsentrasjonsproblemer. Samtidig fant Vinje (2010, 2014) også at tilhengerne til åpne skoler mener at denne løsningen gir mer fleksibilitet, bedre lærersamarbeid, og bedre mulighet for å tilpasse undervisningen. Han hevder at åpne skoleløsninger foretrekkes med bakgrunn i økonomiske føring. Hensikten er å spare på bygging og drift, samtidig som man skal imøtegå økt elevtall innenfor et gitt areal (Vinje, 2014). I 2003 ble klassesdelingsstallet som standard i Opplæringslova § 8-2 (Stette, 2013) erstattet med teksten ” Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg” (s. 209). Etter at klassesdelingsantallet ble fjernet, finner vi i dag en rekke ulike organiseringsformer både knyttet til elevgruppenes sammensetning og organisering av areal.

Tidligere forskning om åpne skoler

Vi har i vår søken etter tidligere forskning på temaet elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole funnet flere artikler/studier knyttet til åpne skoler generelt, samt en studie om elever med ADHD i åpne skolelandskap. Disse fire artiklene/studiene er interessante i forbindelse med vår studie.

Vinje (2013) belyser læreres opplevelse av, forestillinger om og preferanser til to ulike former for skolearkitektur: åpne skoler og tradisjonell klasseromsundervisning. Han observerte og intervjuet syv lærere, hvor tre av lærerne jobbet på en skole med åpne løsninger, mens de øvrige fire lærerne jobbet på en skole med den tradisjonelle klasseromsløsningen. Lærerne på begge skolene ble spurt om i hvilken grad de mente at skolens arkitektur hadde innvirkning på deres utgangspunkt for å drive undervisning i samsvar med eget pedagogisk grunnsyn. Intervjuene viste at det var tre områder lærerne ønsket å belyse, og alle disse områdene hadde en fellesnevner ved tilpasset opplæring. De tre områdene lærerne fokuserte på var: 1) Hvilke form for differensiering som ble vektlagt på skolen, og hvordan de fysiske rammene samsvarte med den aktuelle differensierings- og organisasjonsformen. 2) Reell arealtilgang for variert undervisning, og 3) Hvordan de fysiske rammene var tilettelagt for en ønsket balanse mellom tette samarbeidsrelasjoner og autonomi i planleggings - og undervisningssituasjonen. Vinje (2013) fant ut at ved den skolen som hadde tradisjonell klasseromsundervisning var det pedagogisk differensiering innenfor den faste kontaktgruppen som var utgangspunktet for tilpasset opplæring. Mens på den skolen som praktiserte undervisning i åpent landskap var differensiering med stor vekt på elevenes faglige nivå utgangspunktet. Når det gjaldt reell arealtilgang som utgangspunkt for variert undervisning, var lærerne ved skolen med tradisjonell klasseromsundervisning godt fornøyde, mens lærerne ved skolen med åpen løsning mente at grupperommene var for små, og at arealet opplevdes som begrensende i forhold til lærerrollen og ønsket om variert undervisning. To av lærerne brukte arealene lite, med begrunnelse i utfordringer knyttet til støy og mangel på konsentrasjon.

Haugnes (2012) setter fokus på hvordan lærere i åpne skoler og i tradisjonelle klasseromsskoler er tilfredse med sin arbeidsplass, da med tanke på deres undervisningsareal. Han ønsket å se nærmere på hvor tilfredse lærerne var når det gjaldt å anvende ulike undervisningsmetoder, kunne bygge gode relasjoner til elevene, antall elever pr. areal, samt å forhindre støy og uro. For å belyse lærernes grad av tilfredshet, gjennomførte han en kvantitativ undersøkelse ved bruk av spørreskjema. Undersøkelsen ble gjennomført på tre åpne skoler og fem skoler med tradisjonell klasseromsløsning fordelt på 103 lærere. Haugnes (2012) fant i sin studie at tendensen på de åpne skolene er at lærerne er uenige om hvorvidt deres undervisningsareal gir gode forutsetninger for å benytte de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene de til enhver tid mener er hensiktsmessige. Derimot sier 2/3 av klasseromslærerne at de er tilfredse med sitt areal når det gjelder å kunne anvende

hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Klasseromslærerne er i større grad enn lærerne i åpne skoler mer positive til hvordan egen undervisningspraksis blir påvirket av undervisningsarealet. Studien viser også at det er klasseromslærerne som er mest tilfredse med sitt undervisningsareal når det gjelder å forhindre at elever i fysisk forstand ”gjemmer seg unna” i undervisningen. Over 1/3 av lærerne i åpne skoler sier at deres undervisning gjør det vanskelig å forhindre dette. Videre sier 6 av 7 klasseromslærere at de er tilfredse med sitt undervisningsareal når det gjelder å holde ro og orden blant elevene. I de åpne skolene svarer over 1/3 av lærerne at deres undervisningsareal ikke gir gode forutsetninger for dette. I åpne skoler mener 6 av 10 lærere at deres undervisningsareal ikke gir gode nok forutsetninger for å tilrettelegge for elever med uro- og konsentrasjonsproblemer. 6 av 10 lærere i klasseromsskoler sier at deres undervisningsareal gir gode forutsetninger for dette. Til slutt i sin studie oppsummerer Haugnes (2012) at nesten 9 av 10 lærere med klasseromsundervisning ikke kunne tenke seg å undervise i åpen skole fremfor en skole med tradisjonelle klasserom, mens lærerne i den åpne skolen er delte i sine svar med en prosentdifferanse på 10%, men flertallet (55%) ville undervist i åpen skole.

Andersson (2008) fokuserer på hvordan lærere vurderer muligheten for fleksibel organisering av læringsmiljø og undervisningsdifferensiering i en skole med åpen løsning. Målet med hennes studie er å belyse hvordan arkitektur, innredning og møblering kan påvirke skolens innhold, gjennom muligheten for fleksibel organisering og undervisningsdifferensiering i en skole med åpen planløsning. Undersøkelsen omfatter en empirisk studie basert på data innhentet ved å intervjuer fem lærere på en åpen skole. Andersson (2008) fant i sin studie at lærerne i stor grad ser gode muligheter for fleksibel organisering av læringsmiljøet og undervisningsdifferensiering som grunnlag for tilpasset undervisning i åpen skole. Lærerne sier likevel at de savner muligheten for avskjerming og tilgjengelighet med flere grupperom, da den praktiske hverdagen er preget av støyproblematikk. Lærerne ønsker flere muligheter for avskjerming, i tillegg til å kunne disponere flere grupperom. Det kommer også frem av studien at lærerne mener at åpen planløsning gir lærerne en mulighet til å utnytte hverandres kompetanse ved at de kan bruke hverandres styrker slik at elevene på trinnet kan få nytte av den sterkeste læreren innen hvert fag. Lærerne sier at åpne landskap åpner for gode samarbeidsrutiner lærerne imellom hvor arbeidet med undervisningsdifferensiering gir gode muligheter for å variere metoder i forhold til tilpasset opplæring og elevenes ulike læringsstiler. Samarbeidet gir en større åpenhet omkring den enkelte lærers arbeidshverdag og forhold til planlegging og gjennomføring av undervisningen. Lærerne er enige i at støy, uro

og bevegelse som oppstår i åpne landskap virker negativt inn på motivasjon for læring og elevenes konsentrasjon. Dette begrenser undervisningsdifferensieringen og metodevalg i undervisningen på grunn av liten mulighet for avskjerming i arealet. Som et resultat av dette ønsker lærerne seg muligheten til å endre de fysiske rammene i form av å lukke/stenge av mellom trinnene, samt mulighet for fleksible arbeidsmetoder, metodevariasjon og fleksibel organisering.

Kjørstad (2011) belyser gjennom sin fenomenologiske studie av læreres opplevelse av å jobbe med elever med ADHD i åpent landskap, samt arbeidsmiljøet hos elever med ADHD i åpent landskap. Problemstillingen hans lyder: Hvordan opplever tre lærer å jobbe med elever med ADHD i åpne skolelandskap? Kjørstad (2011) ønsker med bakgrunn i de utfordringer elever med ADHD har, å diskutere om de åpne skolelandskapene er utfordrende på grunn av at det åpner opp for mer lyd – og synsinntrykk. Han har undersøkt hvordan lærere opplever problematikken med åpne skolelandskap og elever med ADHD. Videre ønsker han med sin studie å bidra til å få innsikt i lærernes livsverden knyttet til denne problematikken. Et tredje moment for hans studie, er debatten i media om åpne skolelandskap. Kjørstad (2011) valgte å intervju tre lærer fra samme skole. Han fant i sin studie tre hovedområder som han fremhever. Det første er at informantene har en opplevelse av at det åpne skolelandskapet er utfordrende for elever med ADHD, samt for de respektive lærerne. For det andre viser studien at informantene opplever et savn etter et fast og avgrenset klasserom. Til slutt fant han at informantene har en opplevelse av at de ikke har mulighet til å skjerme elevene med ADHD i det åpne skolelandskapet. Informantene har også en opplevelse av at det åpne skolelandskapet ikke er fleksibelt, spesielt med tanke på å legge til rette for elever med spesielle behov.

KAPITTEL 4. METODE.

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av metode som er kvalitativ forskning, og se på kjennetegn ved et kvalitativt intervju. Deretter vil vi gå inn på selve forskningsprosessen ved valg av informanter, gjøre rede for utforming og utprøving av intervjuguide samt gjennomføring av intervjuene. Vi vil beskrive prosessen med transkribering og hvordan vi kom frem til hovedtemaene med utgangspunkt i analysen av datamaterialet. Avslutningsvis vil vi gjøre rede for hva vi gjorde for å sikre kvalitet i studien.

Kvalitativ forskning

Kjennetegn ved kvalitativ forskning

Et viktig kjennetegn i kvalitativ forskning er å løfte frem informantenes eller forskningsdeltakernes perspektiv. Det er informantenes stemme som skal løftes frem gjennom en kvalitativ studie. Informantenes oppfatninger, aktiviteter og fylldige beskrivelser er noen av de viktigste målene med kvalitativ forskning (Guðmundsdóttir, 2011). En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. De mest utbredte kvalitative metodene er observasjon og intervju. Begge disse metodene er i prinsippet basert på et subjekt – subjekt – forhold mellom forsker og de personer vi studerer. Konsekvensen av dette innebærer at både forsker og informanter påvirker forskningsprosessen. Forskerens nærvær har innflytelse på hvordan datainnsamlingen forløper. Den informasjonen som forskningsdeltakeren gir er avhengig av hvordan hun eller han oppfatter forskeren (Thagaard, 2013). Fortolkning blir en viktig del av kvalitativ forskning. En utfordring knyttet til fortolkning kan være hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). En kvalitativ forsker må være klar over at forskningen er påvirket av hans eller hennes teoretiske ståsted. Samtidig som forskningen påvirkes av forskerens egne opplevelser og erfaringer. Et annet kjennetegn ved kvalitativ forskning er at forskeren fokuserer på et relativt lite område og går i dybden på dette feltet. Innenfor pedagogikken kan en for eksempel forske på en lærer, en gruppe, en skole eller en klasse (Guðmundsdóttir, 2011).

Kvalitativt intervju

”Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 49). Ved å benytte seg av kvalitativt forskningsintervju, ønsker man med andre ord å se verden fra informantenes side. Denne intervjuformen ligger nært opp til en samtale, men har med profesjonelt intervju et formål. Det er dermed viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer slik at vi som forskere får best mulig innsikt i intervjupersonens eget perspektiv på temaet som er i fokus. Et kvalitativt forskningsintervju kan struktureres og organiseres på ulike måter. Thagaard (2013) beskriver tre ulike kvalitative intervjuer. I den ene ytterkanten finner en det ustrukturerte intervjuet som likner mer en samtale i sin uformelle og ustrukturerte form. En slik uformell tilnærming innebærer at intervjupersonen kan bringe opp temaer underveis i samtalen som forsker ikke har tenkt på i utgangspunktet. Denne formen for intervju kan derfor egne seg godt i en innledende fase til en undersøkelse. Den åpne samtalen kan dermed gi mulighet for å presisere temaer som kan brukes videre i undersøkelsen. Den andre ytterligheten er et strukturert intervju hvor spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene i stor grad er fastlagt. Det kvalitative aspektet ivaretas her ved at informanten har selv mulighet til å utforme svarene sine og vektlegge det informanten synes er viktig (Thagaard, 2013). Fordelen med et slikt intervju er at svarene er sammenlignbare, da alle intervjupersonene har gitt informasjon om samme type tema. Den tredje tilnæringsmåten karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. Det er denne fremgangsmåten som er mest brukt i kvalitative intervjuer, og som også kalles semistrukturert intervju (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne typen intervju kjennetegnes ved at temaene forskeren skal spørre om er hovedsakelig fastlagt på forhånd. Rekkefølgen på temaene bestemmes imidlertid underveis. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men samtidig sørge for at informanten gir informasjon om de temaene som er viktig for problemstillingen.

I kvalitative forskningsintervju er forsker og informant nær og i direkte kontakt med hverandre. Konsekvensen er at både forsker og informant påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Forskerens nærvær påvirker hvilken data forskeren får inn. Den informasjonen forskningsdeltakeren velger å gi er avhengig av tillit og relasjon til forskeren. Derfor er det viktig at forskeren er klar over dette, og reflekterer over i hvilken grad

informantens atferd og framstilling av sin livsverden kan være preget av forskerens nærvær (Thagaard, 2013).

Forskningsprosessen

Vår rolle som forskere/forforståelse

Alle forskere vil være påvirket av sin forforståelse når de gjennomfører en studie. Med forforståelse mener vi forskerens ”ryggsekk” i form av tidligere erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og den teoretiske referanserammen forskeren har ved prosjektets innledning. Som forskere er vi interessert i å løfte frem informantenes stemme og perspektiv i vår studie, noe som er et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning (Moen og Karlsdóttir, 2011). I vår studie hvor vi ønsker å løfte frem forskningsdeltakernes stemme, er det viktig at vi er bevisst vår rolle som intervjuer/forsker, at vår forforståelse i form av tidligere erfaringer og egne hypoteser kan være med på å påvirke intervjuet. Vi har begge bakgrunn som førskolelærere, og har flere års erfaring som pedagog i barnehage. Begge har deretter tatt videreutdanning i logopedi, og jobber i dag i PPT. Det vil likevel være interessant i ettertid av studien å vurdere om de tankene vi hadde før studien ble igangsatt, stemmer med de funn vi fant gjennom studien. Gjennom vårt arbeid i Barne- og familietjenesten¹/PPT har vi observert lærere i undervisning i både skoler med åpen løsning og den tradisjonelle klasseromsinndelingen. Vi har opplevd gjennom de siste årene at andelen av tilmeldinger til PPT har økt, og mange av tilmeldingene handler om temaet uro - og konsentrasjonsvansker. Vår forforståelse knyttet til vårt forskningsspørsmål har vært at det kan være en sammenheng mellom økt tilmelding til PPT på grunn av uro- og konsentrasjonsvansker og undervisning i åpne skoler. Gjennom vår forskning er det viktig at vi møter våre informanter med et åpent sinn og samtidig har en bevisst holdning til vår forforståelse.

Valg av informanter

Det var flere kriterier som var viktige for oss i prosessen med å velge ut informanter til vår studie. Vi ønsket å intervjuere lærere som var engasjerte og hvor alle hadde minimum fire års erfaring som lærer og erfaring med barn med uro- og konsentrasjonsvansker. Vi ville ha lærere som jobbet i skoler med åpen klasseromsløsning, og hvor alle lærerne hadde kontaktlæreransvar på 3.trinn. For å fylle disse kriteriene valgte vi ut lærere dels ved hjelp av

¹ Barne- og familietjenesten er en tverrfaglig enhet bestående av PPT, Barnevern og Helsestasjon/Skolehelsetjenesten

egen kjennskap til enkeltlærere gjennom vår tilknytning til skolene som PP-rådgivere, og dels gjennom samtale med skolens spesialpedagog i forkant før utvelgelsen. Postholm (2010) anbefaler minimum tre informanter i en intervjustudie.

Av praktiske årsaker var det naturlig at en av oss tok den første direkte kontakten med informantene. Dette foregikk ved en uformell samtale på skolene hvor studiens formål og omfang ble presentert. Det ble også satt fokus på anonymisering av skolen og informantene. Alle tre informantene var positive til å delta i studien, og ga uttrykk for at det var et aktuelt og interessant tema. Deretter ble avtaler om intervjuetidspunkt bekreftet via mailkorrespondanse.

Presentasjon av informanter

I vår studie har vi valgt å intervju tre lærere som jobber på tre ulike skole med åpen løsning.

Lærer 1 har jobbet fem år som kontaktlærer i skole med åpen klasseromsløsning, og har også erfaring fra arbeid i skolen gjennom flere år som assistent. *Lærer 2* har jobbet som lærer siden 1997. Denne læreren har bakgrunn som førskolelærer, og har tatt etterutdanninger som mellomfag i lese – og skrivevansker og første – og andre avdeling spesialpedagogikk. *Lærer 3* har jobbet som lærer siden 1997, og har erfaring som kontaktlærer både fra skoler med lukket klasseromsløsning og åpen klasseromsløsning. Læreren har tatt sosialpedagogikk som videreutdanning, og har jobbet noen år som spesialpedagog.

Informert samtykke, konfidensialitet og etiske betraktninger

All informasjon i forbindelse med forskning skal behandles fortrolig og konfidensielt. Konfidensialitet innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2012). Det kreves informert samtykke fra alle informanter som deltar i forskningsprosjekter som inkluderer personer. ”Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede mål og om hovedtrekkene i designet, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helt å trekke seg ut av undersøkelsen” (Kvale og Brinkmann, 2012 s. 88). I forkant av intervjuet skrev informantene under på et informert samtykke (Vedlegg 1).

I følge Personopplysningsloven § 31 (2013) skal alle forskere og studenter ved institusjoner melde sine forskningsprosjekter til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD). Dersom et prosjekt er meldepliktig skal det sendes inn et meldeskjema senest 30 dager før

datainnsamlingen starter, og tilbakemelding fra personvernombudet må avvendes før prosjektet igangsettes. Vi meldte inn vår studie til NSD 24.01.14, og fikk svar 07.02.14 om at ”Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til Personopplysningsloven §3.1. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven” (Vedlegg 3).

Det er viktig å være oppmerksom på de etiske dilemmaene man kan møte på i et forskningsarbeid (Postholm, 2010). Våre informanter ble grundig informert om sine rettigheter vedrørende personvern og identifikasjon. De ble opplyst om at alle lydopptak vil bli makulert og at verken skolen eller personer vil bli gjenkjent. Dette er moment vi som forskere kan si noe eksakt om, hvordan datamateriell blir behandlet etter opptak. Informert samtykke gir informanten mulighet til når som helst under studien å trekke seg fra prosjektet. Ved studiens oppstart kan ikke vi som forskere gi en fullstendig beskrivelse av hvordan vi vil bruke de opplysningene som kommer frem, eller hvordan vi vil analysere og tolke materialet. Det er vanskelig for forskeren på forhånd å si noe om hvilke innsikter datainnsamlingen vil gi. Underveis i forskningen kan derfor informantene forhandle om ordlyden i samtykkeerklæring

Intervjuguide og prøveintervju

For å få til et intervju med en mest mulig avslappet og åpen tone og samtidig ivareta våre interesser knyttet til problemstillingen, valgte vi å benytte oss av en semistrukturert intervjuform. Dette er den mest brukte formen for kvalitative intervju (Thagaard, 2013). Denne typen intervju karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. I vår intervjuguide har vi derfor laget noen hovedtemaer som er med og gir en tydelig ramme for intervjuet. Disse temaene har vi valgt på bakgrunn av teori om temaet og erfaring i vår jobb i PPT. Utfordringen med å velge et tema som vi både har en del teoretisk innsikt i og erfaring med, er at vi kan ha med oss en forforståelse for hva vi vil finne som forskere. Det har derfor vært viktig for oss å forsøke å lage åpne spørsmål som ikke skal virke ledende på informantene. Videre har vi vektlagt at spørsmålene i intervjuguiden kun skal være en hjelp for å holde fokus på hva vi som forskere vil ha informasjon om. Rekkefølgen av temaene og spørsmålene bestemmes underveis i intervjuet ut i fra hva informanten vektlegger.

De fem hovedtemaene som ble valgt ut med tanke på å belyse forskningsspørsmålet var: bakgrunnsinformasjon/ rammefaktorer, erfaring i arbeid med barn med uro- og konsentrasjonsvansker i åpen skole, tiltak rundt disse elevene, samarbeid med kollegaer/ledelse og foreldre, og samarbeid med PPT. I tillegg hadde vi en innledende samtale

hvor vi orienterte om tema, formål og anonymitet. Vi forsøkte i henhold til Thagaard (2013) å utforme noen hovedspørsmål som skulle introdusere de temaene som vi ønsket å få svar på. Videre utformet vi en rekke oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljert informasjon og nyanserte kommentarer til det informanten fortalte. Disse oppfølgingsspørsmålene var ment som en guide til oss selv som vi kunne benytte oss av ut ifra hva informanten valgte å vektlegge. Vi ønsket å starte med en innledende samtale som kunne skape en god ramme for intervjuet og vektlegge relasjonsbygging med den enkelte informant. Videre var det viktig med tanke på problemstillingen vår at vi fikk innsikt i lærernes skolehverdag og fysiske rammefaktorer. Det var også naturlig å spørre om hvilke erfaringer lærerne hadde med barn med uro- og konsentrasjonsvansker i åpen skole. Her var spørsmålene utformet slik at de skulle tenke på bestemte elever og beskrive deres opplevelse av disse barnas lærehverdag. Dette valget ble tatt på grunnlag av at det skulle være enklere for lærerne å være så konkret som mulig, samt gi mulighet til å kjenne på opplevelsen knyttet til arbeid med nettopp disse barna. Neste tema som ble kalt tiltak var naturlig i forhold til å få innsikt i hvordan lærerne konkret jobber med barn med uro- og konsentrasjonsvansker. De to siste temaene ble laget med tanke på å finne ut hvilke samarbeidspartnere lærerne opplever at de har og hvor mye hjelp og støtte de opplever å ha.

