

# ”På reservebenken?”

*Tilbakeføring fra eksternt tiltak med fokus på veiledning i klasseledelse til mottakerskolen*

**Kate Kaasene og Wencke Dahl**



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for  
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01. november 2007

## Sammendrag

### Bakgrunn, formål og problemstilling:

”På reservebenken?” refererer til elever som er tilbake i den vanlige skolen etter en periode i eksternt tiltak. De praktiske rammene i oppgaven er et lokalt kompetanse - senter som har både eksterne tiltak og spesialpedagogisk veiledningskompetanse. Skolepolitiske retningslinjer vektlegger betydningen av en inkluderende skole. Gjennom praksis i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i grunnskolen, har vi erfart at det er sprik mellom nevnte skolepolitiske retningslinjer og eksisterende tilbakeføringspraksis. Oppgaven fokuserer på kompetansesenterets hjelp til mottakerskolene slik at flere elever skal få mulighet til tilbakeføring. Formålet med oppgaven er å forbedre tilbakeføringspraksis. Problemstillingen er todelt:

- 1. Hvilke forventninger om hjelp fra det lokale kompetansesenteret kommer til uttrykk hos mottakerskolen, kontaktlærer og rektor, når det er aktuelt å tilbakeføre elever fra kompetansesenterets eksterne tiltak?**
- 2. Hvordan er det mulig for det lokale kompetansesenteret å bidra med veiledning i klasseledelse slik at flere elever får mulighet til tilbakeføring?**

### Teori og empiri:

”Tilbakeføring” er lite utforsket og litteraturtilfanget er begrenset. For å finne svar på problemstillingene har vi valgt teori om inkludering, systemforståelse, tilbakeføring, veiledning og inkluderende klasseledelse.

### Metode:

Opgavens design er et sammensatt case studie med tre analyseenheter. Den har en kvalitativ tilnærming med intervju som metode for innsamling av data.

Vitenskapsteoretisk plasseres den innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk ramme. Informanter har vært rektorer og kontaktlærere fra samme skole. Vi har gjennomført to runder med intervjuer, en knyttet til hver av problemstillingene, til -

---

sammen ti intervjuer Dataene er analysert med basis i grunnprinsippene i Grounded Theory, og drøftet på bakgrunn av relevant teori og egne refleksjoner.

### Resultater og konklusjoner:

Tre kjerne kategorier utkrystalliserte seg i funnene: ”Fokus på eleven”, ”total deltakelse” og ”kontinuerlig forbedring”. Kategoriene og betegnelsene er inspirert av kvalitetssikringssystemet Total Quality Management, som fokuserer på fire fenomener for å få suksess, her forstått som inkludering av elever som blir tilbakeført.

”Fokus på eleven” innebærer informantens forventning til kompetansesenteret om direkte og indirekte veiledning til eleven i tilbakeføring.

”Total deltakelse” innebærer informantenes forventning om møtevirksomhet, samordning av mål og planer for eleven, tilgjengelighet fra kompetansesenteret og gjensidighet i samarbeidet.

Realiseringen av inkluderingsidealene hviler i stor grad på læreren. Veiledning i klasseledelse er ment å være et bidrag til forbedring av lærerens inkluderende praksis.

”Kontinuerlig forbedring” uttrykker informantenes tanker om veiledning i klasseledelse ved tilbakeføringer. Med utgangspunkt i deres svar, ser vi at det vil være mulig for det lokale kompetansesenteret å bidra med veiledning i klasseledelse til mottakerskolen på følgende områder: Refleksjonsarbeid, gjenoppbygging av relasjoner mellom lærer og elev, oppbygging av struktur, relasjonsbygging mellom elevene, økt sosial kompetanse i klassen, objektivitet, bevisstgjøring av lærernes metakommunikasjon, forståelse for kompleksiteten i skolekonteksten, vurdering av skolens mottakerkompetanse og bevisstgjøring av lærerrollen.