For å vurdere om intervjuguiden var god nok til å få informasjon som kunne belyse problemstillingen vår, ble det gjennomført et prøveintervju med en annen lærer. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra denne læreren, samt opplevelser underveis, ble det gjort noen endringer av intervjuguiden (vedlegg 2).

Intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker. Vi valgte en fremgangsmåte hvor en av oss ledet intervjuet, og den andre var observatør som stilte oppfølgingsspørsmål mot slutten av intervjuet. Vi byttet på rollene ved gjennomføring av intervjuene, slik at vi begge fikk mulighet til å være intervjuer og observatør. Inkludert prøveintervjuet gjennomførte vi to intervjuer hver. Hvert intervju ble innledet med gjennomgang av samtykkeerklæringen, samt underskrift av denne. Vi valgte å ikke sende intervjuguiden til våre informanter på forhånd. Dette var et bevisst valg da vår metode er semistrukturert intervju der rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, samtidig som viktige spørsmål kan følges opp videre underveis, og informanten får anledning til å ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd, (Thagaard, 2013). To av intervjuene hadde en varighet på ca. en time, mens ett av intervjuene varte i ca. 1.5 time. Intervjuene ble

gjennomført på et skjermet rom på hver av de respektive skolene. Det er umulig å skrive ned hele intervjuet underveis samtidig som man skal stille relevante spørsmål, yte personlig oppfølging, samt legge merke til informantens nonverbale kommunikasjon i form av kroppsspråk. Det vil også være utfordrende med umiddelbar respons under intervjuet hvis man skal notere underveis (Thagaard, 2013). Vi valgte å benytte oss av en opptaker i form av mobiltelefon under intervjuene. Vi valgte kun å ta notater som var relevante til oppfølgingsspørsmål. Vi ønsket ikke å ta fokuset bort i fra informanten ved å sitte og notere.

Transkribering og analyse

Etter endt intervjurunde satt vi igjen med flere timer lydopptak som skulle over i skriftlig form for så å kunne drøftes og analyseres. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over innholdet, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Prosessen med å skrive ut intervjuet fra lydopptak til tekst kalles transkribering (Kvale og Brinkmann, 2012). Dette er en prosess som er både tidkrevende og omfattende. Den transkriberte teksten i vårt datamateriale utgjorde 65 dataskrevne sider.

Etter transkriberingen valgte vi å følge de fire fasene som kvalitativ forskning tradisjonelt er delt inn i (Guðmundsdóttir, 2011). Første fase består av utforskende analyse. Forskeren prøver her å utvikle kategorier ut ifra data. I annen fase er teksten, dvs. data, delt opp og kodet. Disse kodene representerer kategoriene. Denne prosessen bør bekreftes, noe som betyr at forskeren sjekker analysen spesielt for å finne ut om kategoriene holder. Tredje fase handler om å samle alle tekstene som har samme kode. Kategoriene må beskrives både teoretisk og empirisk dersom en skal kunne foreta en slik kategorisering. I siste og fjerde fase forsøker forskeren å fokusere på forholdet mellom kategoriene.

Tilsvarende første fase i Guðmundsdóttir (2011) valgte vi å lese alle de tre intervjuene høyt for hverandre og forsøkte å finne kategorier ut fra data. Etter å ha lest intervjuene så vi på hvert enkelt utsagn og forsøkte så å identifisere kategorier som vi fant interessante i forhold til forskningsspørsmålet. Dette er en prosess som blir omtalt i Thagaard (2013) som "open coding". Å kode data ved å knytte begreper til utsnitt av data og reflektere over innholdet i dette utsnittet, har lang tradisjon i kvalitativ forskningsmetode. Teori utvikles på grunnlag av koding av data og sammenlikning av hendelser.

I annen fase satt vi med en mengde data som vi hadde kodet. Vi valgte å benytte fargekoder i tillegg til begreper i teksten. Da vi klassifiserte utsnitt av teksten inn i ulike fargekoder fikk vi god oversikt over vektleggingen hos den enkelte lærer i forhold til de ulike temaene. Vi forsøkte å tenke hvilke uttalelser som kunne ha direkte referanse til vårt forskningsspørsmål. Mange av kodene hadde vi gjennom vår prosess med å bevisstgjøre vår egen forforståelse vært inne på og antatt ville komme opp som aktuelle temaer. Dette er i tråd med hva Thagaard (2013) sier om at forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring. Det dukket imidlertid også opp noen nye koder underveis i analyseringen som vi ikke hadde tenkt på i forkant.

Det er viktig å være klar over at all koding av utsnitt av datamaterialet og deretter klassifisering inn i kategorier innebærer mulighet for ulik tolkning fra forsker til forsker. Vi opplevde det som både interessant og spennende å se at vi var enige i hvordan vi ville kode de ulike utsagnene. Som tidligere nevnt har vi samme fagbakgrunn og jobber ved samme arbeidssted. Det kan tenkes at en forsker med annen bakgrunn teoretisk og erfaringsmessig ville ha valgt å kode utsagnene annerledes. Vår tolkning framhever tendenser i dataene, men kan samtidig stenge for andre perspektiver.

Etter at vi var ferdige med kodingen, opplevde vi at det var mange av de samme temaene som gikk igjen i alle tre intervjuene. Da vi hadde samlet de temaene som alle lærerne hadde belyst, satt vi igjen med følgende temaer: Rammefaktorer, Voksnetthet, Samarbeid kollegaer/ ledelse/ PPT, Metode/Tiltak, Elevgruppe/ kjennetegn, Foreldresamarbeid, Elevstatus, Relasjon (Vedlegg 4). Etter å ha laget denne oversikten startet prosessen med datareduksjon, hvor vi fjernet de data som ikke var interessante for vårt forskningsspørsmål. Dette var en tidkrevende og omfattende prosess. Prosessen frem mot de kategoriene vi til slutt endte opp med endret seg flere ganger underveis. Ved nærmere analyse og i forbindelse med datareduksjonen sorterte vi kodene inn i emner vi mente hadde en fellesnevner. På den måten ble det etter hvert tydelig for oss at det ble naturlig å redusere de ni kategoriene til færre kategorier. Vi fant at kodene Metode/Tiltak, Elevgruppe/kjennetegn, Elevstatus og Relasjon kunne bli en kategori. Uttalelser fra lærerne vedrørende Relasjon dreide seg i hovedsak om hvordan lærerne så på det å ha en god relasjon til eleven som et viktig tiltak for å oppnå et godt klassemiljø, skape tillit og få eleven til å samarbeide. Deretter fant vi at koder som vi hadde kalt Voksnetthet og Rammefaktorer kunne slås sammen til en ny kategori. Under denne prosessen ble det tydelig at en tredje kategori måtte belyse de ulike formene for

samarbeid som lærerne hadde trukket fram i intervjuene: Samarbeid med ledelse, kollegaer og PPT, samt foreldresamarbeid. Fortsatt var vi inne i en periode hvor vi var usikre på om de kategoriene vi hadde valgt var dekkende for de temaene lærerne hadde vektlagt. Vi gjennomgikk alt datamateriale en gang til og sorterte de utsagnene som belyste det samme gruppevis, og kom frem til at de kategoriene som ga et tydelig mønster og som alle de tre lærerne var opptatt av ble: 1) Klasseledelse, 2) Organisatoriske utfordringer og 3) Samarbeid.



Underveis i vår forskning vurderte vi fortløpende om vårt forskningsspørsmål hadde riktig ordlyd med tanke på de utsagn og fokusområder våre informanter belyste. Mot slutten av forskningen endret vi forskningsspørsmålet fra *Hvordan opplever tre lærere sin undervisningshverdag knyttet til barn med lærings – og undervisningshemmende atferd* til *Hvordan reflekterer tre lærere over sin undervisningshverdag knyttet til barn med lærings – og undervisningshemmende atferd*. Den lange vegen med gjennomgang av intervjuene og arbeidet med å sortere etter tema som til slutt resulterte i våre kategorier, hjalp oss som forskere å finne frem til det forskningsspørsmålet vi mente ga best ordlyd for å løfte frem våre informanters egne stemmer og perspektiv i forhold til studien. Dette er i tråd med hva Guðmundsdóttir (2011) beskriver.

Kvalitet i forskningen

Kvalitet i forskning innebærer studiens *pålitelighet, gyldighet og overførbarhet* (Postholm, 2010). Studiens *pålitelighet* handler om at forskningen er gjennomført på en troverdig måte, og det er viktig at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet og tillit. Forskeren må gjøre rede for hvordan data er utviklet og innsamlet, samt reflektere over forholdet mellom informanter og forskere. Kan det være noe i relasjonene som kan påvirke kvaliteten på forskningen og datamaterialet? Ved å være to forskere om denne studien har vi hatt muligheten til å stille hverandre kritiske spørsmål og drøfte ulike problemstillinger underveis. Denne prosessen var viktig for oss slik at vi kvalitetssikret datamaterialet og var sikre på at det var informantenes stemme og refleksjoner vi trakk frem. Vi var også bevisst på at vår rolle som PP- rådgivere ikke skulle farge fremstillingen våre informanter belyste. Vi opplevde det som en styrke å være to i prosessen med analyse av transkripsjon hvor vi skulle kode de ulike utsagnene og komme fram til kategorier. Underveis i prosessen hadde vi mulighet til å diskutere hva som egentlig ble sagt når noe var utydelig, noe som styrker påliteligheten i transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2012).

Studiens *gyldighet* handler om hvorvidt det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt (Postholm, 2010). Thagaard (2013) sier at for å kvalitetssikre studiens gyldighet må forskeren være kritisk til grunnlaget for egen tolkning. For å gjøre vår forskning mest mulig troverdig, har vi forsøkt å redegjøre så konkret som mulig hvordan dataene våre har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til (Thagaard 2013). Det handler om i hvilken grad den metoden vi bruker egner seg til å undersøke det vi ønsker å undersøke. Hvordan kan man så styrke gyldigheten i forskningen? En metode for å styrke gyldigheten er at forskeren tydeliggjør grunnlaget for de tolkninger som blir gjort ved å redegjøre for hvordan analysen danner grunnlaget for de konklusjonene forskeren kommer fram til. Thagaard (2013) poengterer at forskeren styrker gyldigheten og validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. I denne prosessen har vi hatt god nytte av å være to hvor vi har kunne hatt kritiske drøftinger til hverandres fortolkninger. Som vi tidligere har beskrevet i prosessen med transkribering gikk vi systematisk gjennom intervjuene for å kategorisere utsagnene til våre informanter etter tema, og på den måten kvalitetssikre at det var de områdene informantene vektla i forhold til vårt forskningsspørsmål som ble løftet frem. I denne prosessen var det viktig for oss å få frem informantenes refleksjoner, uavhengig av vår

forforståelse eller tidligere erfaringer. På den måten mener vi at vi har styrket studiens gyldighet for å sikre at intervju spørsmålene er i samsvar med studiens hensikt. Vi valgte også å transkribere intervjuene ordrett for å styrke gyldigheten av datamaterialet. Dermed ivaretok vi det informantene sa uten å bli påvirket av egen tolking. Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at ”det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form” (s. 194).

Studiens *overførbarhet* handler om i hvilken grad den forståelsen forskeren utvikler kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Kan resultatene i vår studie komme til nytte for andre i tilsvarende situasjoner? Vår studie kan være interessant for personer som kan kjenne seg igjen i forhold til vårt forskningsspørsmål. Hvorvidt det er overførbart må hver enkelt person selv bestemme. Postholm (2010) kaller denne overføringen for naturalistisk generalisering, hvor leseren kan kjenne igjen egen situasjon i beskrevet tekst. Det er viktig å påpeke at denne studien er knyttet til et bestemt klassetrinn til et bestemt tidspunkt. Vår forskning sier noe om hvordan våre informanter reflekterer over sin undervisningshverdag knyttet til barn med lærings – og undervisningshemmende atferd, men kan ikke overføres til å være alle læreres oppfatninger til denne problemstillingen. Studien gir likevel et grunnlag til at lærere i samme situasjon kan kjenne igjen og dra nytte av de betraktningene våre informanter har belyst.

KAPITTEL 5: ”Det er ikke bestandig vi klarer å være i forkant”.

I analysen av vårt datamateriale knyttet til lærernes undervisningshverdag med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd fant vi at lærerne var opptatt av at disse barna utfordret både de som lærere og skolen som system. I analysen fant vi at alle lærerne var opptatt av klasseledelse og relasjon til eleven. Under vil vi presentere relevant teori om klasseledelse og lærer - elevrelasjonen. Deretter presenteres empiri og analyse. Kapittelet avsluttes med drøfting.

Teorigrunnlag

Klasseledelse

Ut ifra et økologisk perspektiv mener Doyle (2011) at et klasserom er et eget lite miljø hvor det ofte er samlet en gruppe på 20-30 elever sammen med en eller to lærere i den hensikt å bedrive aktivitet som har som målsetting å fremme læring. Videre peker Doyle (2011) på en rekke dimensjoner som er til stede i dette miljøet, og som skaper en del utfordringer for lærerne. Et klasseareal er fylt med mange elever med ulike forutsetninger og erfaringer, og disse skal gjennomføre mange oppgaver sammen. Dette kaller Doyle (2011) for ”Multidimensjonalitet”. Videre påpeker Doyle (2011) at det er mange ting som foregår samtidig i klassearealet. En lærer skal eksempelvis hjelpe en elev som jobber selvstendig ved pulten sin. Samtidig skal denne læreren følge med på resten av klassen, ivareta andre elevers spørsmål om hjelp, takle forstyrrelser og holde tidsskjemaet. Dette kaller han ”Simultaneitet”. Hyppige skifter og høyt tempo er også noe lærerne må forholde seg til. En lærer kan ha opp mot 500 utvekslinger med hvert enkelt barn i løpet av en dag (Doyle, 2011). Dette betyr at lærerne ikke har mye tid til refleksjon i forkant av de avgjørelsene de må ta. Dette kaller Doyle (2011) for ”Immediacy”. Som vi vil illustrere ved hjelp av empiri nedenfor kan det ofte skje uforutsette ting i et klasseareal. Dette omtaler Doyle (2011) som ”Unpredictability”. Ettersom alle elevene og lærerne i klassearealet har ulike forutsetninger og erfaringer vil dette kunne gjøre det utfordrende for lærerne å klare å være i forkant av uforutsette hendelser. De faktorene som er nevnt ovenfor mener Doyle (2011) er med på å utøve press på deltakerne i miljøet, i vår studie er miljøet det åpne skolelandskapet. I et økologisk perspektiv ligger det i klasseledelsen sin natur å måtte forholde seg til disse kravene. Klasseledelse er dermed hvordan orden blir skapt og opprettholdt i undervisningsarealet. Orden i undervisningsarealet

betyr nødvendigvis ikke passivitet, absolutt stillhet eller rigid håndhevelse av regler, selv om dette av og til kan være nødvendig i enkelte aktiviteter. Orden i arealet betyr rett og slett at eleven følger de regler og normer som er nødvendig for å delta i den aktuelle aktiviteten (Doyle, 2011).

I Norge er vi opptatt av at alle barn skal ha like muligheter til å delta i skolehverdagens ulike aktiviteter og ha mulighet til å mestre den (NOU 2009:18). Likeverdige og tilpasset opplæring er viktige prinsipper i vårt skolesystem. For å kunne realisere denne ideologien har studier vist at klasseledelse er en viktig faktor. Når klasseledelse blir sett på som en viktig faktor for å kunne skape en god skole for alle, er det spesielt to forhold som løftes frem. For det første blir klasseledelse ofte sett i sammenheng med disiplinproblemer og problematferd. Det blir derfor sett på som nødvendig at læreren har autoriteten i klasserommet slik at problematferd blir forebygget eller redusert. For det andre er det funnet sammenheng mellom problematferd og elevenes skolefaglige prestasjoner (Moen, 2011).

I den offentlige debatten er det ulike meninger om det er bedre utdannede lærere, flere lærere i klasserommet eller organisering av læringsmiljøet som er løsningen på å få en enda bedre skole. Uansett hvem som sitter med svaret, så er det bred enighet innenfor forskningsfeltet om at evnen til å lede en klasse er av stor betydning for elevens læringsutbytte (Doyle, 2011; Nordahl m.fl., 2005; Ogden, 2009). PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, Lie, Olsen, Røe og Turmo, 2003) viser også at gode resultater oppnås når lærere fremstår som dyktige ledere med struktur på undervisningen. Gode faglige resultater oppnås i skoler og hos lærere som prioriterer læring foran generell elevaktivitet. Nordahl m.fl. (2005) påpeker også at gode resultater har sammenheng med tydelige krav og noe mindre elevansvar for egen læring.

I pedagogisk teori deler en ofte klasseledelse inn i to kategorier; *proaktiv* og *reaktiv* klasseledelse (Moen, 2011). En lærer som viser proaktiv klasseledelse er godt forberedt og har som målsetting å være i forkant av mulige problemer for å forsøke å forebygge dem. Reaktiv klasseledelse handler om det motsatte. Her lar læreren seg styre av enkeltelevers utspill og av prosesser som oppstår i klasserommet. Læreren blir raskt hengende bakpå, og må forsøke å ordne opp etter at problemene har oppstått. Det er imidlertid ikke mulig å være i forkant hele tiden. En lærer opplever også å ha ulike klasser med ulike gruppedynamikk. Ulike fag stiller også ulike krav til arbeidsro og samarbeidsformer. Det er av disse grunnene vanskelig å gi en oppskrift på klasseledelse som lærere kan anvende til enhver tid i enhver klasse i enhver undervisningssituasjon. Disse uforutsette hendelsene vil derfor være mer vanlig enn uvanlig,

og lærere vil med sikkerhet oppleve å komme opp i situasjoner som er preget av usikkerhet og dilemmaer (Doyle, 2011; Moen, 2011). Med utgangspunkt i forskning er det imidlertid mulig å presentere noen prinsipper for proaktiv klasseledelse.

Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard (2008), Nordahl m.fl. (2005) og Ogden (2009) finner i sine studier klare sammenhenger mellom proaktiv klasseledelse og evnen til å organisere og håndtere flere aktiviteter og hendelser samtidig. Viktige stikkord som effektivt tilsyn, planlegging og organisering mener disse forskerne er nødvendig for å kunne håndtere flere aktiviteter og hendelser samtidig. De finner også en sammenheng mellom elevstøttende ledelse, etablering og håndhevelse av regler og rutiner og proaktiv klasseledelse. Et tredje punkt som forskerne finner er sammenhengen mellom pedagogisk bruk av ros og oppmuntring, samt bekreftelse av ønsket atferd. Vi finner igjen de samme temaene derom vi ser hva Doyle (2011) legger i klasseledelse. Å kunne håndtere flere aktiviteter og hendelser samtidig mener Doyle (2011) man best får til ved blant annet å ha fokus på overvåking (monitoring) av klassen som gruppe og enkeltelever. Videre legger han vekt på planlegging og organisering av undervisningen, være i forkant av problematferd slik at den ikke får utviklet seg, samt etablere og håndtere regler og rutiner. Ogden (2009) skiller mellom regler og rutiner ved å tenke at regler identifiserer generelle forventninger til elevens atferd, mens rutiner formidler forventninger om spesifikk atferd. Regler handler om hva eleven kan eller ikke kan gjøre i eksempelvis timene og ute i skolegården. De gir elevene tydelig informasjon om hvilke forventninger som stilles til dem. Samtidig stilles det krav om at lærerne følger opp dersom elevene bryter disse rutinene. Ogden (2009) poengterer at når disse reglene fungerer i klassen, fremmer det et godt miljø og forebygger uro. Både elever og lærere får en enklere og triveligere hverdag. Videre sier Ogden (2009) at det ikke bør være for mange regler, og at disse reglene skal være korte og enkle. Men undersøkelser viser at regler alene ikke er nok. Det er hvordan disse reglene blir fulgt opp som predikerer i hvilken grad en får skapt et godt klassemiljø og redusert problematferd. I tillegg til å fokusere på planlegging og organisering av undervisning, samt etablere og håndtere regler og rutiner er forskerne opptatt av elevenes læring. Det er viktig å rette oppmerksomheten mot undervisningsmål, elevaktivering og motivering. Nordenbo m.fl. (2008) fant at dersom læreren hadde en høy faglig viten ga dette læreren større sikkerhet og tro på egne evner og effektivitet innenfor faget. Igjen førte dette til at læreren var mindre bundet til faget i undervisningen, og at han eller hun kunne anvende mange forskjellige tilnærminger. I undervisningen viser dette seg bl.a. ved at læreren er i større grad kognitivt utfordrende og oppfordrer til metakognisjon. Dersom læreren i tillegg

kan stille opp klare undervisningsmål for de enkelte timene så vel som for det overordnede undervisningsforløpet har det positiv innflytelse på elevlæringen. Videre er det viktig med en detaljert undervisningsplanlegging og organisere aktivitetene med henblikk på å bruke mer tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner. Et annet punkt som mange forskere vektlegger er betydningen av relasjonen mellom lærer og elev (Moen, 2011; Ogden, 2009; Nordahl m.fl., 2005; Nordenbo m.fl., 2008).

Relasjon lærer - elev

Alle kan vi tenke tilbake til skolegangen vår og huske lærere som ga oss følelsen av å være ”likt”. Det opplevdes trygt å være sammen med læreren og du følte deg sett. Vi kan vel også mange huske det motsatte. Lærere som virket distanserte og litt ”fjerne”. I dag vet vi mye om hvor viktig relasjoner er for barns forutsetninger for læring. Begrepet relasjon er av latin og betyr ”forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre” (Moen, 2011, s. 132). Det er ikke mulig å unngå at relasjoner utvikler seg og får betydning for partene når mennesker er sammen. Derfor vil både lærere og elever dra nytte av gode lærer- elevrelasjoner. Lærerens bevissthet om hvor viktig dette er vil dermed få mye å si for livet i skolen både for elevene og læreren selv. Nordenbo m.fl. (2008) trekker frem relasjonskompetanse som ett av tre forhold som er særlig viktig for et godt læringsmiljø. Møller (2008) forstår relasjonskompetanse som evnen til å anerkjenne og synliggjøre initiativ fra andre mennesker på deres betingelser, tilpasse så sin reaksjon samtidig som en ivaretar seg selv og gir passende uttrykk for sine synspunkter. Relasjonskompetanse handler dermed ikke bare om hvordan man forholder seg til andre, men også hvordan man forholder seg til seg selv. Anerkjenne blir her nevnt som en viktig evne for å kunne inneha relasjonskompetanse. Med anerkjennelse mener vi evnen til å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte hva andre sier (Schibbye, 2009). Nordenbo m.fl. (2008) ser relasjonskompetanse i lys av læringsbegrepet. Dersom læreren har god relasjonskompetanse kan dette blant flere faktorer være med på å skape økt faglig læringsutbytte ved at eleven får større motivasjon og autonomi.

Flere forskere har funnet sammenhenger mellom barn og unges læring og trivsel i skolehverdagen og god lærer – elevrelasjon. Gode lærer – elevrelasjoner fremmer elevens trivsel, tilhørighet til skolen, lojalitet til skolens verdier, positiv atferd, motivasjon for å jobbe med læringsprosesser både i skolen og hjemme, faglige resultater og redusert fravær/drop-out (Nordahl m.fl., 2005). Elever som har positive relasjoner til sine lærere er mer motivert for å jobbe med skolerelaterte oppgaver og faglige aktiviteter enn barn som ikke opplever gode

relasjoner med sine lærere. Elever med god relasjon til lærerne sine synes i større grad det som skjer på skolen er meningsfylt og verdt å bruke tiden på. De vil også i større grad forsøke å mestre utfordringer som oppstår i skolehverdagen på en konstruktiv måte (Nordahl m.fl. 2005). Også Drugli (2012) trekker frem sammenhengen mellom god relasjon mellom elev og lærer og skolefaglige prestasjoner. Det ser ut til at dette slår aller sterkest ut for de elevene som av ulike årsaker strever i skolen. Dersom en ser denne teorien i lys av hva som kjennetegner elever med lærings- og undervisningshemmende atferd kan en tenke seg at disse elevene er ekstra sårbare i forhold til å greie å oppnå en god relasjon til læreren sin. Det stilles derfor store krav til lærerens profesjonalitet å sørge for en god relasjon til alle elevene sine. Ettersom det er asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev vil det alltid være lærer som må ta ansvaret når relasjoner trenger å forbedres. Drugli (2012) sier at dette ansvaret ligger i det å være profesjonell og utøve en yrkesrolle. Lærerens relasjonskompetanse vil dermed ha betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Læreren vil møte sine elever blant annet basert på de indre arbeidsmodeller for samspill som læreren har laget seg ut i fra erfaringer fra egen barndom og senere relasjonserfaringer. Når vi mennesker møtes erfarer vi at enkelte mennesker kommer vi bedre overens med enn andre. Vi omtaler det ofte som ”god og dårlig kjemi”. Slik vil det også være i forholdet mellom lærer og elev. Det er imidlertid da av betydning at læreren er seg bevisst sitt ansvar for å jobbe for at relasjonen til eleven skal bli god. ”Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne fungerer til beste for elevene” (Drugli, 2012 s. 45). Å jobbe bevisst med relasjonen til elevene sine er derfor en viktig del av lærerens yrkesrolle. Kjennetegn på positive relasjoner mellom lærer og elev er blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom. Denne relasjonen preges av at lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre.

Nordahl m.fl. (2005) hevder at elever som opplever å bli møtt med empati, trygghet, respekt og forutsigbarhet, vil utvikle mer positive relasjoner til lærere og medelever. Dette vil igjen redusere elevenes nivå av negativ og læringshemmende atferd. Elever som opplever å bli sett, forstått og anerkjent av betydningsfulle voksne, vil utvikle et positivt selvbilde. Opplevelse av å bli sett er en viktig del av en relasjon. Dette stiller krav til at lærere er sensitive ovenfor de elevene de til enhver tid har. Det vil innebære øyekontakt, humor, et klapp på skulderen, og ikke minst personlige kommentarer til hendelser og opplevelser som er viktige for barna (Nordahl m.fl. 2005).

Drugli (2012) poengterer at kulturen ved den enkelte skole har en indirekte påvirkning på læringsmiljøet i den enkelte klasse. Blant annet er det avgjørende hvilke verdier en skole har, og i hvilken grad disse verdiene og normene blir iverksatt i praksis av lærerne. De verdiene som vektlegges ved den enkelte skole vil påvirke atferden til både ansatte og elever ved denne skolen. Dersom man i skolen lykkes med å få mange til å dele de samme verdiene, vil disse etter hvert framstå som sosiale normer. Disse normene gir igjen sosiale handlingsregler for hva som er riktig og galt. Et eksempel på en slik verdi kan være at alle elever skal møtes med respekt og tillit. Dersom denne verdien har blitt en del av verdigrunnet til lærergruppen, vil dette regulere atferden til den enkelte lærer og fungere som en sosial selvregulering (Drugli, 2012). Skoleleder får her en viktig rolle med å ha en opplæringsplan for sine lærere, samt sikre en positiv skolekultur som er tuftet på et godt verdigrunnlag. Drugli (2012) sier: ”Skoleledelsen bør sikre at de verdiene som lærerne baserer sin profesjonsutøvelse på er funksjonelle blant annet ved at de fremmer positive relasjoner mellom lærer og elev” (s. 32). På bakgrunn av dette kan en eventuell negativ utvikling være knyttet direkte opp mot enkelte elever, det totale læringsmiljøet i en klasse, eller skolen som organisasjon. En kan dermed ikke se eleven løsrevet fra klassen eller skolen for øvrig. Det har derfor vært en stor interesse de senere årene for programmer eller modeller som skal fremme proaktive skoler.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet som omhandler undervisningshverdagen med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd fant vi at alle lærerne var opptatt av mange av de faktorene som forskerne ovenfor har nevnt er kjennetegn ved proaktiv klasseledelse. De forteller om en hverdag med mange uforutsette hendelser og utfordringer knyttet til å være i forkant.

De sier:

Lærer 1: Tanker og blick og fokus var helt andre plasser enn i læringssituasjonen (...) konstante avbrudd, bryter av den som har ordet, bryter av læringssituasjonen i kroken: se, se, se, oi nå blåser det i trærne! Så ble jo fokuset til alle der. Det var konstant og daglig episoder ute, med ting og misforståelser som oppstod. Reaksjoner som skjedde på grunn av at en trodde det var slik eller slik (...) alt som skjedde på trinnet hos oss trodde barna var den her eleven sin skyld. Han fikk skylden for alt, og det hadde han jo ikke (10.03.13, s. 9).

Lærer 2: Det er ikke bestandig vi klarer å være i forkant. Det er jo en av tingene vi snakker om hele tiden, at vi må prøve å være i forkant, før det smeller, før det skjer noe, før han stikker av, sklir ut i gangen... (18.03.13, s.9). Det er veldig lett å flyte ut i et sånn areal fordi det er så mange unger, og så er det stort slik at du får ikke til å ha blikket på dem. Og mange av disse ungene, altså du må nesten ha blikket på dem for å se.....(...) og så flyter de ut i gangen og når de flyter ut i gangen kan de være borte et kvarter og du har ikke sjanse til å se det. Plutselig blir du bare oppmerksom på at den personen ikke har vært der på lenge. Og så står han i gangen, eller gjør noe annet (18.03.13, s. 11-12).

Lærer 3: Så ofte så satt jo... så satt det da 25 barn igjen mens jeg var og prøvde å samtale med det barnet uten å skulle gjøre det foran alle sammen. Det var veldig tungt. Jeg følte at jeg ikke strakk til. (...) du blir mer og mer sliten, mer og mer stresset. Det blir flere slike situasjoner som du tenker i ettertid at OK, det der kunne jeg ha taklet annerledes, men de situasjonene hopper seg litt opp, da (21.03.13 s.4). (...) OK, nå skjedde det en krise, nå må jeg lære de 20 barna som sitter her, som får til å sitte her, må lære disse barna å sitte i ro i to minutter mens jeg tar den samtalen. Og det har gått bra synes jeg, det har jeg fått til å funke. Bruk den tida, en får den igjen senere tenker jeg” (21.03.13 s.4).

Ser vi empiri i lys av teori om klasseledelse, ser vi at alle lærerne opplever situasjoner hvor det skjer uforutsette hendelser. De uforutsette hendelsene som Doyle (2011) beskriver som en typisk del av klassemiljøet er i tråd med hva lærerne uttrykker i vårt datamateriale. De utfordringene lærerne beskriver viser den komplekse hverdagen til en lærer og gir oss et bilde på noen av de utfordringene de står ovenfor knyttet til å utøve proaktiv klasseledelse. Lærer 1 forteller om utfordringer knyttet til å være i forkant av problematferd. Læreren forteller om daglige hendelser i utetiden som lærerne ikke klarer å være i forkant av og som fører til at eleven med lærings- og undervisningshemmende atferd blir sett på som syndebukken til tross for at eleven ikke bestandig er skyld i konflikten. Lærer 2 forteller om utfordringene ved det å være i forkant av situasjonene, noe som nettopp er et kjennetegn ved proaktiv klasseledelse. Lærer 2 ser at organiseringen med åpen skole byr på noen utfordringer for barna med lærings- og undervisningshemmende atferd og for lærerne. Mange ting skjer på en gang. En kan som lærer være opptatt med å hjelpe enkelte elever og dermed gå glipp av at en elev har vært ute fra timen over tid. Denne faktoren blir av Doyle (2011) kalt ”Simultaneity”. Lærer 3 er også opptatt av de uforutsette hendelsene som oppstår i klassemiljøet. Han uttrykker en opplevelse av å ikke strekke til. Videre uttrykker han at han har gjort seg noen erfaringer med å forsøke å finne strategier for å kunne håndtere ”krisesituasjoner” alene. Som nevnt tidligere kjennetegnes proaktiv klasseledelse ved at læreren forsøker å være i forkant av de uforutsette hendelsene som kan skje i et klassemiljø. Ovenfor har lærerne fortalt om sine erfaringer med utfordringer knyttet til å være i forkant av ulike situasjoner. Videre vil vi i lys av teori se på

empiri knyttet til elevstøttende ledelse, regler og rutiner som er nevnt som viktige elementer i proaktiv klasseledelse.

Lærerne forteller:

Lærer 1: Man må være nøye på hvordan man er som lærer. Man må være trygg på at den her eleven skal vi gi den hjelpa vi kan, og så må man på måte forklare forventningene på hvordan vi skal for eksempel være i lyttekroken, tenke på plassering hvor du har han, hvem han sitter ved siden av.(...) Man må jo ha noen sånne teknikker da uten hele tiden å måtte si navnet til den eleven for det er jo innmari stigmatiserende, og det er jo helt unødvendig (10.03.13, s. 9). Man må være tydelig, man må være VELDIG tydelig i forhold til elever med uro- og konsentrasjonsvansker. Det kommer jo alle til gode, men for han er det helt..., for disse elevene er det helt nødvendig at det er noen få spilleregler på hvordan ting skal være (10.03.13 s. 11).

Lærer 2: Dersom det er en selvdreven aktivitet, kanskje det er tre ting de skal gjøre, som ikke vi leder dem igjennom, det er jo kjempevanskelig (18.03.13, s.11). Små grupper, trygge grupper, se dem og gi dem "kred" for det de gjør som er bra. Samtidig er vi nødt til å være veldig strukturert. Ikke vike noen ting. Og det skal ikke være noe "dødtid" for noen av de her heller. Så det er en kjempevanskelig oppgave for vi kan ikke se dem under ett (18.03.13, s.9). (...) Og det er akkurat den der at du føler innimellom at du mislykkes litt som lærer for du får ikke til å fange alle. Du får ikke til å fange de som alltid sitter og venter og som burde ha fått også en liten gruppe fordi at de er flink, men de har behov for å komme tett på den voksne, samtidig som det er forferdelig å se på de her ungene som sliter med konsentrasjonen (18.03.13, s. 12).

Lærer 3: I og med at vi er på den ene siden av rommet prøver vi å dele opp og gå til et annet landskap hvis det er ledig. Og jeg har benyttet meg av SFO, selv om det er et ganske uegnet rom, så har det ofte vært å foretrekke framfor å være i hele den store gruppa i ett rom. Og da må vi bevege oss igjennom hele landskapet og ned til et annet rom, med dører i mellom, dører som slår og blir stående åpen. Det er tretti meter med potensiell uro som går nedover der. Så da har vi gått veldig mange ganger nedover der, og så.... Nei, nå ble det for dårlig, nå forstyrrer vi for mye, nå må vi gå ned å prøve en gang til. Og så ordner det seg da. Nå kan jeg sende de alene. Nå vet vi at det går. Vi må øve på det (21.03.13, s. 7) Så har vi jobbet inn at hvis mine elever skal sette seg å jobbe før de andre elevene er ferdig, så er det trent på hva de skal gjøre uten å forstyrre (21.03.13, s. 9).

Lærer 1 snakker om hvor viktig det er å ha tydelige forventninger og krav til elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Hun omtaler reglene som spilleregler, og viser til at disse spillereglene er spesielt viktig for barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Forskning viser at både elevstøttende ledelse og etablering og håndhevelse av regler og rutiner er en viktig del av å utøve proaktiv klasseledelse (Nordenbo m.fl, 2008; Ogden, 2009; Nordahl m.fl., 2005). Ogden (2009) presiserer betydningen av å følge opp både når regler brytes og når regler blir overholdt. Nær beslektet med reglene er rutinene. Det er

handlingsmønster som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen. Dersom en lærer har innarbeidet gode rutiner vil dette både være arbeidsbesparende for læreren og problemforebyggende for klassen (Ogden, 2009). Videre sier Ogden (2009) at rutiner kan forklares, demonstreres, øves og praktiseres. Det er dette vi tolker at Lærer 3 ønsker å formidle med sine utsagn vedrørende proaktiv klasseledelse. Lærer 3 gir uttrykk for at det er viktig å innarbeide gode rutiner for å forhindre for mye støy i overgangssituasjoner. I åpen skole er rammefaktorene av en slik karakter at det ofte er andre grupper som har undervisning parallelt i det samme rommet. Det er derfor av stor betydning at en viser hensyn til hverandre for ikke å forringe læringsmiljøet i form av auditiv og visuell støy. Lærer 2 peker nettopp på overgangssituasjonene som svært kritiske for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd, og at skifte av aktiviteter er vanskelig og krever elevstøtte og ledelse. Lærer 2 forteller i likhet med Lærer 1 om betydningen av forutsigbarhet og tydelige forventninger. Videre forteller Lærer 2 om det å gi tilbakemelding (her brukt "kred") dersom elevene følger reglene. Dette er i tråd med Ogden (2009) som mener det er viktig å følge opp også når regler blir overholdt. Denne tilbakemeldingen har da som hensikt å få elevene til å opprettholde reglene, samt gi eleven følelsen av å ha en verdi ved å gi "kred" for den handlingen eleven har utført. Læreren anerkjenner da eleven og viser at elevens handling er sett og blir satt pris på.

Flere forskere trekker fram relasjonen mellom elev og lærer som en viktig del av god klasseledelse (Moen, 2011; Nordahl m.fl., 2005, Nordenbo m.fl., 2008). Som nevnt under teoridelen i dette kapittelet er relasjonskompetanse spesielt viktig i arbeidet med de barna som strever på skolen. Barn med lærings- og undervisningshemmende atferd er sårbare og kan lett komme i konflikter med både elever og lærere. Da er det viktig at læreren er seg bevisst sitt ansvar for å bedre relasjonen til eleven. Alle de tre lærerne som vi intervjuet ga uttrykk for å være opptatt av å ha en god relasjon til elevene sine.

De sier:

Lærer 1: Jeg har hele tiden følt en godhet for denne gutten. De andre ble lei for de ble så frustrert over å ikke vite hva de skulle gjøre. Foreldrene har vært frustrert. Det er klart, det har vi jo vært alle. Men samtidig så har jeg tenkt at den gutten her har så mye godhet inni seg, han er egentlig så snill og det er så synlig, men samtidig blir han så misforstått (10.03.13, s. 10)

Lærer 2: Jeg vet ikke om jeg går utenfor spørsmålet nå, men jeg er opptatt av relasjonsbygging med ungene. Og i forhold til så små unger som jeg har jobbet med de siste årene så er det alfa og omega. Og jeg synes det er fryktelig vanskelig når det blir så stort..... å få den gode, tette relasjonen til ungene. Jeg ser i 1. Klassen så hadde vi det. Da hadde jeg mine kontaktelever, jeg visste hva de skulle gjøre på

ettermiddagen, jeg visste hva de hadde gjort i helga, jeg kjente navn på søskenbarn og søsken og vi kunne alltid starte med å snakke om alt og ingenting. Og det var trygt, mens nå så synes jeg det er så svært. Det er nesten seksti unger. Jeg klarer ikke å se alle like godt (18.03.13, s. 11).

Lærer 3: Relasjonsbygging er noe av det jeg legger mest vekt på i min lærerhverdag, og da blir det nærhet, humor og rammer. Jeg bruker mye humor for å komme nært (21.03.13, s. 2).

Ser vi empirien i lys av teori uttrykker lærerne at de i likhet med forskerne er opptatt av relasjonsbygging. Lærer 1 forteller om en gutt med lærings- og undervisningshemmende atferd som både lærerne på skolen og foreldrene i perioder kan oppleve som utfordrende. Læreren tilføyer at slik har de alle følt det enkelte ganger, men samtidig så beskriver læreren gode følelser for denne gutten. Læreren tar gutten i forsvar og uttrykker at han ofte blir misforstått. Nordahl m.fl. (2005) påpeker at god lærer – elevrelasjon fremmer elevens trivsel, tilhørighet til skolen, lojalitet til skolens verdier, positiv atferd, motivasjon for å jobbe med læringsprosesser, faglige resultater og redusert fravær/ drop- out. Dersom en ser Lærer 1 sine utsagn i lys av teori vil Lærer 1 være en betydningsfull voksen for denne gutten. Læreren sitter med et stort ansvar for å framsnakke gutten og synliggjøre for de andre lærerne på trinnet, samt foreldrene at han er en gutt med mange gode kvaliteter og positive sider. Lærer 2 uttrykker frustrasjon over å ha en så stor gruppe elever. Læreren opplever at dette går på bekostning av relasjonen til hver enkelt elev. Lærer 2 gir uttrykk for å være opptatt av å vise interesse for elevenes liv utenfor skolen. Ved eksempelvis å vite hva de har gjort i helga og vite navnet på familiemedlemmer til elevene kan barna oppleve at de blir verdsatt for sine interesser, opplevelser og erfaringer. Når gruppene blir så store opplever Lærer 2 det utfordrende å fordele tiden sin godt nok mellom alle elevene. Møller (2008) forstår relasjonskompetanse som blant annet evnen til å anerkjenne og synliggjøre initiativ fra andre mennesker på deres betingelser. Lærer 2 uttrykker her frustrasjon over å føle en utilstrekkelighet knyttet til nettopp å få gjennomført dette. Basert på en kartleggingsundersøkelse av læreres erfaringer på og synspunkter med elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen finner Ogden (2009) en viss sammenheng mellom gruppestørrelse og læringsmiljø. Her rapporteres det om mindre problematferd i små skoler og klasser. Dette dreide seg om barneskoler som hadde færre enn 97 elever på trinnet og klasser med færre enn 15 elever. Ogden (2009) poengterer at dersom klassestørrelse skal ha en positiv innvirkning på atferdsproblemer, så bør den ikke overstige 15 elever på barnetrinnet. Videre skriver han at elevene bør tilbringe to tredjedeler av undervisningen i løpet av en skoleuke i disse primærgruppene på 12-15 elever. Mange av de åpne skolene i dag har rom med opp imot 50-60 barn. Det er ulikt fra skole til skole hvor stor del av dagen de er delt inn i mindre grupper.

Lærer 3 forteller om hvordan en ved bevisst pedagogisk bruk av ulike virkemidler som humor, nærhet og kroppsspråk kan bygge en relasjon til eleven. Mange barn har en god humoristisk sans som absolutt bør unyttes og Lærer 3 forteller om en bevisst bruk av dette i sin lærerhverdag.

Drøfting

I dette kapitlet har fokuset vært på klasseledelse og lærer - elevrelasjonen. I vår studie gjorde vi funn som viser at lærerne har mange refleksjoner rundt tema som tilrettelegging for et godt klassemiljø, lede en klasse og hvordan oppnå en god relasjon til eleven. Alle disse områdene er blitt knyttet opp mot barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Det kommer fram av lærernes historier at de har erfaringer med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd og at de forsøker å være bevisst på hvordan de som lærere kan hjelpe disse barna til å få en bedre skolehverdag. Vi fant også uttalelser som peker i retning av at lærerne av og til opplever at de ikke strekker til og føler at de mislykkes i jobben sin. De er opptatt av utfordringene med store klasser med mange elever med ulike forutsetninger og historikk. De beskriver hvordan de ikke bestandig klarer å være i forkant av situasjoner og at dette fører til at de av og til kan føle de mislykkes i jobben.