Med TQM som forståelsesramme mener vi at ved å ha fokus på eleven, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og kompetanseheving, det fjerde elementet i TQM, vil mulighetene øke slik at flere elever kan tilbakeføres. Likeledes bekrefter funnene våre at betydningen av inkluderende klasseledelse for elever med problematferd generelt, også gjelder for elever i tilbakeføring.

## Forord

Videreutdanningen er tilbakelagt og masteroppgaven er ferdig. Vi har tatt for oss et fenomen som er forankret i norsk virkelighet med utgangspunkt i norsk lovverk og forskning. Av den grunn er hovedvekten av våre kilder norske. Da vi startet studiet var Vade mecum vår ”kokebok” for kildehenvisning og litteraturliste. Denne har vi valgt å opprettholde.

Det har for oss vært en intens periode med mange utfordringer. Med usikkerhet om hva studiet ville bringe av motgang, frustrasjoner, lange arbeidsøkter, sene kvelder og selvdisciplin valgt vi å være to sammen om oppgaven. Vi startet med stor iver og motivasjon. Prosessen med å skrive denne oppgaven vil vi sammenligne med en lang treningsøkt. Da vi begynte gikk det relativt greit. Det var nytt og spennende og vi følte vi hadde uante krefter. Etersom prosessen skred frem begynte vi å kjenne at nakkemusklene stivnet og motivasjonen gikk litt opp og ned. Nå var det godt å være to til å støtte, oppmuntre og dra hverandre videre.

”Hallo,” sa Nasse Nøff, ”Hva er det du holder på med?”

”Jeg jakter,” sa Ole Brumm.

”Jakter på hva?”

”Følger et spor;” sa Ole Brumm, og så svært hemmelighetsfull ut.

”Følger sporet til hva?” sa Nasse Nøff og kom nærmere.

”Det er akkurat det jeg spør meg selv om. Jeg spør meg selv om – Hva?”

”Og hva tror du svaret blir?”

”Jeg blir nødt til å vente med svaret til jeg har fanget det,” svarer Ole Brumm.

I denne prosessen har vi strebet etter å ha en åpen og utforskende holdning og vente med resultatet til vi ”har fanget det”. Vi har valgt å lage en oppsummering som kan stå alene selv om det har medført gjentakelser.

Vi vil rette en stor takk for den støtten og hjelpen vi har fått av gode venner og kolleger. Hjelp til refleksjon, diskusjon og ikke minst tekniske utfordringer. Det har vært uvurderlig.

Og selvfølgelig deg, Kjell Skogen, for enestående veiledning. Du har gitt oss gode, kritiske og viktige innspill underveis til både valg av litteratur og våre halvferdige utkast. Dine kunnskaper har vært en ressurs.

En spesielt stor og varm takk til våre familier som har hjulpet oss, vært tålmodige og lyttet når vi har trengt det, og ikke minst bidratt med det tekniske. Nå er oppgaven ferdig og vi ser frem til dager og helger med felles middag og mye tid. Takk for at dere er der for oss. Takk til deg, Oda, for den flotte datter som du er.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten at vi hadde vært to stykker sammen. Vi takker hverandre for innsatsen i denne prosessen. Det har vært interessant, spennende, lærerikt og morsomt.

Skien november 2007

Wencke Dahl og Kate Kaasene

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 OPPGAVENS STRUKTUR .....	10
1.2 PROBLEMSTILLING.....	11
1.3 FORMÅL .....	12
1.4 AVGRENSING AV OPPGAVEN .....	13
<b>2. TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG .....</b>	<b>15</b>
2.1 INKLUDERING .....	15
2.2 SYSTEMFORSTÅELSE .....	16
2.3 TILBAKEFØRING.....	17
2.4 VEILEDNING .....	19
2.5 INKLUDERENDE KLASSELEDELSE.....	20
2.5.1 <i>Klasseledelse</i> .....	20
2.5.2 <i>Klassemiljø</i> .....	29
<b>3. VITENSKAPSTEORETISK - OG METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>30</b>
3.1 DESIGN OG METODE .....	30
3.2 VITENSKAPSTEORETISK PLASSERING .....	31
3.3 UTVALG .....	33
3.4 KVALITATIV METODETILNÆRMING .....	34