Analysen av datamaterialet viser at lærerne var særlig opptatt av tre tema. Alle snakket om kompleksiteten i et klassemiljø hvor lærerne daglig må takle uforutsette hendelser. Videre snakket alle lærerne om elevstøttende ledelse, regler og rutiner. Til sist var de alle sammen opptatt av lærer – elevrelasjonen. Våre funn samsvarer med noen av de samme elementene i forskningen til Nordenbo m.fl. (2008). De trekker fram tre forhold som er viktig for et godt læringsmiljø: 1) relasjonskompetanse 2) kompetanse i regjelling og 3) didaktikk. Med bakgrunn i våre funn ønsker vi å rette oppmerksomheten på to tema i den videre drøftingen. Vi vil drøfte hvordan lærerne best kan mestre de uforutsette hendelsene de møter i hverdagen i lys av teori fra Doyle (2011). Deretter ønsker vi å rette oppmerksomheten mot hvordan PPT kan bistå som en støtte i lærernes komplekse arbeidshverdag. Dette sees i lys av lovendringen i Opplæringslova § 5-4 (Stette, 2013), samt et stadig økende fokus på systemarbeid.

Vi fant gjennom analysen av vårt datamateriale at lærerne må kunne takle uforutsette hendelser som eksempelvis avbrudd i timen ved at elever forlater klasserommet, lager støy

eller utøver utagerende atferd. Selv om en viktig oppgave for læreren er å ”være et hestehode” foran disse uforutsette hendelsene, er det ikke mulig å forebygge alle situasjoner. Doyle (2011) mener likevel at en dyktig og erfaren lærer mestrer i stor grad å oppdage begynnende problematferd, korrigerer denne og samtidig fortsetter undervisningen. For å mestre dette må lærere inneha en bestemt form for læreroppmærksomhet som omtales av Doyle (2011) som ”monitoring” og handler om at lærere har overblikk og utøver effektiv overvåking/tilsyn. Dette blir dermed en viktig ferdighet for å utøve god klasseledelse. Doyle (2011) skriver at en lærer som skal mestre dette må til enhver tid være klar over hva som skjer i klassen, formidle dette til elevene og kunne være oppmerksom på to eller flere hendelser samtidig. Han mener overvåking består av minst tre dimensjoner. For det første må læreren overvåke klassen som en helhet og være oppmerksom på alt som foregår. For det andre må læreren overvåke atferd hos elever som viser oppførsel som er i uoverensstemmelse med hva som er forventet ut ifra læringsaktiviteten. Doyle (2011) påpeker at enkelte lærere er i stand til å oppdage problematferd svært tidlig og dermed kan sette inn tiltak før problemet sprer seg i klasserommet. Denne ferdigheten kaller han ”withitness”. Dermed kan læreren sette inn tiltak rettet mot den eleven som var organisatoren bak problematferden, og ikke de elevene som gjerne kan henge seg på slik atferd. Dette vil ofte være en viktig ferdighet knyttet til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. En del av disse elevene har lett for å henge seg på og ta en ”klovnerolle” i klassen (Iglum, 2001). I utgangspunktet trenger det ikke å være dette barnet som starter uroen. Lærer 2 snakker om hvor lett det er at disse barna får en ufortjent sydebukkrolle:

Han vart jo fort en litt sånn sydebukk på det trinnet, da. Det var veldig lett å skylde på han for de at det var alltid noen ting. Jeg følte at det var veldig viktig at det måtte stoppes for det var ofte at han fikk skylda og det var ikke han som hadde gjort det i det hele tatt (18.03.13, s. 5).

Det er dermed av stor betydning for barn med lærings- og undervisningshemmende atferd at læreren innehar ”withitness” og kan klare å være i forkant av problematferden før den sprer seg. Det tredje elementet som Doyle (2011) mener er en viktig del av å klare å overvåke en klasse handler om å tilpasse tempo, rytme og varighet på læringsaktivitetene. De lærerne som mestrer dette har elever som i mindre grad holder på med andre ting enn læringsaktiviteter.

Som tidligere nevnt kom det nylig en endring i Opplæringslova. Samtidig er det en stor interesse for den høye bruken av spesialundervisning i skolen. I forlengelsen av denne debatten har en både innenfor forskningsfeltet og på politisk nivå flyttet fokuset vekk fra individet og over på systemet. Problematferd i skolen synes å ha en nesten universell karakter

(Ogden, 2009). Det er av den grunn naturlig å se disse i sammenheng med utdanningssystemets struktur og virkemåte. Vi fant i vår studie tre lærere som alle ga uttrykk for høy bevissthet rundt de ulike områdene og viste gode refleksjoner rundt temaene. Det er imidlertid svært mange elever som blir tilmeldt til PPT på grunn av lærings- og undervisningshemmede atferd. Det kan være mange ulike årsaker til dette. Uavhengig av årsak er det viktig at skolen og PPT sammen klarer å skape gode læringsmiljøer for flest mulig barn. Vi ser behovet på lik linje med nye retningslinjer i Opplæringslova at PPT og skole samarbeider enda tettere for å gi alle elever et godt opplæringstilbud. Det er en stor satsning fra statlig og kommunalt hold for å jobbe mer systemrettet ut i skolene. Skoleledelsen vil her ha en viktig rolle. Forskning har vist at en finner enkelte kjennetegn ved skoleledere som har skoler med godt læringsmiljø. Skolelederne ved disse skolene synes ikke å pålegge lærerne å arbeide med for mange prosjekter eller kompliserte organiseringsformer. De legger i stedet vekt på å skape en felles skolekultur med gode relasjoner, høye forventninger til både elever og ansatte, og har bevisst fokus på læring og klasseledelse. Skolekulturen ved disse skolene ser ut til å være preget av samarbeid og pedagogisk refleksjon. Frihet, tillit og lojalitet vektlegges, men innenfor felles definerte standarder og verdier. Et annet viktig funn ved de skolene som er kjennetegnet med et godt læringsmiljø er at en ser en sammenheng mellom skoleledelse og klasseledelse. Rektorene ved disse skolene kan karakteriseres som autoritative ledere, på samme måte som lærerne også kjennetegnes av å være autoritative ledere ovenfor sine elever (Nordahl, Mausethagen, Kostøl, 2009).

I teorien først i kapitlet ser vi også at skoleledelsen sin rolle blir løftet fram som avgjørende for i hvilken grad skolen lykkes med å gi et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud til alle elever. Det vises til at proaktive og effektive skoler er preget av en felles dra-kultur hvor lærerne samarbeider. Vi vil se nærmere på hva de tre lærerne i vår studie legger i samarbeid i kapittel 7. Skoleledelsen må derfor være sitt ansvar bevisst og sørge for gode opplæringsplaner og en tydelig verdiprofil. Dersom en ser på de skolene som er beskrevet i litteraturen som effektive, er de preget av en tydelig skoleledelse som har utarbeidet gode standarder for hvordan sine skoler skal være. Med Kunnskapsløftets fokus på detaljerte mål og en uttalt metodefrihet, har det vist seg at de skolene som lykkes med å skape et godt læringsmiljø har utarbeidet gode standarder for hva lærerne skal prioritere og vektlegge i sin undervisningshverdag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mange av programmene og modellene som er utviklet for å fremme proaktive og effektive skoler er kommet som et svar på at skolene trenger hjelp til å utvikle et felles verdigrunnlag og gode standarder.

I vår hverdag som pp-rådgivere ser vi at det fortsatt er en vei å gå i forhold til å endre holdninger og etablert praksis i både skolen og PPT. Fremdeles er det i hovedsak elevens problemer som blir kartlagt og beskrevet i pedagogisk rapport, og fortsatt er det hovedvekt på elevens utfordringer og individuelle tiltak rettet mot eleven i sakkyndig vurdering (Fylling og Handegård, 2009). Et tettere samarbeid mellom PPT og skole vil ut ifra dette være både mer effektivt og ressursbesparende med hensyn til å implementere forebyggende tiltak knyttet til elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i skolen. Praksis i dag er i hovedsak at pp-rådgiver bistår i enkeltsaker i form av sakkyndig utredning og vurdering, samt gir veiledning til lærer og foreldre. PP-rådgivere deltar også på samarbeidsmøter hvor foresatte, kontaktlærer, spesialpedagog, og enkelte ganger helsesøster og 2. linjetjeneste er med. Det er et uttalt ønske fra statlig og kommunalt hold om at PPT skal bistå i større grad med det systemrettede arbeidet i skolene. Dersom en ser dette ønske i lys av teori ovenfor, vil det være nødvendig med et tett samarbeid mellom skoleledelsen og PPT for å lykkes.

Vi nevnte ovenfor at skoleledere som lykkes med å skape gode læringsmiljø synes å ha enkelte fellestrekk. Et av disse var at de ikke så ut til å pålegge lærerne å arbeide med for mange prosjekter eller kompliserte organiseringsformer. Dersom en skal forsøke å gjøre et nasjonalt løft knyttet til spesialundervisning vil dette måtte føre til prioriteringer. Lærerne opplever et stadig krysspress i forhold til å følge opp enkeltelever hvor foreldre uttrykker bekymring og samarbeidstjenester som PPT og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) stiller store krav. PP-rådgiverne står i et krysspress hvor krav om overholdelse av frister for utarbeidelse av sakkyndige vurderinger skal balanseres opp mot et enda større fokus på systemrettet arbeid og større nærvær ut på den enkelte barnehage og skole. Samarbeid på ulike nivå med tydelig ledelse, prioriteringer og rolleavklaringer vil derfor være avgjørende for i hvilken grad skole og PPT vil lykkes i å løse oppgavene som blir beskrevet i de nye retningslinjene i Opplæringslova (Stette, 2013).

KAPITTEL 6: ” Mye tid går med til organisering”.

I analysen av datamaterialet fant vi mange uttalelser som viser at lærerne var opptatt av organisatoriske utfordringer ved å jobbe i åpen skole. Dette kom til syne når de snakket om utforming av areal og organisering av hverdagen. Disse utfordringene ble trukket frem i forhold til barn med lærings – og undervisningshemmende atferd. Under presenterer vi relevant teori i tilknytning til de nevnte områdene som lærerne var opptatt av. Deretter presenterer vi empiri, som så blir analysert i lys av teorien. Kapitlet avsluttes med drøfting hvor vi ser nærmere på to funn vedrørende organisatoriske utfordringer som lærerne var spesielt opptatt av knyttet til undervisning av elever med lærings – og undervisningshemmende atferd i åpen skole.

Teorigrunnlag

Sitatet i tittelen i dette kapitlet viser at lærerne opplever at de bruker mye tid til organisering av hverdagen. Analysen av datamaterialet viser at lærerne i undersøkelsen var særlig opptatt av fire tema: Støy, arealutformingen i de åpne skolelandskapene, elevplassering og organisering av hverdagen i forhold til elever med lærings – og undervisningshemmende atferd.

I dagens samfunnspolitiske debatt er begrunnelsen for en løsning med åpen skole festet i at undervisningsarealene skal være fleksible ut fra et pedagogisk og didaktisk aspekt sett ut fra undervisningspolitiske målsettinger og strategier. I Sintef-rapporten ”Universell utforming av skolebygg” (Wågø m.fl., 2005) hevdes det at det er et generelt mål i dagens skoleplanlegging at skolen skal gi inntrykk av åpenhet og at elevene i større grad kan organisere sin egen skoledag. Informantene i vår studie gir flere eksempler på hvordan de tilrettelegger utforming av areal, og organiserer hverdagen og undervisningen for å gi den enkelte elev en tilpasset opplæring. Retten til tilpasset opplæring er forankret i Opplæringslova § 1.3 ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev” (Stette, 2013, s. 29). Tilpasset opplæring gir økte muligheter for å tilby egnet undervisning også til elever med lærings – og undervisningshemmende atferd. Alle løsninger som gir godt grunnlag for tilpasset opplæring vil dermed også gi et godt grunnlag for god undervisning til disse elevene. Samtidig peker

Wågø m.fl. (2005) i sin rapport også på at åpenhet i skoleløsninger, og tilretteleggelse for at elevene i større grad kan organisere sin egen skoledag, også kan komme i sterk konflikt med barn som har konsentrasjonsproblemer der læreren påpeker behovet for struktur. Overgangen fra klasserom til åpent landskap gir en del utfordringer både i forhold til skjerming av barn med hørselshemming og barn med konsentrasjonsproblemer, hevdes det i rapporten. En metaanalyse gjennomført av Hattie (2009) viser at når eleven får ansvar for egen læring gir dette liten effekt i forhold til læringsutbytte. For mye ansvar for egen læring viser seg å være krevende for elever flest og en kan dermed bare tenke seg til hvor utfordrende dette er for barn med særlige vansker med planlegging, organisering og struktur. Dette underbygger teorien til Wågø m.fl. (2005). Hattie (2009) viser videre gjennom sine forskningsresultater at det er læreren og lærerens interaksjon med eleven som har sterkest effekt på elevens læringsutbytte. Dette ble drøftet i kapittel 5.

Arealutforming

Elever med lærings – og undervisningshemmende atferd har behov for forutsigbarhet og struktur. Faste rutiner rundt tid, person, sted, areal, organisering, aktiviteter og ikke minst struktur skaper en nødvendig trygghet. Disse elevene har ofte utfordringer med å sitte i ro over en lengre periode. Mange har en slags indre motor som medfører at de har et behov for å bevege seg mye. De trommer på pulten, vipper på stolen, reiser seg og vandrer rundt i klasserommet, tramper med beina osv. Problem med å skjelve lærerens stemme fra bakgrunnsstøy og forholde seg til lydinnlæring samt lesetrening som blir kommunisert verbalt fra lærere, vil være utfordrende for elevene (Iglum, 2001). Det er viktig at læreren tenker gjennom og er bevisst hvordan de utformer arealet, og hvor de plasserer elevene med lærings – og undervisningshemmende atferd. I følge Iglum (2001) vil disse elevene profitere på å ha et klasserom å forholde seg til og fast plass med egen pult. Det er viktig med et oversiktlig og ryddig rom slik at elevene er trygge på hvor materiell, lærere og andre elever befinner seg til en hver tid. Iglum (2001) mener også at noen barn som strever med oppmerksomhet og konsentrasjon faktisk vil profitere på å sitte bakerst i klasserommet nettopp for å ha oversikt over hva som skjer i rommet, hvem som snakker osv.

Samtidig som lærerne skal ta hensyn til elevenes ulike behov, og tilpasse undervisningen etter dette, må de forholde seg til ulike rammefaktorer. Mange av disse rammefaktorene har de ikke så god mulighet for å påvirke. Dette gjelder for eksempel fysiske rammer, økonomi og voksenressurser. Vi har i vår studie valgt å se nærmere på den universelle utformingen av skolene. Dette er en rammefaktor som vi tenker er med på å påvirke lærernes arbeid med

elever med lærings – og undervisningshemmende atferd. I Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 9 (2008) henvises det til plikten om generell tilrettelegging. Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig.

Jacobsen (2008) er kritisk til at klasseromspedagogikken ble oppløst til fordel for skoler med åpne løsninger. Dette skriver han i en kronikk i Adresseavisen 9. januar 2008. Han hevder at de mange forslagene som er kommet for å heve kvaliteten i skolen kan hver for seg ha en effekt, men at det er høy sannsynlighet for at disse forslagene øker omkostningene i langt større grad enn de bedrer resultatene. Han knytter dette opp mot da skoleklassene ble oppløst. Jacobsen (2008) hevder at hvis de politiske vedtakene vedrørende åpen skole hadde oppstått på bakgrunn av empirisk kunnskap om grunnfunksjonene for læring; konsentrasjon og sammenhengende oppmerksomhet, og hva som øker distraherbarhet, ville aldri denne reformen funnet sted. SINTEF Byggforsk oppgir at de åpne skolene i stor grad ble ombygget til mindre åpne løsninger i løpet av 80-tallet, med bakgrunn i at det var for mye støy i skolene med åpne løsninger (Jerkøy og Homb, 2009). Sturt (1999) gjennomgår læringseffekter av ulike former for klasseromsdesign. Han finner også at hovedproblemet med åpne skoleløsninger er støy. I artikkelen sin gjennomgår Sturt (1999) ulike mulige løsninger for å redusere støy, eller effekten av støy, i åpne klasseromsløsninger. Blant de tiltakene han nevner, er ulike former for avskjermingsløsninger. Vinje (2011) sier at en spørreundersøkelse blant lærerne i Oslo viste at 81% av lærerne mener at nye skolebygg bør bygges med utgangspunkt i klasseromsløsning hvor læreren har én elevgruppe å forholde seg til. Undersøkelsen viste også at lærerne ved tradisjonelle klasseromsløsninger mente at de fysiske rammene ved skolen ga bedre grunnlag for å ta i bruk viktig lærekompetanse enn lærere i åpne skoler. Til tross for at mange har uttalt seg og forsket på temaet åpen skole har mange kommuner og fylkeskommuner gått bort fra den tradisjonelle klasseromsløsningen med faste elevgrupper til skoleanlegg med åpent areal og baser. Skolene har fått en arkitekturisk utforming med fokus på åpne læringsareal og tilhørende grupperom av varierende størrelser (Jerkø og Homb, 2009; Vinje, 2011).

Andersson (2008) gjennomførte i sin masteroppgave en empirisk studie basert på data innhentet ved intervju av fem lærere fra lærerkollegiet i en åpen skole, der hun studerte hvordan lærere vurderer muligheten for fleksibel organisering av læringsmiljø og undervisningsdifferensiering i en skole med åpen løsning. Hun konkluderer fra sin studie med at åpen planløsning på mange måter styrker muligheten for å tilby tilpasset opplæring, men

peker også på tre klare forutsetninger for at dette skal kunne oppfylles: 1. Det kreves funksjonelle grupperom og muligheter for fysisk å lage mer avskjermede områder i de åpne områdene. 2. Det må være tilstrekkelig med lærer/voksenressurser til rådighet i hverdagen. 3. Skolen og lærerne må utforme sin pedagogiske praksis til den åpne planløsningen – denne praksis kan være vesentlig annerledes enn for en lukket skoleløsning. Som vi ser har det i løpet av de senere år skjedd store forandringer vedrørende organisering av areal. Klasserommets fysiske miljø og utforming kan være svært mangfoldig. Det er ingen entydig enighet om modellen med lukkede klasserom, eller dagens praksis med åpen klasseromsløsning fungerer best for den enkelte elev, men forskning er tydelig på at god klasseledelse har stor betydning i forhold til tilrettelegging av undervisning. Dette har vi allerede belyst i kapittel 5. Det er ingen klar sammenheng mellom læringsutbytte og rammebetingelser i skolen, men det er mer avgjørende hvordan ressursene blir utnyttet til det beste for elevene. Ogden (2009) mener at det derimot er ingen tvil om at måten den enkelte lærer innreder og bruker rommene på har betydning for elevenes adferd. Ogden (2009) påpeker at det vil være en fordel for lærerne om de kan sirkulere rundt i rommet uten for mange fysiske hindringer. Videre er pultenes plassering avgjørende for et godt læringsmiljø. Bergkastet, Dahl og Hansen (2012) presenterer tre hovedprinsipp for organisering av undervisningsrommet for å skape et positivt læringsmiljø: 1) Lærer må kunne få øyekontakt med alle elevene når det undervises i plenum eller gis felles beskjeder. 2) Lærer må kunne komme fram til alle elever på en rask og smidig måte for å gi hjelp, ros eller korrigerende. 3) Eleven må kunne bevege seg for å gjøre nødvendige ærend i klasserommet uten at det oppstår for store forstyrrelser eller "trafikkork".

Organisering av hverdagen

Skaalvik og Skaalvik (2005) vektlegger nødvendigheten av å planlegge og å gjennomføre læringsarbeid som er et viktig ledd for å legge forholdene til rette for en god læringsprosess. De tenker da både på fysiske, miljømessige og ytre forhold. Det er fire fysiske eller miljømessige forhold knyttet til elevenes arbeidsplass: lyd, lys, temperatur og møblement (Dunn og Dunn, 1992). I en åpen skole bruker lærerne mye tid på tilrettelegging av disse forholdene, samt også andre organisatoriske forhold for hverdagen. Strøm, Borge og Haugsbakken (2009) presenterer resultater av en undersøkelse i en rapport hvor mye tid lærere bruker på ulike aktiviteter i hverdagen. Denne rapporten viser at lærere i åpne skoleløsninger bruker mer tid på utenomfaglige aktiviteter enn lærere i lukkede løsninger. Rapporten viser at lærerne i gjennomsnitt bruker til sammen 30 minutter i løpet av en vanlig

skoledag på å holde ro og orden, og 19 minutter på å løse konflikter mellom elevene. Rapporten viser samtidig at lærere på skoler med fast adskilte undervisningsrom i gjennomsnitt bruker ca 1/3 mindre tid på å holde ro og orden og løse konflikter i løpet av en skoledag enn en lærer i en åpen løsning. Organisering av hverdagen krever med andre ord vesentlig mer tid ved skoler med åpen arealløsning enn ved skoler med lukkede arealløsninger.