---

3.4.1	<i>Prøveintervju</i> .....	34
3.4.2	<i>Intervjuforskningens syv stadier</i> .....	35
3.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	36
3.5	GROUNDING THEORY .....	38
<b>4.</b>	<b>ANALYSEN</b> .....	<b>41</b>
4.1	PROBLEMSTILLING 1 .....	41
4.2	PROBLEMSTILLING 2 .....	43
4.2.1	<i>Begrunnelse for problemstilling 2</i> .....	43
4.2.2	<i>Analyse av datamaterialet knyttet til problemstilling 2</i> .....	44
4.3	DE TRE KJERNEKATEGORIENE.....	45
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN I DATAMATERIALET</b> .....	<b>46</b>
5.1	FOKUS PÅ ELEVEN .....	47
5.1.1	<i>Forventning om veiledning til eleven som er i tilbakeføring</i> .....	47
5.1.2	<i>Forventning om veiledning til lærer</i> .....	47
5.1.3	<i>Forventning om veiledning til klassen</i> .....	48
5.1.4	<i>Forventning om opplæring i klasseledelse</i> .....	49
5.1.5	<i>Forventning om undervisning om problematferd og håndtering av disse</i> .....	50
5.1.6	<i>Tolkning og drøfting av funn</i> .....	50
5.2	TOTAL DELTAKELSE.....	53
5.2.1	<i>Innholdet</i> .....	54
5.2.2	<i>Møter</i> .....	56
5.2.3	<i>Tilgjengelighet</i> .....	57
5.2.4	<i>Gjensidighet som grunnlag for samarbeid</i> .....	57

---

5.2.5	<i>Tolkning og drøfting av funn</i> .....	57
5.3	<b>KONTINUERLIG FORBEDRING</b> .....	59
5.3.1	<i>Klasseledelse</i> .....	60
5.3.2	<i>Relasjon</i> .....	61
5.3.3	<i>Kommunikasjon</i> .....	61
5.3.4	<i>Struktur</i> .....	63
5.3.5	<i>Sosial kompetanse</i> .....	64
5.3.6	<i>Klassemiljø</i> .....	66
5.3.7	<i>Medelevenes holdninger</i> .....	67
5.3.8	<i>Lærernes påvirkningsmuligheter</i> .....	68
5.3.9	<i>Hvordan veilede</i> .....	69
5.3.10	<i>Tidspunkt for veiledning</i> .....	71
5.3.11	<i>Klasseledelsens betydning for tilbakeføring</i> .....	71
5.3.12	<i>Hvor drøftes klasseledelse</i> .....	72
5.3.13	<i>Tolkning og drøfting</i> .....	73
<b>6.</b>	<b>ETISKE HENSYN SOM MÅ IVARETAS I PROSJEKTET</b> .....	<b>87</b>
<b>7.</b>	<b>VALIDITET OG RELIABILITET</b> .....	<b>89</b>
<b>8.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>91</b>
8.1	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER</b> .....	91
8.2	<b>KONSEKVENSER FOR DET SPESIALPEDAGOGISKE PRAKSISFELTET</b> .....	96
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>98</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>101</b>



## 1. Innledning

”Alle” snakker om tilbakeføring. Det er lite forskning på temaet, mye prat om det og det er ofte fremme i debatten. Litteraturtilfanget er begrenset. På denne bakgrunn ønsker vi å gripe fatt i fenomenet ”tilbakeføring”.