Empiri og analyse

Et av de temaene alle lærerne i undersøkelsen var særskilt opptatt av, var støy. De sier blant annet:

Lærer 1: Man må ha gode rammer i forhold til hvordan man gir beskjeder, stemmebruk. Lyden går jo over hele vårt areal, men den går jo ut av arealet også, og vi har jo klasser som har sitt areal rett utenfor vårt areal (10.03.14, s. 4). Det er mange ting vi legger til rette, med lyder og forflytninger, og det er mange ting du kan gjøre for barn med uro – og konsentrasjonsvanker. Jeg ser jo at det å ha problem med konsentrasjon og oppmerksomhet er jo en kjempeutfordring i et åpent landskap hvor det går folk forbi, et smartboard står på der, og du skal konsentrere deg her. Det er klart at det er en kjempeutfordring for disse barna (10.03.14, s. 17)

Lærer 2: Du kan ikke være var for støy i alle fall. Så må man være tålmodig for alt tar tid med forflytning, det er en stor masse som skal forflyttes, det er en stor masse som skal komme til ro og det er en stor masse som skal spise samtidig(....). Det er jo forferdelig å se, han urolige gutten, han strever så, han mobiliserer alt for å klare å sitte i ro i disse situasjonene, og av og til må han bare få utløp (18.03.14, s. 12).

Lærer 3: Vi gjør akkurat det samme i begge lyttekrokene. Men det er sånn at vi må gå gjennom stoffet og det må vi gjøre på hver vår måte. Og når den ene gruppen holder på med noe helt annet, blir det uro og støy (21.03.14, s. 6). Av og til må vi bevege oss gjennom hele landskapet og ned til et annet rom, med dører imellom, dører som blir stående åpne. Det er tretti meter med potensiell uro som går nedover der, og da forstyrrer vi for mye (21.03.14, s. 7)

Ser vi denne empirien i lys av teori ser vi at lærerne gjennom disse uttalelsene bekrefter hva Jerkøy og Homb (2009), Iglum (2001) og Sturt (1999) framhever, nemlig at støy gir utfordringer knyttet til å gjennomføre god undervisning i et åpent skolelandskap. Jerkøy og Homb (2008) gjennomgår at mange åpne skoleløsninger i løpet av 80-tallet ble ombygget til mindre åpne løsninger på grunn av støyproblemer. Lærer 1 sier at det er utfordrende å ha

problem med konsentrasjon og oppmerksomhet i et åpent landskap. Når lærere og elever forflytter seg i landskapet, skaper dette både auditiv og visuell støy. Lærer 3 sier at landskapet er innredet med tanke på de elevene som har uro – og konsentrasjonsvansker, mens lærer 1 beskriver at det er vanskelig å ha læringsfokus med mange forstyrrelser i løpet av en dag. Det kan være vanskelig for eleven å oppfatte ulike inntrykk, og det kan være vanskelig å skjelle lærerens stemme fra bakgrunnsstøy. Dette er i tråd med hva Iglum, (2001) beskriver. Alle lærerne viser med sine uttalelser at de er oppmerksomme på de utfordringene elever med uro– og konsentrasjonsvansker har i et åpent skolelandskap, og er opptatt av å tilrettelegge forholdene for elevene. Lærer 2 sier også at det er ekstra krevende for barn med uro– og konsentrasjonsvansker å holde fokus i selvdreven aktivitet i støyfulle undervisningsomgivelser. Det er således svært utfordrende for elever med uro– og konsentrasjonsvansker å holde på konsentrasjonen i et åpent skolelandskap. Alle de tre lærerne peker på at det i forhold til undervisning av elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpne skoleløsninger er svært viktig å utforme disse skoleløsningene slik at de gir minst mulig støy.

Vi fant videre i vår analyse av datamaterialet at alle lærerne uttrykte at utformingen av areal i åpen klasseromsløsning har stor betydning for alle elevene, og spesielt for de barna som har lærings – og undervisningshemmende atferd. Alle lærerne var spesielt opptatt av skjerming/ikke skjerming i arealet. De sier:

Lærer1: Det har vært forskjellige perioder hvor vi har flyttet lærerskap for å skjerme av, men vi har erfart at barn med uro – og konsentrasjonsvansker blir mer ukonsentrert av lyd de hører, men ikke kan se hvor kommer fra. Hvis du har et barn som er skjermet, så vil jo fokuset være der lyden kommer fra, og da bruker han mer energi på å snu seg for å se hva som skjer. Derfor har vi gått helt bort i fra skjerming, og flyttet lærerskapene inn mot vegg (10.03.14, s. 17).

Lærer 2: For å si det sånn har vi jo begynt å ønske oss skillevegger, da. Jeg er opptatt av relasjonsbygging med ungene. Jeg synes det er fryktelig vanskelig når det er så stort, å få den tette relasjonen med ungene. Nå synes jeg det blir så stort. Det er nesten 60 unger. Jeg klarer ikke å se alle like godt. Når det fortsatt er uro, og elevene er ukonsentrerte og ikke får gjort arbeidsoppgavene sine. Når elevene med uro og konsentrasjonsvansker vandrer mye og ikke hører på beskjeder, da blir det jo litt varsellamper i hodet mitt. Også i forhold til faglige prestasjoner, selvfølgelig. (18.03.14, s.10- 11)

Lærer 3: Men ingenting form for fysisk stengsel, nei. For der er jo tanken om at det er jo faktisk ett trinn. Det er en gruppe og man skal kunne se hverandre. Og ideelt sett så skulle man kunne ha undervisning for hele den gruppa slik at alle skal kunne se en tavle. Men i praksis så fungerer det ikke slik. (21.03.14, s. 10)

Ser vi denne empirien i lys av teori om organisering i åpne landskap, ser vi at alle de tre lærerne, i tråd med hva Iglum (2001) beskriver, er bevisst på hvordan de utformer arealet, og hvor de plasserer elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd. Likevel har de ulike tilnærminger til dette, og ulikt syn på bruk av skjerming. Lærer 1 og 3 fortrekker arealutforming uten fysisk skjerming. Dette med bakgrunn i at de er opptatt av at med fysiske stengsler vil elevene bruke mye energi på å finne ut hva som skjer og hva som forårsaker aktivitet et annet sted i rommet. Disse lærerne mener at en arealutforming uten fysiske stengsler medfører at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i mindre grad snur seg, og prøver å følge med både bak seg og foran seg. Dette er i tråd med Iglum (2001) som åpner opp for å sette barn med uro- og konsentrasjonsvansker bakerst i klasserommet slik at de får bedre oversikt. Lærer 2 har et motsatt syn til dette og ønsker seg skillevegger. Læreren uttrykker at bruk av skillevegger vil gi bedre mulighet for å oppnå en god relasjon, samt å kunne følge opp den enkelte elev. Særlig for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Disse betraktningene understøttes av både Jacobsen (2008), Vinje (2013) og Sturt (1999). Jakobsen (2008) argumenter for at åpne skoleløsninger gir stort grunnlag for distraherbarhet og manglende konsentrasjon, og mener at åpne skoleløsninger neppe ville blitt realisert om slik empiri var kjent da de politiske beslutningene om dette ble tatt. Vinje (2010) gjengir undersøkelser som viser at lærere i tradisjonelle klasseromsløsninger mener de fysiske rammene ved slike løsninger gir bedre grunnlag for god pedagogikk enn hva åpne skoleløsninger gir. Sturt (1999) sier at skillevegger kan være hensiktsmessig i forhold til å skape mindre distraksjon for barna. Også Andersson (2008) framhever betydningen av å kunne lage mer avskjermede områder i de åpne områdene.

Selv om lærerne i vårt datamateriale har ulikt syn på hvordan den fysiske arealutformingen skal være, har alle gode begrunnelser for sine synspunkt og vurderinger, sett i forhold til behovene barn med lærings- og undervisningshemmende atferd har. Det er kun en av lærerne som framhever betydningen av å kunne lage avskjermede områder i undervisningsarealet. Læreren knyttet dette opp mot muligheten til å skape god relasjon til eleven. I tillegg til Hatties (2009) metaanalyse om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, underbygger kapittel 5 betydningen av å ha rammefaktorer som ivaretar muligheten til en god lærer – elevrelasjon. I analysen av datamaterialet fant vi også at lærerne hadde fokus på hvordan elevene skulle plasseres i åpent landskap. De sier:

Lærer 1: Tenk på plassering, hvor du har han. Jeg fant ut en god løsning at han satt der hvor jeg satt og underviste, så han var nærmere smartboarden, og jeg kunne legge en hånd på skulderen hans, eller

holde rundt han. Ofte "landet" han bare han kjente at hånden kom (10.03.14, s. 9). Så har vi jo den tredje læreren som alltid tar med en gjeng bort til et bord vi har midt i arealet vårt, litt styrking i matematikk og lesing – og skriving (10.03.14, s. 15).

Lærer 2: Vi prøver å ta ut de barna som er urolige i små grupper med de som trenger litt ekstra ro og konsentrasjon. Vi har jo nå fått kranglet til oss et ekstra rom, slik at vi får til å dele oss i tre. For å få litt mer ro. For vi ser jo at mange av disse elevene gjør det kjempebra når de sitter en-til-en eller i en liten gruppe (18.03.14 s.11- 12).

Lærer 3: I og med at vi er på det ene rommet prøver vi å dele opp og gå til et annet landskap hvis det er ledig. Og jeg har benyttet meg av SFO, selv om det er et ganske uegnet rom, så har det ofte vært å foretrekke framfor å være i hele den store gruppa i ett rom. Og da må vi bevege oss igjennom hele landskapet og ned til et annet rom, med dører i mellom, dører som slår og blir stående åpen. Det er tretti meter med potensiell uro som går nedover der (21.03.14, s.7). Min del av rommet har jeg bygd etter de to elevene jeg har, som har størst utfordring i forhold til uro – og konsentrasjon. På den måten har jeg dem rett rundt meg (21.03.14, s. 9).

Ser vi empiri i lys av teorien ser vi at både lærer 1 og 3 framhever prinsipp for elevplassering i tråd med Bergkastet m.fl. (2012). Både lærer 1 og 3 peker på betydningen av å plassere elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd i nærheten av læreren, slik at de får god kontakt med elevene. Dette er i tråd med hva Bergkastet m.fl. (2012) anbefaler. Samtidig er dette noe i motsetning til hva Iglum (2001) presenterer. Hun hevder at noen barn som strever med oppmerksomhet og konsentrasjon faktisk vil profitere på å sitte bakerst i klasserommet. Også Ogden (2009) påpeker betydningen av elevplasseringen for å skape et godt læringsmiljø. Lærer 3 peker samtidig på hvordan plasseringen må være for å unngå at bevegelser i rommet skaper forstyrrelser. Dette er også i tråd med hva Bergkastet m.fl. (2012) anbefaler. Ogden (2009) viser til at det er en fordel for lærerne at de kan sirkulere rundt i rommet uten for mange fysiske hindringer. Lærer 2 framhever løsningen av å kunne ha et tilstøtende og avgrenset rom, hvor elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd kan gis riktige rammebetingelser i utvalgte situasjoner; som betydningsfullt. Lærer 3 påpeker også behovet for dette. Andersson (2008) mener at en av forutsetningene for at åpen planløsning skal fungere godt er at det finnes funksjonelle grupperom og muligheter for fysisk å lage mer avskjermede områder i de åpne områdene. Alle tre lærerne uttrykker at de ser behovet for en grundig vurdering av hvor elever med lærings – og undervisningshemmende atferd blir plassert i klasserommet. Dette er i tråd med Opplæringslova §1-3 hvor det står at undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Stette, 2013). De forholdene lærerne samlet sett legger vekt på, er å ha plassering av elevene i nærheten av læreren, samt også en plassering som gir mulighet for å sirkulere i rommet uten for mange

fysiske hindringer. I analysen av datamaterialet fant vi også at lærerne opplevde at det går mye tid til organisering av hverdagen, tid som ikke handler om undervisning. Lærerne vektla imidlertid ulike faktorer som stjal undervisningstid i henhold til organisering av praktiske oppgaver. De pekte på hvordan dette ble gjort med tanke på tidsbruk, romorganiseringen og selve koordineringsarbeidet mellom lærerne.

Lærer 1: Det er litt utfordrende i forbindelse med organisering, både i forhold til plass, kroker, lærerressurser og rom. Vi har ikke så mange rom på huset, utenom det som er undervisningsarealet. Åh, det er kjempeutfordrende. Vi har tre klasser og et rom. Så har vi tre kontaktlærere, en pr. klasse. Men, så er det å finne organisasjonsformen oppe i dette. Hvordan man skal bruke lærerressursene gjennom forskjellige metoder som vi prøver ut (10.03.14, s. 2).

Lærer 2: Klokken styrer mye, rammene rundt styrer mye. Mye tid går med til organisering. Det er ikke sånn det skal være. Organiseringsbiten skal være en liten bit, og så skal det pedagogiske være det største. Det gjør at man føler det litt sånn at når skal jeg undervise? (18.03.14, s.16).

Lærer 3: For å organisere hverdagen kreves det tett samarbeid mellom pedagogene, hvis ikke blir det mange forstyrrelser, og spesielt for de elevene med uro – og konsentrasjonsvansker (21.03.14, s. 6).

Lærer 1 peker på at den arealplanleggingen som blant annet Andersson (2008) og Skaalvik og Skaalvik (2005) framhever betydningen av i en åpen skoleløsning, er tids- og ressurskrevende i lærernes hverdag. Skaalvik og Skaalvik (2005) vektlegger nødvendigheten av å planlegge og å gjennomføre læringsarbeid som er et viktig ledd for å legge forholdene til rette for en god læringsprosess. De tenker da både på fysiske, miljømessige og ytre forhold. Andersson (2008) framhever betydningen av å ha tilgjengelig funksjonelle grupperom og muligheter for fysisk å lage mer avskjermede områder. Lærer 1 peker på at tilrettelegging av dette er krevende i hverdagen. Lærer 2 er opptatt av hvor mye tid som brukes til praktisk tilretteleggelse i hverdagen. Lærernes opplevelse stemmer overens med hva som Strøm m.fl. (2009) beskriver i sin rapport. Rapporten viser at det krever vesentlig mer tid å planlegge hverdagen i en åpen skoleløsning enn i en lukket skoleløsning. Lærer 3 snakker om betydningen av et tett samarbeid mellom pedagogene slik at de kan få organisert hverdagen best mulig. Gjennomgangen av datamaterialet viser at lærerne oppfatter dette som et stort og viktig tema. Temaet samarbeid vil bli omtalt i kapittel 7. Som vi ser, er alle våre tre lærere opptatt av at for mye tid går med til organisering av hverdagen. Selv om de fokuserer på ulike aspekter ved dette, er de samstemte om at dette gir uheldige følger for det pedagogiske opplegget skolen kan gi elever med lærings- og undervisningshemmende atferd.

Drøfting

I dette kapittelet har vi fokusert på hvilke organisatoriske utfordringer våre tre lærere opplever å ha i sin lærerhverdag i åpen skole knyttet til elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. I kapittel 4 viste vi til at åpne skoleløsninger generelt sett vil kunne danne et bedre grunnlag for tilpasset undervisning i tråd med Opplæringslovens krav, og da også et bedre grunnlag for tilpasset undervisning for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Der presenterte vi også fra litteraturen ulike betraktninger knyttet til hvordan dette kunne og burde gjøres, samt også betraktninger vedrørende utfordringer med å kunne oppnå dette.

Analysen av datamaterialet viser at lærerne er opptatt av særlig fire konkrete organisatoriske utfordringer knyttet til undervisning av elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpne skoleløsninger: Støy, arealutforming, elevplassering og forhold knyttet til organisering av hverdagen. Analysen viser videre at skolenes arkitektur og fysiske utforming danner en svært viktig ramme for alle de tre lærernes betraktninger knyttet til de fire organisatoriske utfordringene. Med bakgrunn i disse funnene ønsker vi å rette oppmerksomheten mot to tema i den videre drøftingen. Det første temaet vi vil drøfte er hvordan kommunene best mulig kan ta hensyn til de behov elever med lærings- og undervisningshemmende atferd har når de velger om en skole skal ha en åpen eller mindre åpen skoleløsning, og av den bygningsmessige utforming av skolene. Det andre temaet vi ønsker å rette oppmerksomhet mot er hvilke konsekvenser dette medfører for samarbeid mellom skole og PPT.

Vi fant gjennom analysen av datamaterialet at lærerne var opptatt av at skolenes arkitektur og fysiske utforming danner en svært viktig ramme for hvilke organisatoriske løsninger som kan iverksettes på skolene for elever med lærings – og undervisningshemmende atferd. Samlet sett peker lærerne på at de organisatoriske løsningene bør redusere støy mest mulig, ha funksjonelle grupperom og mer avskjermede områder, plassere elevene med lærings – og undervisningshemmende atferd nær læreren, utforming av klasseområdene som gir færrest mulig forstyrrelser ved forflytninger, samt som gir så liten innvirkning på tidsbruk i hverdagen som mulig. Disse betraktningene understøttes av presentert teori. Vi har sett at forskere har en noe ulik oppfatning av hva som vil gi best læringsutbytte for elevene. Innledningsvis i dette kapittelet ble det nevnt at en av begrunnelsene for innføring av en åpen

skoleløsning var at elevene i større grad kan organisere sin egen skolehverdag (Wågø m.fl. 2005). Hattie (2009) fokuserer derimot på at det er lærerens interaksjon med elevene som har størst betydning og verdi. Elever som i stor grad skal ta ansvar for egen læring, vil bli den tapende part i denne sammenhengen. Når vi da tenker på de utfordringer elever med lærings – og undervisningshemmende atferd opplever i sin skolehverdag, er det nødvendig å gjennomføre en grundig analyse på hva som gir best læringseffekt for disse elevene. I den sammenheng blir det vesentlig å lytte til hva forskning viser. En viktig implikasjon av dette, er om kommunene tar hensyn til om disse forholdene kan oppfylles når de planlegger bygging av nye skoler, eller når det planlegges endring av eksisterende skoler. Jerkøy og Homb (2009) viser til at mange åpne skoler har blitt ombygget på grunn av problemer med støy. Tilstrekkelig hensyn til behov for støyreduksjon ble altså ikke tatt med i byggeplanene for skolene. Tilsvarende viser det gjennomgåtte datamaterialet, i lys av våre tre læreres uttalelser, at tilstrekkelige bygningsmessige hensyn heller ikke er tatt med tanke på de behov som foreligger for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpne skoleløsninger. Kommunene må derfor i større grad være nøye med å lytte til hva forskning viser innenfor dette området. I tillegg er det viktig å lytte til fagfolk som rektorer, lærere, samt å trekke inn fagkompetanse fra PPT i planleggings- og byggeprosessen. Nordahl (2012) sier at problemet for skolesystemet er ikke at vi mangler kunnskap om hvordan vår skole kan bli bedre, problemet er at den forskningsbaserte kunnskapen vi har, ikke blir anvendt.

I analysen av vårt datamateriell så vi at lærerne hadde ulike innfallsvinkler og oppfatninger av hva som var mest funksjonelt for sin klasse. Imidlertid var alle tre lærerne opptatt av å forklare hvorfor de hadde tatt sine valg, med bakgrunn i pedagogiske standpunkt. Et annet funn i analysen av datamaterialet viser videre at lærerne opplever å bruke mye tid på den daglige organiseringen av hverdagen, samt også på å gjøre vurderinger og betraktninger for hvordan de best skal tilrettelegge arealbruken og elevplasseringen for å ta hensyn til behovene elever med lærings- og utviklingshemmende atferd har. Dette er funn som gir PPT gode muligheter for å gi veiledning til skolene både på systemnivå og individnivå. Når PPT skal gjennomføre denne type veiledning er det en forutsetning at PPT har satt seg inn i hvilke rammer den aktuelle skole må forholde seg til. Dette må belyses opp mot den kunnskap PPT har i forhold til elever med lærings – og undervisningshemmende atferd. PPT kan være behjelpelig med kompetanseheving av personalet både på system – og individnivå. Det vil da være viktig at den kunnskap som blir tilføyd skolen implementeres i hele personalgruppen, og

videreføres ved eventuelle nytilsetninger på skolen. PPT kan være behjelpelig med å analysere mønstre og sammenhenger på bakgrunn av observasjon og kunnskap.

Som nevnt innledningsvis var vår forforståelse at det kan være en sammenheng mellom dagens organisering av skolene i form av åpen klasseromsløsning og det store antallet tilmeldinger til PPT av barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Lærerne forteller om mange utfordringer knyttet til åpen skole og elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. De forteller blant annet om mange tilfeller av visuell og auditiv støy som skaper spesielt utfordringer for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Disse forstyrrelsene vet en ut fra forskning at disse elevene er svært sårbare i forhold til. Dette er en problemstilling som er viktig å ta med seg inn i dialog og veiledning med skolene for å vurdere om organisering av hverdagen, tilrettelegging/utforming av areal og plassering av elever kan ha en sammenheng med tilmeldinger PPT mottar fra skolene. Det er i disse tilfellene en kan ha stor effekt av at PPT jobber mer systemrettet, med mindre fokus på individ. Det er mulig å anta at enkelte elever ikke trenger spesialundervisning dersom den ordinære undervisningen blir bedre tilpasset.

KAPITTEL 7: ” Godt samarbeid er på en måte alfa omega for å få det til å gå rundt”.

I analysen av vårt datamateriale fant vi mange uttalelser som viser at lærerne var opptatt av å samarbeide med andre rundt barna med lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette kom til syne når de snakket om samarbeid med andre lærerkolleger, samarbeid med skoleledelsen og samarbeid med foreldre og PPT. Vi har i dette kapitlet valgt å se nærmere på samarbeid med foreldre, lærerkolleger, samt samarbeid med PPT. Under presenterer vi relevant teori om samarbeid. Deretter presenterer vi empiri, som så blir sett i lys av teorien. Kapitlet avsluttes med drøfting, hvor vi peker på konsekvenser og tiltak.

Teorigrunnlag

Samarbeid

I Stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* blir bedre samarbeid og samordning rundt barn med spesielle behov trukket fram som én av tre strategier i arbeid med å forbedre opplæringstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er en oppfølging av hva som ble kommunisert i NOU 2009: 18 *Rett til læring*. I begge disse utredningene legges det til grunn at leserne har en felles forståelse av begrepet samarbeid. Samarbeid er et hverdagsuttrykk som de fleste er kjent med og har i sitt vokabular. Begreper som brukes hyppig blir sjelden definert presist. Det finnes derfor ikke mange definisjoner på samarbeid. Det blir ofte mer beskrevet hva ordet innebærer. Glavin og Erdal (2007) skriver at samarbeid blir definert som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Samarbeid er en vesentlig del av profesjonsutøvelsen og Moen (2012) mener det derfor er hensiktsmessig å ha en mer teoretisk forankret forståelse for begrepet. Moen (2012) bruker et eksempel på et samarbeid rundt et barn med spesielle behov for å illustrere et samarbeid i en sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte. I et slikt samarbeid vil alle de berørte samarbeidspartene bidra med sin unike kompetanse og erfaring som sammen gir et godt grunnlag for å sikre barnet en god oppvekst og gi gode utviklingsmuligheter. I denne gruppen er alle deltakerne likeverdige. Alle bidrar med kunnskap som er vesentlig for en helhetsforståelse av barnet. Når gruppedeltakerne bidrar med sin kunnskap og innsikt, samtidig som de lytter til de andre deltakerne sine innspill, kan denne dialogen føre til ny og utfyllende forståelse av eleven og elevens opplæringssituasjon.

”Denne forståelsen innebærer at ny forståelse, innsikt og kunnskap utvikles og konstrueres i gitte sosiale og kulturelle settinger og gjennom dialogen som oppstår mellom menneskene som er involvert” (Moen, 2012, s.21). Samarbeid er en sentral del av å utøve lærerrollen og det å være en pp-rådgiver. Samtidig som det stilles krav til samarbeid, opplever man i disse rollene raskt at samarbeid er nødvendig. Man kjenner at man har behov for å samarbeide fordi man ser at egen kompetanse, innsikt, kunnskap og forståelse ikke er tilstrekkelig. En opplever da et behov for å samarbeide med andre som en antar har verdifull kunnskap om problematikken (Moen, 2012).

Tverrfaglig Samarbeid

”Tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål” (Glavin og Erdal, 2007, s. 25). Det er enkelte forutsetninger som må ligge til grunn for å lykkes i et tverrfaglig samarbeid. En opplagt forutsetning er en felles målsetting for samarbeidet. Det er også viktig å ha en klar fordeling av ansvarsforholdene og at de ulike aktørene har realistiske forventninger til samarbeidet. For å kunne oppnå dette er det nødvendig at de ulike yrkesgruppene kjenner til hverandres funksjoner og fagområder. Det er også av betydning at en har kjennskap til de ulike lovverk og retningslinjer som regulerer arbeidet til den enkelte arbeidsutøver. Det stilles krav til at fagpersonene har kjennskap til kommunens rutiner for samarbeid og kunnskap om aktuelle lover og regler som regulerer samarbeidet mellom tjenestene (Glavin og Erdal, 2007). Det påpekes at disse områdene bør tas inn i kommunenes opplæringsplaner og være forpliktende for alle instanser som er aktuelle for det tverrfaglige samarbeidet. Det er lederens ansvar at opplæringsplanens målsetting blir oppfylt. Kunnskapsutvikling vil i tillegg skje kontinuerlig i praksis hvor en gjennomfører samarbeidsmøter, konsultasjoner, møter og veiledning. Dersom en ser på hvilke aktører som er aktuell for et tverrfaglig samarbeid rundt barn med lærings- og undervisningshemmende atferd, vil det først og fremst være foreldrene og kontaktlærer. De er barnets viktigste ressurs i et tverrfaglig samarbeid i skolen. Det tverrfaglige samarbeidet kan også bestå av skolens spesialpedagog og helsesøster. Dersom barnet er tilmeldt til PPT vil også pp-rådgiver være en del av det tverrfaglige samarbeidet. Kontaktlærer og spesialpedagog kan ha ulik fagkompetanse, men kommer fra samme enhet og vil automatisk være del av samme kultur. De vil ha bedre kjennskap til hverandres funksjoner og fagområder enn hva de vil ha kjennskap til PPT. PP-rådgiver vil bringe med seg sin kultur, sine arbeidsmåter og retningslinjer inn i samarbeidet. Dersom pp-rådgiver ikke tidligere har vært ansatt i skole vil skolekulturen være ukjent. Den tiden en bruker på å avklare forventninger, klargjøre mål og

ansvarsoppgaver vil av den grunn være av betydning. Et godt tverrfaglig samarbeid er viktig for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. En kan i et slikt samarbeid få belyst flere sider av aktuelle problemstillinger og sammen øke forståelsen for hva som skjer og hvilke tiltak en bør sette inn. Ofte vil dette samarbeidet som nevnt ovenfor være formalisert i ulike samarbeidsmøter, konsultasjoner eller veiledning. Lærerne i vår studie forteller imidlertid om mange utfordringer de står ovenfor daglig. Da er det lite hjelp i et avtalt samarbeidsmøte fjorten dager fram i tid. Av den grunn vil samarbeidet med de andre lærerne på teamet være av betydning. Alle lærerne snakket mye om betydningen av å ha kollegaer som en kan søke hjelp og støtte i.

Teamarbeid

Vi har tidligere i studien påpekt betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev som sentral for å tilrettelegge læringen. Lærerne er dermed de viktigste ressursene for å kunne oppnå målene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tradisjonelt har lærerne arbeidet mye alene og gjort lite bruk av kollegaenes pedagogiske ressurser (Bjørnsrud, 2009). Når lærere driver undervisning på bakgrunn av en individualistisk lærerrolle er det fare for at en får en privatpraksis hvor læreren gjør det han/hun selv ser som mest ønskelig, med eller uten skolens styringsdokumenter. På 1980- tallet var det vanlig at lærerne jobbet med sine fag og sine elever isolert fra de andre kollegaene. Kvaliteten på undervisningen ble dermed avhengig av den enkelte lærers personlige og pedagogiske ressurser (Bjørnsrud, 2009). Utover i 1980- årene kom det stadig større kvalitative krav til skoleledelse og lærere. Dette førte til et større behov for samarbeid som igjen førte til nye organiseringsformer og behov for nedleggelse av den privatpraktiserende læreren. Samspelet lærerne i mellom ble vesentlig i forhold til behovet for økt lærersamarbeid og teamarbeid. Det ble dermed økt fokus på faglig pedagogisk åpenhet. Hovedhensikten med et lærersamarbeid var at den ensomme læreren skulle få sterkere samhørighet med sine kollegaer gjennom samarbeid. De tette veggene mellom lærerne skulle rives og kollektiv tenkning mot felles mål og retning skulle prege samarbeidet (Bjørnsrud, 2009).

I åpen skole er teamarbeid et sentralt begrep da det ligger i den åpne skolen sin natur å jobbe i team. Et team består av enkeltmennesker, som kan beskrives som et levende, selvregulerende system. Vanligvis vil et team bestå av mennesker som er fysisk nær hverandre og interagerer sosialt (Larsen, 2000). Et lærerteam vil i så måte passe inn i denne beskrivelsen. Larsen (2000) sier videre at et team vil utvikle en gruppeidentitet, en følelse av fellesskap, samt gi hverandre sosial og faglig støtte. Wallace og Huckman (1999) har følgende definisjon på et

team: "A team has two or more people ; it has a specific performance objective or recognizable goal to be attained, and coordination of activity among the members of the team is required for the attainment of the team goal or objective" (s. 6). Mens Larsen (2000) er opptatt av det relasjonelle aspektet ved en gruppe, vektlegger Wallace og Huckman (1999) behovet for en koordinert aktivitet blant medlemmene i teamet for å oppnå den felles målsettingen til teamet. Til sammen komplimenterer disse to definisjonene hverandre og beskriver både hvordan et team kan utvikle gruppeidentitet og være selvregulerende, samtidig som et team blir dannet for å jobbe samlet mot en felles målsetting. I åpen skole står teamtanken sentralt og det er nødvendig med et godt samarbeid for å utvikle gode og effektive arbeidsmetoder. Skaalvik og Skaalvik (2005) vektlegger nødvendigheten av å planlegge og å gjennomføre læringsarbeid som er et viktig ledd for å legge forholdene til rette for en god læringsprosess.

Samarbeidskompetanse

Ved å samarbeide med andre kan man få en større forståelse for en saks kompleksitet og få hjelp til å justere tiltak. Å samarbeide er en øvelse det kreves en viss kompetanse for å mestre på et profesjonelt nivå. Moen (2012) nevner tre viktige komponenter i fagpersoners samarbeidskompetanse: 1) Faglig kunnskap om samarbeid, 2) Relasjonskompetanse og 3) Oppmerksomt nærvær. Glavin og Erdal (2007) tar til orde for at emnet samarbeid bør ha større fokus i utdanningene da det kreves en større faglig kunnskap. I følge Moen (2012) innebærer dette blant annet en bevissthet om betydningen av felles mål, kunnskap om temaet som drøftes, samt evnen til å uttrykke denne kunnskapen og slik gjøre den håndgripelig og tilgjengelig for andre. Videre påpeker Moen (2012) at faglig kunnskap innebærer bevissthet om å være engasjert, vise interesse og åpenhet, og lytte til de andre. Til slutt blir det viktig å ha evnen til å lytte ut alle innspillene, oppsummere disse og bidra til at de munner ut i konkrete tiltak. Denne kunnskapen om samarbeid er det svært viktig at både lærere og pp-rådgivere har når de skal samarbeide rundt barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Det er ikke tilstrekkelig å bare ha faglig kunnskap om samarbeid. En må også kunne vise denne kunnskapen i praksis. For å mestre dette kreves det at fagpersonen innehar relasjonskompetanse. Dette begrepet har vi belyst nærmere i kapittel 5 og vi vil av den grunn bare nevne det kort her. Moen (2012) sier at kjernen i relasjonskompetanse er evnen til å anerkjenne andre samtidig som en bevarer seg selv. Videre sier Moen (2012) at det vil være svært effektivt dersom en fagperson ikke bare har faglig kunnskap om samarbeid, men også mestrer å vise dette i praksis. Ved å være anerkjennende i møte med andre, samtidig som en

beholder sin egen kraft, styrke og autoritet ved å uttrykke kunnskap, innsikt og egne meninger på en hensiktsmessig måte viser man relasjonskompetanse i praksis. Av de tre komponentene i samarbeidskompetanse som er nevnt ovenfor er den siste oppmerksomt nærvær. Denne komponenten handler om å være fullt og helt til stede i situasjonen og oppmerksom på det som skjer i øyeblikket. Dette kan høres ut som en selvfølgelighet, men i dagens samfunn hvor det er mye som skjer på samme tid og vi er vant til å måtte dele oppmerksomheten vår på flere områder samtidig, kan det være nødvendig å trene på akkurat dette. Dersom en lærer eller en pp-rådgiver stadig mister fokus i en samtale med foreldre til et barn med spesielle behov, og foreldrene merker at fagpersonen stadig flytter fokus vekk fra her og nå, vil dette skape et tillitsbrudd og øke bekymringen til foreldre ytterligere.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet som omhandler samarbeid rundt barn med lærings- og undervisningshemmende atferd fant vi at alle lærerne var opptatt av foreldresamarbeid. Når en ser hva som kreves for å lykkes i et profesjonelt samarbeid mellom fagpersoner, kan en forstå at et samarbeid med foreldre til elever som strever stiller ekstra store krav til lærernes samarbeidskompetanse.

De sier:

Lærer 1: (...) det er viktig at foreldrene får fortelle om sitt barn, hvordan de opplever det. Det er jo de som kjenner de best. Så får nå vi fortalt hvordan vi opplever skolesituasjonen, for det er jo ofte to forskjellige ting. Samtidig kan det jo også være litt likheter. Så ofte ser man jo ting likt da, man ser et barn som trenger hjelp. Så må man jo bli enig om en plan fremover. Hva gjør man? Er det tiltak i klasserommet som skal settes ut og prøves ut? Er det slik at vi er enige om at vi må gå videre, må utredes, så gjør man jo det parallelt (...) Det er ikke lenge siden jeg hadde en sånn sak i forhold til at det var mistanke om ADD. Da gjorde vi det slik, foreldrene kom på et møte og vi ble enige om hvordan vi skulle gjør det videre (10.03.13, s.13).

Lærer 2: Vi prøver å gjøre det beste for ungen deres. Og det prøver jeg liksom å trygge de på hele tiden, at jeg ønsker at han skal få det greit på skolen og at han skal få gjort ting og ikke bli hengende etter og alt det der. Nå føler jeg at vi har veldig mye kontakt. På mail og på telefon. Og de vil ha tilbakemeldinger. Hvordan har det gått den siste perioden osv., og de forteller meg litt i forhold til tiltak de setter i gang med hjemme for å prøve å endre... Og det som jeg ser er at det har skjedd masse positivt med han. Han er en umoden gutt og han er fortsatt litt urolig, men mye, mye bedre (18.03.13, s. 10).

Lærer 3: Jeg ringer mye, ofte. Skaper dialog hvis det ikke er... noen ganger må du jobbe ganske heftig for å få denne felles forståelsen. Og noen ganger må du sjokkere litt for å vekke foreldrene, og det er... da må du allerede ha bygd en del av brua før du kan komme med sjokket (...). Du må bygge bro mellom deg og foreldrene, du må komme litt nært. Og så er det veldig viktig for meg at jeg også har kontakt når det er positive ting. Så ofte kan jeg ringe og beskrive en episode på ett minutt, det var kjempebra! Ha ei god helg! Og det er vinn – vinn (21.03.13, s.6).

Alle lærerne snakker om en hyppigere kontakt med foreldre til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. De beskriver tettere møter og telefonsamtaler. Når de har opprettet kontakt forteller de videre at de ønsker å skape en god relasjon til foreldrene. De beskriver dette på litt ulike måter. Lærer 1 snakker om hvor viktig det er at foreldrene får fortalt om sitt barn, for som lærer 1 sier, er det foreldrene som kjenner sitt barn best. For å klare å ivareta foreldrene ut ifra denne tankegangen er det nødvendig at lærer er lyttende og viser et oppmerksomt nærvær. Ser vi denne empirien i lys av teori er dette en av tre komponenter Moen (2012) nevner i forbindelse med samarbeidskompetanse. I kapittel 5 presenterte vi definisjonen til Møller (2008) på relasjonskompetanse. Vi opplever at det er noe av dette lærer 1 her forsøker å få fram. Evnen til å anerkjenne og synliggjøre initiativ fra andre mennesker på deres betingelser, tilpasse så sin reaksjon, samtidig som en ivaretar seg selv og gir passende uttrykk for sine synspunkter. Når det gjelder punktet vedrørende å gi passende uttrykk for sine synspunkter snakker lærer 1 her om muligheten for at eleven oppfører seg forskjellig hjemme og på skolen. Det er derfor viktig at læreren forsøker å få fram de ulike perspektivene. Lærer 2 gir uttrykk for å løse dette ved å være konkret og beskrivende ovenfor foreldrene. I sitatet ovenfor forteller lærer 2 om hvor viktig det er å trygge foreldrene på at læreren ønsker kun det beste for eleven. Det er ulike måter å få vist dette på, men lærer 2 trekker her fram viktigheten av en tett kontakt hvor en gir hyppige tilbakemeldinger på hvordan det gikk konkret i spesielle episoder. Denne strategien kan blant annet føre til at foreldrene får en verdifull innsikt i elevens skolehverdag og dermed kan få innsikt i eventuelle ulikheter hjemme og på skolen. Lærer 3 forteller også om hyppig kontakt med foreldrene i form av telefonsamtaler. Denne læreren er i likhet med de to andre lærerne opptatt av et nært samarbeid hvor foreldrene har tillit til læreren. Her løftes det fram hvor viktig det er å ha opparbeidet seg denne tilliten og gode relasjonen, slik at det ikke blir like vanskelig for lærer og foreldre å skulle snakke om utfordrende temaer vedrørende eleven. Her blir det også poengtert hvor viktig det er å ta seg tid til å ringe og fortelle om de positive tingene. En kan tenke seg den effekten dette har for foreldre som kanskje ofte får negative tilbakemeldinger på barnets atferd.

Som vist ovenfor snakker lærerne mye om foreldresamarbeidet knyttet til elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. De forteller at de bruker mye tid på å være i dialog med foreldrene, og forsøker å finne gode samarbeidsformer. Ofte kan dette samarbeidet være noe anspent da foreldrene er i en sårbar situasjon hvor de har behov for hyppige tilbakemeldinger og støtte fra læreren. Lærerne må derfor bruke all sin kompetanse og kunnskap om samarbeid for å kunne være profesjonell og utøve god samarbeidskompetanse. Det kan være krevende å stadig skulle være den som støtter og utviser ro og trygghet. Alle har vi behov for å støtte oss til andre i perioder. For lærerne blir det derfor viktig å ha et godt team rundt seg som kan bistå de i hverdagen med både faglig og sosial støtte. Larsen (2000) påpeker at et team vil utvikle en gruppeidentitet og en følelse av fellesskap. Et team kan også gi hverandre sosial og faglig støtte. Lærerne i vår studie var alle opptatt av hvor viktig det er med et godt og tett teamarbeid med de andre lærerne på trinnet, og viser til støtten og avlastningen et teamarbeid gir.

De sier:

Lærer 1: Jeg står ikke i klasserommet mitt med 20 elever helt alene, jeg har flere, og det er en styrke først og fremst. Og hvis det da er et eller annet, så kan jeg diskutere det med noen, og alle vet hva det dreier seg om. Trenger ikke bruke lang tid på å forklare, da de andre kjenner eleven, de vet og de ser. (10.03.13, s. 18). Vi håndterer hverdagen egentlig ganske bra fordi vi samarbeider godt, vi planlegger godt sammen, og alt foregår på team. Om en av oss er borte så kan alltid noen ta et overordna ansvar, alle vet hva som skal gjøres, alt er gjort klart, ting som skal ordnes blir ordnet til trinnet. Kommer det noen vikarer, så er systemet klart, planen er på plass (10.03.13, s. 3).

Lærer 2: Altså, det er jo det som jeg sier at jeg liker å jobbe i team, og det er jo de pedagogiske samtalene rundt ungene som er så viktig, fordi du kommer opp i situasjoner hvor du stusser litt. Hva skal jeg gjøre nå? Hva synes dere? Og det å få andres øyne til å se på samme barn. (18.03.13, s. 6). (...) Det er ikke bestandig vi er enig, men da har vi en diskusjon på det og synspunkt kommer fram. Vi er flinke til å bli enige og lempe oss, og stort sett så er vi enige. Vi har ganske likt elevsyn vi som jobber sammen, og det er jo så viktig i forhold til de her ungene her at det ikke er forskjell på oss voksne. Og det gjelder ikke bare oss som er lærere, men vi har også... eh... prøve så godt vi klare da, ikke godt nok, men vi samarbeider med SFO og assistentene våre som er inne både i SFO og skole. (18.03.13, s. 9). Det som er positivt, dersom jeg skal være ærlig i forhold til de urolige barna, er at de er veldig krevende mange av dem. De tapper deg som lærer for mye energi, og når vi jobber som vi gjør i åpent landskap, med flere voksne, så kan vi skifte litt på de ungene her. Det kjenner du er godt både for deg som voksen og ungene også, for det blir så fryktelig intenst når du skal være tett oppe i en unge med avtalestyring osv. Så ser du at ungen synes det er godt å bli fri den voksne litt. Som lærer kan du også få bort litt filter fra øynene, og se på dem med andre øyne. Det tenker jeg er positivt med at vi jobber i åpne landskap. Det er mange rundt barna. (18.03.13, s. 13).

Lærer 3: Jeg tenker at når jeg har samarbeidet med andre lærere der vi har felles forståelse for hvordan vi skal gjøre det så samarbeider vi mye tettere. Vi gjør akkurat det samme i begge lyttekrokene for eksempel. (...) Det krever ganske tett arbeid mellom de to pedagogene. Og når en ikke har det blir det mange forstyrrelser og særlig for de elevene med utfordringer (21.03.13, s. 5-6) Så det er jo dialog da, relasjon i kollegiet, bruke hverandre. Og det er veldig fint her for ofte når det har vært inspeksjoner så kommer de inn og sier: ”nå har jeg pratet med han gutten din og han sa sånn og sånn.” Og hver dag synes jeg at jeg får en sånn anekdote. Og det synes jeg er veldig fint. Så det er på måte starten. Det å få hjelp med å se ting (21.03.13, s. 7). (...) Jo mer vi ser, jo mer forstår vi. Og jo mer vi forstår, jo mer kan vi gjøre. (21.03.13, s. 7).