Vi er ansatt i en skolevirksomhet som fungerer som et kommunalt kompetansesenter. Kompetansesenteret har en todelt virksomhet med en felles administrasjon. For det første har kompetansesenteret seks eksterne tiltak for elever på mellom - og ungdomstrinnet. For det andre spesialpedagoger som betjener grunnskolen etter oppmeldinger. Spesialpedagogene dekker områder innen kommunikasjon og logopedi, fagvansker og sosiale - og emosjonelle vansker. Søkelyset i oppgaven rettes mot kompetansesenterets eksterne tiltak på ungdomstrinnet og spesialpedagogene som har sosiale - og emosjonelle vansker ute i skolen som sitt arbeidsfelt. Vi har begge arbeidet som lærere i våre eksterne tiltak og som spesialpedagoger innen det sosial- og emosjonelle vanskefeltet ut mot skolene. Elevene i de eksterne tiltakene har atferdsvansker slik vi finner det definert av Ogden:

*Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (2001, s. 15).*

Målsetting for alle elevene i de eksterne tiltakene er i utgangspunktet tilbakeføring til den vanlige skolen. Elevens skjevutvikling på hjemskolen fører ofte til at skolen ber om bistand fra kompetansesenteret. Avhengig av problem iverksetter kompetansesenteret ulike tiltak på hjemmeskolen på individ – og /eller systemnivå. Av og til gis eleven tilbud på kommunens eksterne tiltak for en kortere periode, lengre periode, heltid eller deltid. Elevene i de eksterne tiltakene har en sakkyndig vurdering fra Pedagogisk Psykologisk rådgivingstjeneste og enkeltvedtak om spesialundervisning (Opplæringsloven, § 5 - 1) for ett år av gangen. I de eksterne tiltakene tar vi imot elevene og styrker dem i ferdigheter og faglig, sosial og personlig utvikling, slik at de fleste blir klare for tilbakeføring til den vanlige skolen igjen.

Skolepolitiske retningslinjer slik de er uttrykt i Opplæringsloven med forskrifter (2006), Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), samt forskning på dette vanskeområdet (Alvorlige atferdsvansker, 2003), vektlegger betydningen av en inkluderende skole.

I vår mangeårige praksis opplever vi at det er et stort sprik mellom de skolepolitiske retningslinjene og kvaliteten på virkeliggjøringen av dem. Selv om norsk grunnskole skal styres etter inkluderingsprinsippene, er beskrivelsen av ”parathedsmode” (Tetler, 2000, s. 155) i stor grad betegnende for eksisterende tilbakeføringspraksis, slik vi opplever den:

*(...) som innebærer, at det er elevene med særlige behov, som må vise sig parate til et integrert læringsmiljø. De må tilpasse sig den eksisterende skole (...).*

Det er blitt jobbet mye med eleven innenfor et lite system, det eksterne tiltaket. Eleven har i løpet av denne tida jobbet mye med seg selv, mens tilsvarende arbeid i liten grad er gjort på hjemmeskolen. Vi har en formening om at det på hjemmeskolene er et forbedringspotensial i eksisterende tilbakeføringspraksis med hensyn til kompetanse i å ta imot elevene.

*(...) at kvalitet ikke kan oppnås en gang for alle, men krever en kontinuerlig forbedring mot overordnede målsettinger (kvalitetsutvikling) (Skogen, 2004, s. 9).*

Det er dette forbedringspotensialet vi ønsker å se nærmere på i vår masteroppgave.

## 1.1 Oppgavens struktur

Oppgaven har følgende kapitler:

Kapitel 1: Her introduseres begrunnelse for valg av tema og oppgavens formål, hvilken relevans tema har i norsk skolevirksomhet, samt presentasjon av problemstillingene. I tillegg presenteres oppgavens struktur og avgrensning.

Kapitel 2: I dette kapitelet presenteres bakgrunn for inkluderingsideen i skolen, tilbakeføringsbegrepet og et systemteoretisk perspektiv på tilbakeføring. Her presenteres også relevant teori om inkluderende klasseledelse og veiledning.

Kapitel 3: I kapitelet redegjør vi for designet på oppgaven som er et embedded singel case. Vi bruker det kvalitative intervjuet som metode. Videre plasseres oppgaven vitenskapsteoretisk. Utvalgsriterier og intervjuprosessen beskrives. Vi gir også et kort sammendrag av kodingsprosessen i Grounded Theory.