Vi fant i vårt datamateriale at alle tre lærerne opplever et stort behov for å samarbeide om barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Både lærer 1 og lærer 2 trekker paralleller mellom åpen skole og teamarbeid. De opplever teamarbeidet som en positiv side ved åpen skole. Alle tre lærerne snakker om hvor godt det er å jobbe i team hvor det er flere lærere som kan observere elevene. Ved å jobbe i et team og ikke stå alene i et klasserom opplever de at de kan få bekreftet det de ser og forstår, og andre ganger få hjelp til å se eleven med andre øyne som lærer 2 uttrykker det. Den samme læreren innrømmer også at det er godt å kunne bytte på ansvaret for oppfølgingen av barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Disse elevene har ofte behov for tettere oppfølging og krav til hyppigere bekreftelser enn andre barn. Dette kan til tider være intenst å følge opp alene i et klasserom. I åpen skole er det flere lærere å spille på og Lærer 2 påpeker også at det kan være sunt for relasjonen å få en pause fra hverandre. Dersom en ser empiri i lys av teori finner vi at lærerne kjenner behov for å samarbeide fordi de opplever at egen kompetanse ikke strekker til eller at man er usikker på om en har den forståelsen for problematikken som en behøver (Moen, 2012). Ved å samarbeide med de andre lærerkolleagaene kan de da få økt forståelse for barnet og eventuelt justere tiltakene sine. Lærer 2 beskriver at lærerne på teamet ikke nødvendigvis behøver å være enige bestandig. Det beskrives likevel et klima for at alle meninger blir hørt og hvor alle er innstilt på ”å lempe” seg slik at en finner en felles løsning for å nå målet. Dette er i tråd med hvordan Wallace og Huckman (1999) og Larsen (2000) definerer hva som kjennetegner et team. Lærer 3 løfter også fram sårbarheten dersom samarbeidet ikke fungerer. Dersom pedagogene er uenige og har et ulikt grunnsyn, vil dette også gå ut over elevene. Lærer 3 trekker fram elever med lærings- og undervisningshemmende atferd som spesielt sårbare for et dårlig samarbeid lærerne imellom. Alle lærerne løftet fram betydningen av et godt teamarbeid. De beskriver hva de opplever er positivt med samarbeidet. Alle trekker fram betydningen av å være flere som ser barna med lærings- og undervisningshemmende atferd. Det blir også nevnt at denne elevgruppa er spesielt sårbar for et dårlig samarbeid lærerne

imellom. Da vi innledningsvis nevnte et tverrfaglig samarbeid i en sosialkonstruktivistisk teoretisk forståelsesramme omfattet dette flere yrkesgrupper. Når elever med lærings- og undervisningshemmende atferd blir tilmeldt til PPT, vil samarbeidet innbefatte foreldre og skole i tillegg til PPT. På spørsmål vedrørende hvordan de opplever samarbeidet med PPT forteller lærerne:

Lærer 1: Mange ganger så føler jeg at hva er egentlig vitsen i å holde på å melde opp elever til PPT, for vi må jo håndtere alle slags utfordringer likevel (...) (10.03.13, s.22). Hva er hensikten med å holde på å melde opp elever til utredninger. Det er en stor mølle som skal gå, det er papirer som skal fylles ut, samtaler og møter og møter. Så på en måte sitter du der med den kompetansen du har likevel, med de rammene du har, og så skjer det jo ingen ting (10.03.13, s. 23). Kanskje mye mer tilstedeværelse, at dere kommer hit og er her, og mye mer sånn matnyttige forslag på tiltak. Være ærlig på å si at vet du hva, der tror jeg vi skal prøve noe annet. Og på en måte kom med konkrete forslag, være med opp og se hvordan det fungerer, være her og hjelpe oss (...) de der møteforaene hvor vi sitter og diskuterer tiltak på papiret, det er ikke ... jeg føler ikke at det er noe behov for det (10.03.13, s. 23

Lærer 2: Hvis jeg tenker tilbake i tid på samarbeidet med PPT så har jeg jo opplevd at en del prosesser har kunnet gå litt sent synes jeg noen gang (18.03.13, s. 13). (...) Det som jeg synes er viktig er at når PPT kommer, når det er møter at folk vet hvem det er snakk om. At det ikke bare er papir, men at det er faktisk et barn her og at de ser litt mer bak det papiret.(...) Og så er det også riktig og viktig at en ser på de ressursene og den tida, at det faktisk ikke bare er ett barn heller. Det er mange tiltak en kan sette i verk som er riktig og bra, men når vi ser på ressursene vi har, vi ser på rammene, vi ser på de andre på trinnet, så er det ikke alltid like greit å sette i gang tiltak. Og jeg mener at en ikke kan legge opp til tiltak en ikke klarer å følge opp. Da blir det bare tre skritt tilbake. Så det er litt sånn der at jeg føler det er viktig at de ser barnet, samtidig at de ser realismen i det her, at det er ikke bare ett barn, det er faktisk 56 andre her også (18.03.13, s. 14).

Lærer 3: Jaaa, det er jo litt sånn at jeg sitter jo igjen med den følelsen at det tar fryktelig lang tid, da. For det er jo sånn at fra den tiden jeg ser noe til jeg tilmelder så går det jo ei tid. Og når jeg har falt ned på at her er det noe, da er jeg klar for at nå må det skje noe nå. Og så blir det en prosess. Så kommer det inn en person og ser og så synes jeg observasjonen er dårlig. Det synes jeg ofte den kan være når noen folk kommer inn. OK, når du setter deg bak der så kommer du til å se noe helt annet enn det som er hverdagen. (...) Men ofte synes jeg det tar lang tid (21.03.13, s. 11).

Alle lærerne uttrykker frustrasjon over lang ventetid før en får hjelp fra PPT. Lærer 1 opplever tilmeldingsperioden som en papirmølle og beskriver en omstendelig byråkratisk prosess for deretter å oppleve at en kun må klare seg innenfor de rammene som allerede er på skolen. Videre uttrykker Lærer 1 et ønske om mer tilstedeværelse fra PPT slik at tiltakene blir mer spisset og tilpasset eleven og klassen. Foruten aspektet lang ventetid er Lærer 2 også opptatt av at PPT bør være tettere på og ha mer kjennskap til rammene som læreren jobber under. Her blir problemstillinger som pp-rådgiver sin manglende innsikt i klassen som helhet,

samt for stort individfokus løftet opp. Lærer 3 nevner også lang ventetid. I tillegg uttrykkes det frustrasjon over at ikke observasjonene bestandig er gode nok til å avdekke de utfordringene læreren står ovenfor. Dersom en ser denne empirien i lys av teori poengterer Glavin og Erdal (2007) betydningen av å avklare hvilke forventninger deltakerne har til hverandre i forkant av det tverrfaglige samarbeidet. Rammefaktorer som lang ventetid kan pp-rådgivere påvirke i liten grad, men det er viktig at skolen opplever at de får nødvendig og riktig hjelp fra PPT. Glavin og Erdal (2007) sier videre at det også er av betydning at de enkelte yrkesutøverne har kjennskap til lovverk og retningslinjer som regulerer arbeidet til den enkelte arbeidsutøver. Kjennskap til disse områdene kan forhindre unødvendig frustrasjon i samarbeidet.

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på foreldresamarbeid, samarbeid lærerne imellom og samarbeidet med PPT. Informantene opplever samarbeidet med andre kollegaer som nødvendig og avgjørende for både kvaliteten på undervisningstilbudet og sin egen trivsel. De forteller om behovet for et tettere samarbeid med foreldre til elever med lærings- og undervisningshemmende atferd hvor de sier de vektlegger å skape en god relasjon med foreldrene. Når det gjelder samarbeidet med PPT var lærerne sine uttalelser preget av en opplevelse av lang ventetid og liten tilstedeværelse.

I videre drøfting ønsker vi å rette oppmerksomheten mot to tema. Lærernes tanker om teamarbeid rundt barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole og samarbeidet med PPT. Vi fant i vårt datamateriale at alle lærerne trakk fram teamarbeid som positivt både for lærerne selv og for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Alle lærerne beskriver et behov for å bruke noe av samarbeidstiden til å lage planer for undervisningshverdagen slik at den skal være best mulig koordinert. De opplever at teamarbeid er viktig for å kunne sikre felles planer og felles gjennomføring. Lærerne forteller at en av fordelene ved å planlegge undervisningsopplegget i fellesskap, er at dersom en lærer er borte en dag kan alle sammen hjelpe til og sørge for å få gjennomført undervisningen. Det er også lettere for en vikar å steppe inn på kort varsel. Alle lærerne beskriver et praktisk aspekt ved det å samarbeide på team, samtidig som de trekker fram betydningen av å samtale rundt elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd. De gir uttrykk for et ønske om

å forstå elevene og få hjelp fra kollegaene til å se elevene med andre øyne. Lund (2004) påpeker at alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli sett, liten som stor, innagerende som utagerende. Videre sier Lund (2004) at det å bli sett handler om at noen retter blikket mot deg og er genuint opptatt av å få tak i akkurat din opplevelse. Lærerne synes å oppleve at en åpen skoleløsning bidrar til at de blir bedre kjent med alle elevene på trinnet. Ved at alle lærerne bidrar med sine blikk på elevene, kan dette føre til at flere forhold blir belyst når det gjelder elevenes reaksjonsmønster og atferd. Som det ble nevnt i kapittel 5 kan en lærer føle en spesiell godhet for en elev med lærings- og undervisningshemmende atferd som igjen kan føre til at denne eleven blir framsnakket ovenfor resten av lærerkollegiet. Lærerne i vår studie forteller om erfaringer med å snakke om elevene og hjelpe hverandre til å forstå og endre praksis. Bjørnsrud (2009) retter samtidig et kritisk blikk på teamsamarbeidet i skolen når han nevner at skolen mangler tradisjon for å drøfte de erfaringer og den kunnskap som de enkelte teammedlemmene har med seg. Han sier at det er mange lærere som opplever at deres muligheter for læring på arbeidsplassen ikke er gode nok. Lærer 3 snakker om et godt og et dårlig samarbeid. Læreren sier at når lærerne har en felles forståelse samarbeider de tettere. Bjørnsrud (2009) mener det er nødvendig at kommunen og skoleledelsen har en tydelig plan over hvordan godt samarbeid kan øke kunnskapen til lærerne. Gode planer og metoder for å dele erfaringer og kunnskap er viktig. Det kommer ikke fram av vårt datamateriale om lærerne benyttet spesielle modeller eller metoder når de drøfter elevene, eller om disse drøftingene er mer uformelle drøftinger. Samarbeid rundt slike modeller eller metoder kan være en fin innfallsvinkel til samarbeid mellom PPT og skole.

Lærernes uttalelser i forhold til samarbeidet med PPT er preget av at de synes det tar lang tid før de får hjelp. De opplever prosessen fra de begynner å bekymre seg til de føler PPT kommer i gang som svært lang. Som vi nevnte i innledningen har tallene på spesialundervisning økt betydelig de siste årene. Hustad og Fylling (2010) skriver at dimensjoneringen av tjenesten ikke har vært tilpasset de krav og forventninger som har blitt stilt til tjenesten. Midtlyngutvalget viser at antall ansatte i PPT nasjonalt så å si har vært uforandret de siste ti årene. Dette til tross for at det har vært gjennomført store reformer i skole og utdanningssystemet (NOU 2009:18). Disse reformene har gitt økende utfordringer i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Da det ikke foreligger noen klare føringer på hvor mange saker en saksbehandler i PPT skal ha, har dette ført til store variasjoner fra kommune til kommune (Fylling og Handegård, 2009). Det er derfor grunn til å anta at ventetiden for å få bistand av PPT også vil variere fra kommune til kommune. Fylling

og Handegård (2009) peker på det krysspreset som PPT står ovenfor ved at det fra statlig hold har vært uttrykt en forventning over år om at PPT skal arbeide mer systemrettet, samtidig som den økende tilmeldingen av individsaker skal ivaretas. Målet med økt systemrettet innsats er at dette skal virke forebyggende, slik at antallet barn og unge som har behov for spesialundervisning skal gå ned. Fylling og Handegård (2009) skriver videre at lærerne på sin side er opptatt av utfordringer og problemer knyttet til enkeltelever de har i klassene sine. De ønsker bistand fra PPT for å få en bedre forståelse av problemet og dermed tilrettelegge for et bedre opplæringstilbud til eleven. Dette stemmer med de forventningene som våre informanter uttrykte. Det at PPT og skolen ikke har felles forståelse for hva de skal samarbeide om kan i verste fall føre til et motsetningsforhold. Det er av vesentlig betydning at de avklarer forventninger til hverandre for å oppnå et best mulig samarbeid (Glavin og Erdal, 2010).

I tillegg til opplevelsen av lang ventetid, uttrykker lærerne i vår studie at de ikke bestandig får den hjelpen de forventer. De opplever at PPT er for perifer og ikke nok deltakende i de daglige utfordringene. Videre blir tiltakene for generelle og observasjonene gir ofte ikke riktig bilde på situasjonen. Dette er i tråd med hva Hustad og Fylling (2010) fant i sin studie. Her påpekes at skoler og barnehager etterlyser en større deltakelse fra PPT, både når det gjelder tidsbruk og kompetanse. Videre skriver de at skolene og barnehagene ønsker også PPT mer deltakende inn i institusjonenes arbeid med tilrettelegging for barn og elever. Lærerne i vår studie er opptatt av hjelp knyttet til den aktuelle eleven, men uttrykker også at de er opptatt av klassen som helhet. Lærer 1 gir uttrykk for å ønske mer veiledning knyttet til sin praksis i klasserommet. Dersom en skal tenke konsekvenser for PPT sitt arbeid, vil det være naturlig å tenke et større fokus på systemveiledning og mindre fokus på enkeltelever. Her kunne en eksempelvis ha vært med på å implementere verktøy som kan hjelpe lærerne til å utnytte sine ressurser bedre ved å sette faglige drøftinger og refleksjoner i system.

KAPITTEL 8: AVSLUTNING

I denne studien har vi rettet oppmerksomheten mot barn med lærings – og undervisningshemmende atferd i åpen skole. Studien er aktuell fordi det er et stort samfunnsmessig fokus på andelen av barn som har spesialpedagogisk oppfølging i skolen. Det har ikke vært en forutsetning i denne studien at barna skulle ha vært tilmeldt PPT. Vårt forskningsspørsmål lyder: *Hvordan reflekterer tre lærere over sin undervisningshverdag knyttet til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole?* For å svare på denne problemstillingen valgte vi å intervju tre lærere som alle jobbet på en skole med åpen klasseromsløsning, og på samme klassetrinn. Lærerne jobbet på ulike skoler, og samtlige hadde minimum fire års arbeidserfaring som lærer i grunnskolen. Vi fant i analysen av datamaterialet at lærerne var spesielt opptatt av tre temaer i forhold til vårt forskningsspørsmål. Temaene resulterte i tre kapitler som går i dybden på fokusområdene lærerne fremhevet. I hvert av disse kapitlene reflekterer vi rundt PPT sitt videre arbeid basert på de funn vi fant i studien.

Et av funnene vi fant i analysen av vårt datamateriale var at alle lærerne var opptatt av hvilke pedagogiske strategier de brukte i arbeid med barn med lærings – og undervisningshemmende atferd i åpen skole. Lærerne hadde stor oppmerksomhet rettet mot klasseledelse og relasjon til elevene. En av utfordringene lærerne fremhevet var nødvendigheten av å være i forkant av situasjonene. Spesielt i forhold til barn med lærings – og undervisningshemmende atferd ga lærerne uttrykk for at dette var en viktig faktor. Åpne klasserom med store areal og mange aktiviteter på samme tidspunkt gir ofte rom for at elever med lærings – og undervisningshemmende atferd mister fokus. Det skaper også mange skifter av aktivitet. Lærerne fremhevet behovet for tydelig klasseledelse hvor man stiller klare krav og forventninger til elevene. De fremhevet også at for barn med lærings – og undervisningshemmende atferd er spesielt overgangssituasjonene utfordrende. Lærerne forteller videre at de må være tettere på disse elevene og følge de opp i større grad. I den forbindelse var alle lærerne opptatt av å bygge gode relasjoner med elevene. Relasjonsbygging til elevene ble dermed fremhevet som et pedagogisk virkemiddel som er effektivt. Lærerne snakket om enkle grep som et blikk, klapp på skulderen eller humoristiske vinklinger av ulike situasjoner som virkemidler for å komme tettere på elevene og vise at de ser dem. Videre fant vi at lærerne er opptatt av de pedagogiske gevinstene tydelig klasseledelse og god relasjon til elevene gir, og de forteller at dette er noe de forsøker å etterkomme i hverdagen.

På bakgrunn av de funn vi gjorde i vår analyse av datamaterialet diskuterer vi i kapittel 5 betydningen av at PPT og skolen samarbeider for å skape gode læringsmiljø for flest mulig barn. Vi fremhever i den forbindelse betydningen av skoleledere som hjelper lærerne til å ta kloke valg og prioriteringer i sin undervisningshverdag..

Et annet funn vi gjorde i vår analyse av datamaterialet var at alle lærerne var opptatt av organisatoriske utfordringer. Lærerne forteller om en rekke organisatoriske utfordringer de møter i åpen skole når de skal tilrettelegge undervisning for barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Mye av verdifull undervisningstid gikk med til disse oppgavene, spesielt for å tilrettelegge forholdene for barn med lærings- og undervisningshemmende atferd på en hensiktsmessig måte slik at hverdagen i åpent landskap skal fungere. De forteller om et behov for å organisere hverdagen for å holde kontroll på store barnegrupper i et åpent landskap. Videre uttrykker de nødvendigheten av å utforme arealene på en hensiktsmessig måte for å skape mest mulig arbeidsro for barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Lærerne hadde ulike tilnærminger på hva som fungerte best for sine elever, men var tydelig på at deres begrunnelser for utforming av areal var forankret i et felles grunnsyn på trinnet. Lærerne forteller at støy oppleves vanskelig for barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Basert på disse funnene ser vi at kommunene med fordel kan trekke inn fagfolk som lærere, spesialpedagoger, skoleledere og PPT i planleggings- og byggeprosessen for skolebygg. Gjennom bidrag fra blant andre PPT kan det sikres at byggene i større grad blir utformet med en organisatorisk løsning som er best mulig også for undervisning av elever med lærings- og undervisningshemmende atferd.

Et tredje funn i vår studie var lærernes fokus på samarbeid. Alle lærerne trakk frem betydningen av et tett og godt samarbeid med foreldre, kollegaer, ledelse og PPT. Lærerne trakk frem hvor viktig samarbeid på team var i forhold til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd. Lærerne fremhever felles fokus, avlastning og flere som ser elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd som en styrke ved å jobbe i et åpent landskap. Dette står i motsetning til hva Vinje (2010) fant i sin forskning hvor han sier at flertallet av lærerne er skeptiske til undervisning i åpent skolelandskap. Felles planlegging og organisering av undervisning mot flere grupper i samme rom krever nøye planlegging og medfører ofte en utfordring. Barn med lærings- og undervisningshemmende atferd kan lett miste fokus, noe som igjen kan medføre en smitteeffekt og skape uro for hele trinnet. Betydningen av et godt foreldresamarbeid ble også vektlagt som nødvendig i forhold til barn med lærings og – undervisningshemmende atferd. Alle lærerne påpekte at det er foreldrene

som kjenner barna best, og det er viktig å opprette kontakt mellom skole og hjem på et tidlig tidspunkt, og gjerne med hyppigere kontakt. Funn i analysen av datamaterialet viser at lærerne ønsker samarbeid med PPT, men at de ikke alltid opplever samarbeidet med PPT som nyttig i forhold til elever som trenger tett oppfølging. Samtlige lærere opplever at det er for lang ventetid før de får hjelp, og en lærer sier at observasjonene som blir gjennomført ikke oppleves nyttige. Lærerne ønsker mer tilstedeværelse av PPT, raskere behandlingstid og nyttige, praktiske tiltak i hverdagen. Vi ser, basert på dette, nytten av at skoleeier, skoleledelsen og ledelsen for PPT samarbeider om et bedre tilrettelagt tilbud hvor rammefaktorene er til stede for å kunne dreie fokuset mot et mer helhetlig tilbud hvor både system- og individperspektivet ivaretas.

Guðmundsdóttir (2011) sier at ”forskning alltid er og blir ufullstendig” (s. 31). Hun påpeker at vi får svar på mange spørsmål gjennom forskning, men at det ikke er uvanlig å sitte igjen med flere spørsmål som kan være av interesse for videre forskning. Dersom vi skulle forsket videre på funn i denne studien, ville vi sett nærmere på samarbeidet mellom skolene og PPT.

Hvordan kan samarbeidet mellom skolene og PPT videreføres og utvikles slik at det oppleves nyttig? Hvilke faktorer er medvirkende til at skolene opplever deler av samarbeidet med PPT som unyttig? Hva kan gjøres med ventetiden? I vår studie valgte vi å intervju tre kontaktlærere. I en studie hvor samarbeid mellom skole og PPT var tema, ville det vært naturlig å sette fokus på hvilke forventninger skolen har til PPT og motsatt. Oppleves samarbeidet likt på de ulike nivåene på skolen? Hva med spesialpedagogenes og ledelsen sin opplevelse av samarbeidet? Dette er viktige og interessante betraktninger som kunne resulterte i en spennende studie.

Ved analyse av vårt datamateriale fant vi også noen utsagn fra alle lærerne hvor de uttrykte en frustrasjon og tilkortkommenhet i forhold til arbeid med barn med lærings – og undervisningshemmende atferd i åpen skole. En av dem sier at en føler innimellom at en mislykkes som lærer. En annen sier at det var veldig tungt, en følelse av å ikke strekke til. Vi vurderte underveis om disse utsagnene kunne kategoriseres under temaet *jobbmestring*, men fant ikke nok materiale til å belyse disse antakelsene. Vi ser i ettertid at hvis vi hadde tatt opp denne tråden under intervjuene kunne dette blitt et interessant tema å følge videre.