Kapitel 4: I analysekapitelet beskriver vi kodingsprosessen og det videre analysearbeidet, samt begrunner valg av problemstilling 2.

Kapitel 5: Kapitelet presenterer funnene. Videre drøftes funnene opp mot relevant teori og egne refleksjoner.

Kapitel 6: Etske refleksjoner, blant annet egen dobbeltrolle, omhandles i dette kapitelet.

Kapitel 7: Forskningsprosjektets validitet og reliabilitet er tatt vare på gjennom hele forskningsprosessen, men drøftes i dette kapitelet.

Kapitel 8: Avslutning av oppgaven med oppsummering, konklusjoner.

## 1.2 Problemstilling

Vi har vurdert om vi skal fremsette en hypotese på bakgrunn av teori eller stille et forskningsspørsmål. Men siden det er mye ugjort på området ”tilbakeføring” og lite teori, blir det vanskelig med hypoteser. Problemstillingene i oppgaven blir derfor framsatt som forskningsspørsmål for ”Grovt sett kan vi si at forskningsspørsmål egner seg for utvikling av ny teori” (Skogen, 2006a, s. 57). Vi har en todelt problemstilling:

- 1. Hvilke forventninger om hjelp fra det lokale kompetansesenteret kommer til uttrykk hos mottakerskolen, kontaktlærer og rektor, når det er aktuelt å tilbakeføre elever fra kompetansesenterets eksterne tiltak?**

## **2. Hvordan er det mulig for det lokale kompetansesenteret å bidra med veiledning i klasseledelse slik at flere elever får mulighet til tilbakeføring?**

De to problemstillingene må sees i forhold til hverandre. Problemstilling 1 favner vidt. Den er av en slik karakter at svarene vil være mange og vise stor spredning. Det vil gi tilsvarende mange muligheter for inngående drøftinger. Forventningene til masteroppgavens omfang og tidsaspektet begrenser utnyttelsen av disse mulighetene. Gjennom problemstilling 2 vil vi søke å utdype en av forventningene som fremkommer i løpet av intervjuene knyttet til problemstilling 1. I kapittel 4. 1 viser vi hvordan og hvorfor vi valgte ut ”veiledning i klasseledelse” som den variabelen som får fokus i problemstilling 2. Funnene og drøftingen knyttet til problemstilling 2 vil være oppgavens hovedanliggende. Funnene og en summarisk drøfting av materialet knyttet til problemstilling 1 vil ha funksjon som ramme og bakgrunnsteppe for presentasjon og drøfting av materialet knyttet til problemstilling 2.

### **1.3 Formål**

For det første håper vi at den spesialpedagogiske nytteverdien av masteroppgaven vår generelt kan bidra til forbedring av tilbakeføringspraksis slik at flere elever som er på eksterne tiltak kan tilbakeføres til den vanlige skolen.

For det andre håper vi at oppgaven spesielt vil bidra til å bedre tilbakeføringspraksis for flere elever i vår kommune. Forbedringen av tilbakeføringspraksis vil spesielt være rettet mot det lokale kompetansesenterets bidrag til kompetanseheving hos lærere og skoleledere som tar imot elever fra eksterne tiltak.

*Ved slike ”pustepauser” bør normalskolen forpliktes til aktiv restrukturering og styrking av sitt tilbud, slik at eleven etter oppholdet i en segregert skoleenhet kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplærings tilbud i hjemmeskolen (Alvorlige atferdsvansker, 2003, s. 15).*

Og for det tredje tenker vi at det som kommer fram i datainnsamlingen om kontaktlærernes og rektorenes uttrykte forventninger til kompetansesenteret, vil kunne

være et godt grunnlag for videre innovativt arbeid i forhold til tilbakeføringer. Vi definerer innovasjon som ”(...) en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen, 2004, s. 49).

I problemstilling 2’ s målsetting om ”... at flere elever får mulighet til tilbakeføring” ligger ønsket om at de elevene som kan nyttiggjøre seg opplæring i den vanlige skolen, rettmessig skal få være der og ikke hindres i det på grunn av begrenset kompetanse på skolen. Ut fra erfaring vet vi at deler av denne begrensede kompetansen kommer til uttrykk gjennom ambivalens og barrierer i skolens personale ved tilbakeføringer (ibid.).

## 1.4 Avgrensning av oppgaven

I problemstilling 1’ s bruk av uttrykket ”... når det er aktuelt å tilbakeføre elever ...” ligger en del gitte premisser. Vi tar utgangspunkt i at de forutgående vurderingene om tilbakeføring av eleven er gjort og har konkludert med at det er aktuelt. Følgelig er ikke dette tema for drøfting i oppgaven.

Det er en stadig tilbakevendende debatt om segregerende og eksterne tiltaks pedagogiske berettigelse. I oppgaven tar vi utgangspunkt i at de faktisk eksisterer, og lar den diskusjonen ligge.

Vi konstaterer at inkluderingstanken er ledende i norsk skolepolitikk og drøfter ikke motsetningene mellom de ideologiske og økonomiske motivene.

Vi problematiserer i liten grad begrepet inkludering i forhold til den enkeltes subjektive opplevelse.

Betydningen av informantenes eller elevenes kjønn er ikke tillagt noen betydning i oppgaven. Derfor vil alle for letthets skyld omtales som ”han”. Dette også av anonymitetshensyn.

I august 2003 ble begrepene klasser og klassestyrer erstattet med undervisningsgrupper / basisgrupper og kontaktlærer (Oppl. 1., § 8- 2 med

forarbeider). I vår oppgave bruker vi begrepene kontaktlærer og klasser da disse er brukt på våre informantskoler og i litteraturen vi har benyttet.

For å variere språket veksler vi på å bruke begrepene ”den vanlige skolen”, ”mottakerskolen” og ”tilbakeføringsskolen”. De ulike begrepene gir ikke uttrykk for noen meningsforskjell. ”Hjemmeskolen” brukes som begrep for den skolen som eleven i følge Opplæringslovens § 8 - 1 tilhører.

Vi bruker ordene ”atferdsproblemer” og ”problematferd” om hverandre for å variere språket. Vi legger ingen meningsforskjell i bruken.

For å bevare kontinuitet i lesingen av oppgaven definerer vi øvrige uttrykk og begreper fortløpende etter hvert som de fremtrer i teksten.

## 2. Teoretisk og empirisk grunnlag

Et av nøkkelbegrepene i tittelen er ”tilbakeføring”. Området i seg selv er forholdsvis lite utforsket, så litteraturtilfanget er begrenset. Vi har valgt ut teori som trengs for å finne svar på problemstillingene vi har reist i forbindelse med tilbakeføring. ”A thoughtful theory will help to produce a sound descriptive case study” (Yin, 2003, s. 23). I det følgende presenterer vi teori i forhold til inkludering, systemforståelse, tilbakeføring, veiledning og inkluderende klasseledelse.

### 2.1 Inkludering

Mye av begrunnelsen for å tilbakeføre elever ligger i inkluderingsideen. Inkludering er ideologisk forankret og begrunnet i målsettinger vi må arbeide innenfor. Visjonen om et inkluderende samfunn der alle får og gir ut fra sine forutsetninger møter vi i historien opp gjennom tidene i de fleste samfunn. I St. meld. nr. 49 (2003- 2004, s. 30) gir departementet uttrykk for en inkluderingsidé som har solid forankring i demokratisk tenkning i Norge: ”Regjeringens mål er et inkluderende samfunn uten sosial utstøting, marginalisering og ulikhet i muligheter.” ”Inkludering” som begrep er ikke entydig og har heller ikke blitt benyttet som begrep i norsk skolepolitikk før de siste årene, med innføringen av L - 97. Men forløperen til begrepsinnholdet finner vi igjen blant annet i tankene og arbeidet for enhetsskolen som har vært levende i norsk skolepolitikk siden 1880 - årene (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Bevegelsen fra integreringsbegrepet til inkluderingsbegrepet i det politiske språket formidler i sterkere grad en grunnleggende selvfølgelighet for alle om tilhørighet i fellesskapet. ”I motsetning til integrering som ble oppfattet å gjelde noen elever, gjelder inkludering alle elever i skolen” (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Inspirert blant annet av UNESCOs Salamanca Statement av 1994 (Strømstad, Nes & Skogen, 2004), som gjorde inkluderende utdanning til et globalt anliggende, slo L - 97 fast at ”Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande” (s. 58). Opplæringslovens § 8- 1 har som hovedprinsipp og rettighet for alle elever å gå på ”den skolen som ligg nærast (...)”.