Hvis vi skal rette et kritisk blikk mot denne studien, er det naturlig å vurdere om resultatet av studien kan være påvirket av vår forforståelse om en mulig sammenheng mellom økt tilmelding til PPT og undervisning i åpent skolelandskap. Dette forholdet skal imidlertid være

godt ivaretatt ved at vi i arbeidet med studien har fulgt en god forskningsmetodikk som er beskrevet i metodekapittelet. Noe påvirkning kan det likevel tenkes at vår forforståelse kan ha hatt på noen av konklusjonene i studien. Vi har ikke observert lærerne i deres arbeid.

Betraktningene rundt de ulike temaene er et resultat av lærernes ytringer gjennom intervju. En annen kritisk innvending er at vi kun har forholdt oss til lærerne på trinnet, og ikke har inkludert resten av skolens ansatte.

Mot slutten av denne forskningsprosessen sitter vi igjen med ny kunnskap i forhold til lærernes arbeid med barn med lærings – og undervisningshemmende atferd i åpen skole. Det er ikke overraskende at lærerne er løsningsorientert med hensyn til å finne gode, praktiske løsninger i forhold til disse elevene. Ytringene til lærerne viser at de har mange tanker om samarbeid og relasjonsbygging. Gjennom sine uttalelser uttrykker lærerne empati og et utvidet blikk i forhold til elever med lærings – og undervisningshemmende atferd. Som tidligere nevnt fant vi utsagn om lærernes egen oppfattelse av å ikke strekke til i mange situasjoner. Dette til tross for at de er opptatt av å være i forkant, se den enkelte elev, samt organisere hverdagen på en hensiktsmessig måte. I vårt videre arbeid i PPT vil vi ta med oss de betraktningene lærerne uttrykte i forhold til samarbeid med PPT, og bruke dette som nyttige innspill i forhold til PPT sine rutiner i samarbeid med skolene.

Referanser

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andersson, W.-L. (2008). *Tilpasset opplæring i åpen skole*. (Masteravhandling i spesialpedagogikk). Oslo: Universitetet i Oslo. Lastet ned 13. juni 2014 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32001?show=full>.
- Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K. A. (2012). *Elevens læringsmiljø – læreres muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. LOV-2008-06-20-42. (2008). Lastet ned 8. juni 2014 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>.
- Doyle, (2011). An ecological perspective. I Evertson, C. M. og Weinstein C.S. (red.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary Issues* (s. 97-125). Lastet ned 2. november 2014 fra http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=ce3hAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=handbook+of+classroom+management+research+practice+and+contemporary+issues&ots=N5UbPt-0mb&sig=AP8N_Tqt3Xhbi-PQDHH46cQzjBI&redir_esc=y#v=onepage&q=handbook%20of%20classroom%20management%20research%20practice%20and%20contemporary%20issues&f=false
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dunn, R. og Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fylling, I. og Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF – Rapport nr. 5/2009. Lastet ned 12. september 2014 fra www.udir.no/upload/rapporter/2009/5/ppt.pdf.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune- Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- GSI – *Grunnskolen Informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet.no. Lastet ned 5.mars 2014 fra <https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. og Karlsdóttir, R. (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauge, T. E. (1976). Utvikling av åpen skole – erfaringer og perspektiver. I Reitan, T., Karlsen, G. E., Aarnes, A. og Hauge T. E. (red.), *Åpen skole i teori og praksis* (s. 135-169). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugnes, E. S. (2012). *Tradisjonelle klasserom eller åpne undervisningsareal. Hva mener lærerne?* (Masteravhandling i pedagogikk). Trondheim: NTNU. Lastet ned 29. august 2014 fra www.diva-portal.org/smash/get/diva2:539744/FULLTEXT01.pdf.
- Hustad, B. og Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"*. NF-rapport nr. 15/10. Lastet ned 15. oktober 2014 fra <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/bare-staur-eller-lofte-i-flokk-evaluering-av-modellprosjektet-faglig-loft-for-ppt-article678-152.html>.
- Iglum, L. (2001). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med MBD, AD/HD og Tourette Syndrom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jacobsen, K. (2008, 9. januar). Skolen og grunnlagsdebatter. *Adressavisen*. s. 39-40
- Jerkøy, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43/09. SINTEF Byggforsk. Lastet ned 5.mai 2014 fra <http://www.sintefbok.no/Product.aspx?sectionId=0&productId=520&categoryId=9>.

- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Røe, A. og Turmo, A. (2003): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget. Lastet ned 20. august 2014 fra www.pisa.no/pdf/publikasjoner/PISAHovedrapport2003.pdf.
- Kjøbli, J. (2012). *Atferdsvansker hos barn*. Tidligintervensjon.no. Lastet ned 13. november 2014. <http://tidligintervensjon.no/Tema/Barn/Barnehage/Fagtekster/Atferdsvansker/#>
- Kjørstad, K. H. (2011). *Jeg føler at det fysiske miljøet jobber mot min intensjon om å være en god lærer*. En fenomenologisk studie av tre læreres opplevelse av å jobbe med elever med ADHD i åpne skolelandskap. Trondheim: NTNU. Lastet ned 13. juni 2014 fra www.diva-portal.org/smash/get/diva2:451017/FULLTEXT01.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). St.meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, R.-P. (2000). *Teamutvikling. Teambygging og samarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvdal, H. O. (1974). *Bakgrunn for åpen skole. En samtidshistorisk studie*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer – elev - relasjoner. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R. J. (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s. 131- 144). Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Moen, T. (2011). Klasseledelse. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R. J. (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s. 147-160). Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Moen, T. og Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I Moen, T. og Karlsdóttir, R. (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I Moen, T. og Tveit, A. (red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s. 17-32). Trondheim: Akademia.
- Møller, L. (2008). *Anerkendelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev – lærerperspektiv*. NOVA- rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA - rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Mausestaden, S. og Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3/09. Høgskolen i Hedmark. Lastet ned 14. oktober 2014 fra www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2095/1/2095_1.pdf.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pedagogiske Universitetsskole.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 30. april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2009/horing---nou-200918-rett-til-laring.html?id=572017>.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Personopplysningsloven. (LOV-2013-01-11-3). (2013). Lastet ned 7. mai 2014 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. Løvlie. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stette, Ø. (red.) (2013). *Opplæringslova og forskrifter - Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Strøm, B., Borge, L.-E. og Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. SØF-rapport nr. 04/09. Lastet ned 5. mai 2014 fra http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R04_09.pdf.
- Sturt, G. (1999). *Learning Environments and Classroom design*. Lastet ned 10. oktober 2014 fra <http://www.garysturt.free-online.co.uk/classdes.htm>.
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. NOVA-rapport 12/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vinje, E. (2010). *Skepsis til baseskoler*. Forskning.no. Lastet ned 8. november 2014 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2010/05/skepsis-til-baseskoler>.
- Vinje, E. (2011). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? FORMakademisk, 4 (2), 69-94. Lastet ned fra 8. november 2014 fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1024>.
- Vinje, E. (2013). *Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur*. FORMakademisk 6 (1), 1-20. Lastet ned 20. mai 2014 fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1650>
- Vinje, E. (2014). *Barna bærer byrden av byens baseskoler*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Lastet ned 11. november 2014 fra <http://www.hioa.no/News/Barna-baerer-byrden-av-byenes-baseskoler>.
- Wallace, M. og Huckman, L. (1999). *Senior Management Teams in Primary Schools*. New York: Routledge. Lastet ned 15. oktober 2014 fra <http://books.google.no/books?id=RMuEAgAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=senior+management+team+in+primary+schools&source=bl&ots=iXaizRAwcN&sig=VbuE1PiJdL6kaihIbL4SpC8vF6w&hl=no&sa=X&ei=YPN-VKXHDoSlygOy9IKQDQ&ved=0CEAQ6AEwAQ#v=onepage&q=senior%20management%20team%20in%20primary%20schools&f=false>.
- Wågø, S., Høyland, k. og Dale, S. (2005). *Universell utforming av skolebygg*. Trondheim. SINTEF Teknologi og samfunn. Arkitektur og byggeteknikk. Lastet ned 20. mai 2014 fra <http://skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1429/1/1429-1.pdf>.

Vedlegg 1: Informert samtykke

”Arbeid i åpen skole i forhold til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd”.

Bakgrunn og formål

Vi er studenter ved videreutdanningstilbudet Faglig løft for PP-tjenesten ved NTNU og holder nå på med vår avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven vår er arbeid i skolen knyttet til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole. Med dette begrepet mener vi barn med uro- og konsentrasjonsvansker. Formålet vårt med denne studien er å løfte frem lærerens stemme i form av tanker og refleksjoner knyttet til arbeid med barn som har lærings- og undervisningshemmende atferd. For å finne ut av dette, ønsker vi å intervju tre lærere som har minimum fire års erfaring i grunnskolen og som jobber på småtrinnet. Videre ønsker vi lærere som jobber på åpne skoler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et semistrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om ditt arbeid med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd og eventuelt veien fram til en tilmelding til PP-tjenesten. Dette innebærer spørsmål knyttet til dine personlige erfaringer og opplevelser med å undervise på trinn hvor det er barn med lærings- og undervisningshemmende atferd.

Andre temaer er:

- Fysiske rammefaktorer
- Samarbeid med kolleger/ledelse og foreldre
- Eventuelt samarbeid med PPT

Vi vil bruke lydopptak og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi vil bli enige om tid og sted.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All rådata vil bli slettet etter prosjektslutt. Det vil ikke bli anledning til å kunne identifisere deg som informant eller din skole, da vi anonymiserer og bruker fiktive navn. Dette vil gjelde både under forskningsperioden og ved publikasjon av forskningen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i utgangen av desember 2014. All rådata vil bli makulert. Dette gjelder både notater, datamateriell og lydopptak

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt v/NTNU og vår veileder er Torill Moen, professor v/NTNU.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien ”Arbeid i åpen skole i forhold til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd”, og er villig til å delta i forskningsarbeidet.

Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg er trygg på at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med konfidensialitet i den ferdige forskningsstudien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever tre lærere å undervise barn med lærings- og undervisningshemmende atferd i åpen skole?

Formål:

Formålet med denne studien er å løfte frem lærernes stemme for å få mer innsikt i lærernes refleksjoner knyttet til arbeid med barn med lærings- og undervisningshemmende atferd .

Innledende samtale:

Orientering om hensikt, tema og anonymitet.

Avklaring av begrepene lærings- og undervisningshemmende atferd/uro-og konsentrasjonsvansker

Bakgrunnsinformasjon og oppstartsspørsmål:

Bakgrunn som lærer (alder, utdanning, tidligere arbeidserfaring i skolesammenheng)

Kan du beskrive de fysiske rammefaktorene på din skole? Areal, elevantall, lærertetthet.

Hvordan vil du beskrive din undervisningshverdag?

Hva legger du mest vekt på i din lærerhverdag?

Erfaring i arbeid med barn med uro-og konsentrasjonsvansker:

Har du opplevd barn med uro- og konsentrasjonsvansker?

Når var første gang du opplevde et barn med uro-og konsentrasjonsvansker?

Hvilket trinn var dette på?

Hvilken rolle hadde du?

Hvordan vil de beskrive atferden, og hvordan kom den til uttrykk?

Hva førte den til for barnet?

Hva førte den til for de andre elevene på trinnet/ i gruppa?

Hva førte den til for deg som lærer?

Hva tenkte du?

Hva følte du?

Kunne du snakke med noen om barnet du var bekymret for?

Hvordan tok du det opp?

Husker du om du fikk hjelp av kollegaene dine?

Hjalp det?

Hva gjorde du?

Hva tenkte du?

Husker du en annen gang du opplevde å ha barn med uro og konsentrasjonsvansker?

Hvilket trinn var dette på?

Hvilken rolle hadde du?

Opplevde du at noe var annerledes da enn første gang?

Hvordan er det i den gruppen du underviser i dag?

Hva tenker du om din egen kunnskap knyttet til dette temaet?

Samarbeid med kollegaer/ledelse og foreldre:

Kan du snakke om de barna du er bekymret for med noen på skolen din i dag? (På trinnet, spesialpedagog, rektor).

Opplever du at de andre lærerne på trinnet deler ditt syn på hvordan arbeide med barn med uro-og konsentrasjonsvansker?

Hvordan samarbeider du med foreldrene til barn med uro-og konsentrasjonsvansker?

Tiltak:

Hvilke ressurser mener du skolen har for å iverksette egne tiltak for elever med uro-og konsentrasjonsvansker?

Opplever du at disse tiltakene hjelper?

Hvordan opplever du å jobbe på en skole med åpen klasseromsløsning?

Hvordan har du lagt undervisningen til rette for barn med uro-og konsentrasjonsvansker?

Hvordan jobber du helt bevisst for å stoppe utviklingen?

Samarbeid PPT:

Har du noen gang tilmeldt en elev med uro-og konsentrasjonsvansker til PPT?

Hvilke tanker hadde du i forkant?

Hva gjorde du/dere i forkant?

Har du opplevd noen etiske dilemmaer i forbindelse med tilmeldingen?

Fikk du den hjelpen du forventet?

Tilføyninger:

Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om, og som du mener er av betydning?

Er det noe som du som observatør vil tilføye?

Oppsummering og avslutning:

Er det mulig å gjøre en ny avtale dersom vi ser at vi trenger flere utfyllende opplysninger?

Vedlegg 3: Tillatelse fra Norsk Vitenskapelige Datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Torill Moen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.02.2014

Vår ref: 37276 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37276	<i>Arbeid i skolen i forhold til barn med lærings- og undervisningshemmende atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Else Bjørkedal</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

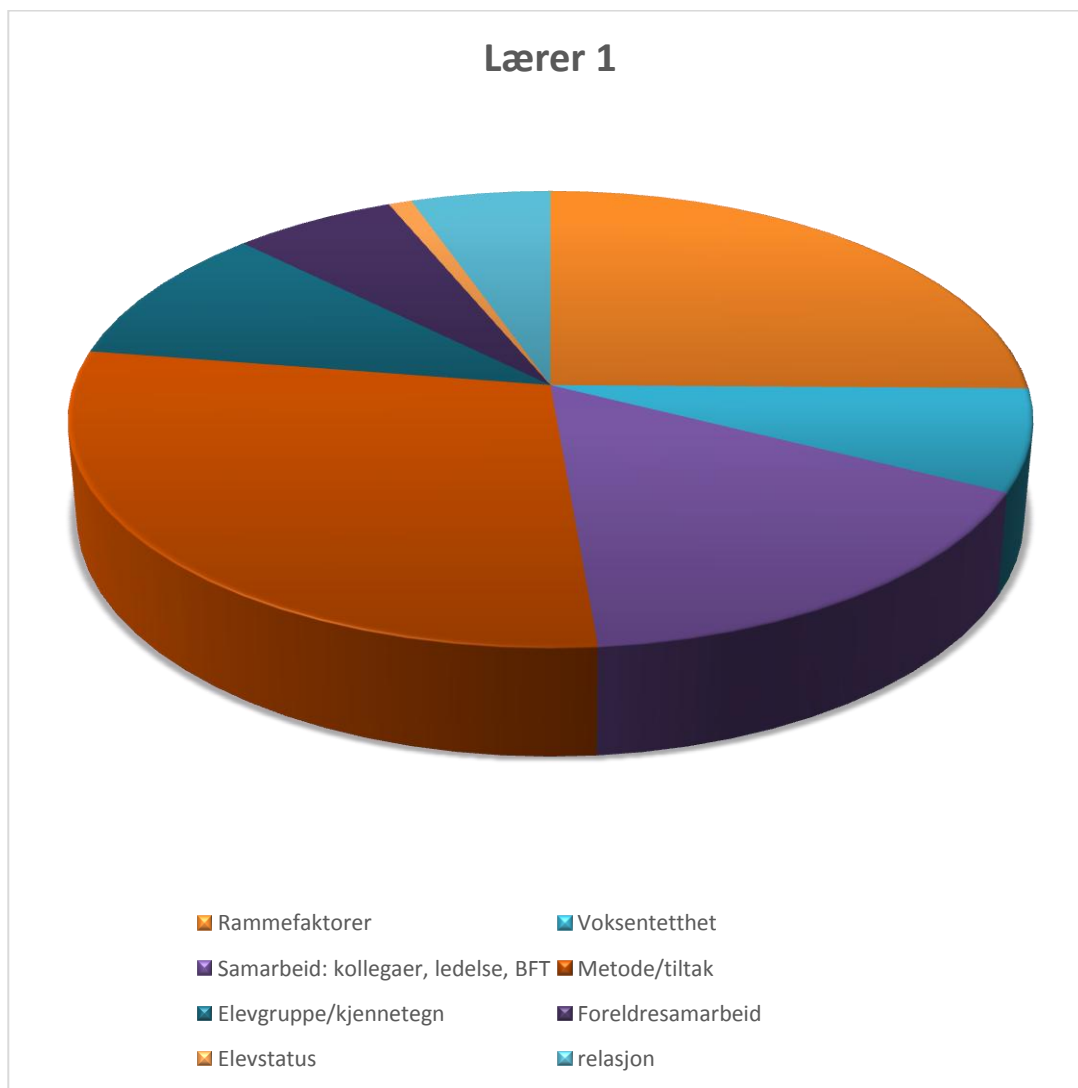
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

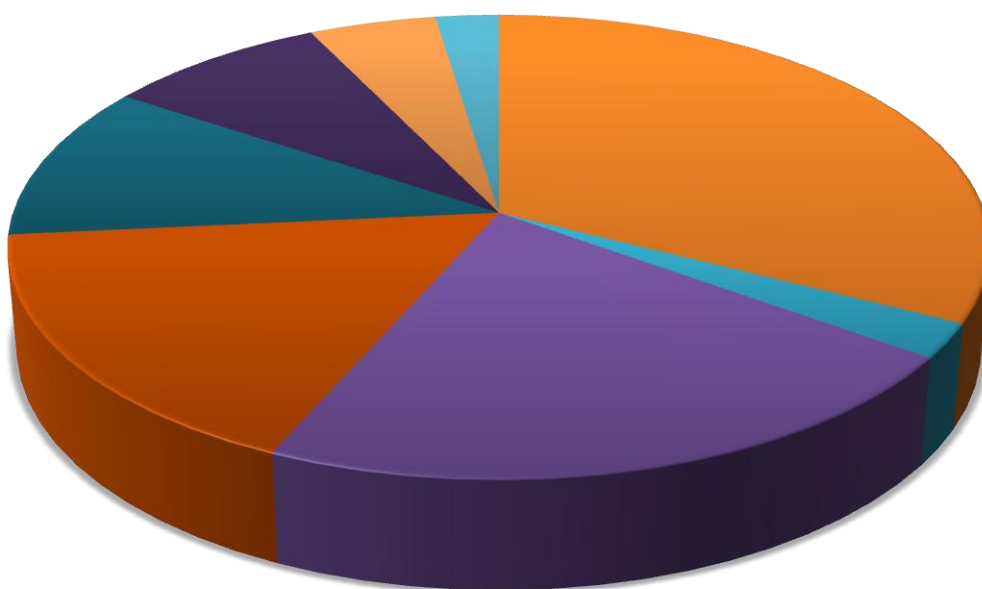
Avdelingskontora / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Vedlegg 4: Analyse av datamaterialet

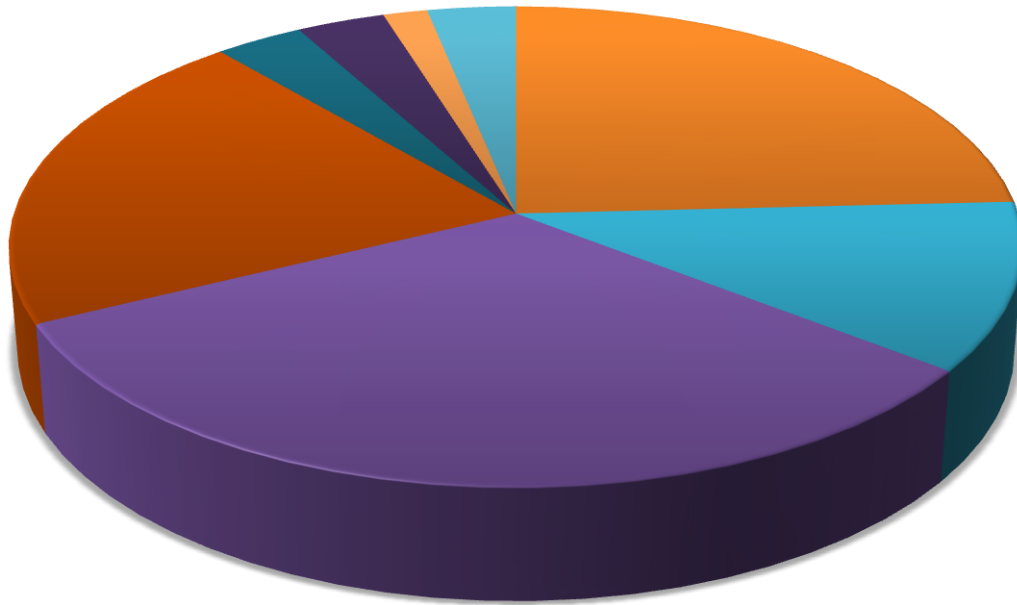


Lærer 2



- | | |
|--------------------------------------|-----------------------|
| ■ Rammefaktorer | ■ Voksnetthet/ressurs |
| ■ Samarbeid: kollegaer, ledelse, BFT | ■ Metode/Tiltak |
| ■ Elevgruppe/kjennetegn | ■ Foreldresamarbeid |
| ■ Elevstatus | ■ Relasjon |

Lærer 3



- Rammefaktorer
- Voksnettet/ressurser
- Samarbeid kollegaer, ledelse, BFT
- Metode/tiltak
- Elevgruppe/kjennetegn
- Foreldresamarbeid
- Elevstatus
- Relasjon