---

§ 9a- 3 i Opplæringsloven pålegger skolen å jobbe systematisk og aktivt for et psykososialt miljø ”(...) der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.” Læreplanverket til Kunnskapsløftet (2006, s. 33) formidler som grunnleggende element i fellesskolen ”tilpasset opplæring innenfor fellesskapet (...).” Tidligere statsråd for Kunnskapsdepartementet, Øystein Djupedal, sier følgende i forordet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006):

*Ei reell inkludering av alle elevar i fellesskolen skjer ved når elevane får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel hører til i eit læringsfellesskap.*

Det er altså sterke politiske føringer både internasjonalt og nasjonalt for en skole som rommer mangfoldet og slik er inkluderende. I vår masteroppgave vil vi se nærmere på hvordan føringene kommer til uttrykk i læreres inkluderende praksis når elever med atferdsvansker tilbakeføres til den vanlige skolen etter en periode i eksternt tiltak.

*(...) inkluderingen bygger på prinsippet om likeverd mellom mennesker. I skolen må likeverd skapes gjennom bl. a. praktisering av fellesskap mellom elever med ulik forutsetninger. En slik likeverdig inkludering er ikke noe skolen har, men noe skolen skaper (Overland, 2007, s. 253).*

## 2.2 Systemforståelse

Vi oppfatter ikke atferdsproblemer som en egenskap ved eleven selv. For selv om noen barn ut fra sin bakgrunn og individuelle kjennetegn er mer disponert enn andre for utvikling av atferdsproblemer ”(...), så opprettholdes atferden av problematiske transaksjoner med omgivelsene” (Ogden, 2001, s. 16). En grunnleggende forståelsesramme av elevens utvikling og læring finner vi i systemteorien der individet sees ”(...) som en del av en større helhet der en rekke elementer handler og reagerer på hverandre på uforutsigbare måter” (Lassen, 2000- 2001, s. 57). Det handler om å forstå elevenes atferd ut fra de kontekstene de befinner seg i. Dette er tenking vi også finner igjen i Total kvalitetsledelse (TQM). TQM betegnes som et kvalitetssikringssystem representert ved japaneren Shoji Shiba for bedrifter i næringslivet. Systemet fremhever fire vesentlige kvalitetsindikatorer: Fokus på



---

brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk (Shiba, Graham & Walden, 1993). Brukeren i vårt tilfelle er eleven. Begrepet ”total deltakelse” i skolesammenheng innebærer at

*(...) dersom hver enkelt elev skal få en tilpasset opplæring, må alle involverte aktører i tillegg til å fokusere på eleven som den primære bruker også ha en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er, samt ha en felles forståelse av hvordan dette best kan oppnås; og i dette bildet er det helt vesentlig å ha en forståelse av den helhet og organisasjonsmessige sammenheng eleven befinner seg i, ofte kalt systemforståelse (Skogen 2004, s. 20).*

## 2.3 Tilbakeføring

De eksterne tiltakene vår masteroppgave omhandler, er tiltak der opplæringa til elevene ikke gis ”(...) på den skolen som ligg nærast (...)” (Oppl. 1. § 8- 1), men geografisk borte fra hjemskolen. ”I randsonen” kaller dette for ”selvstendige tiltak” (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006, s. 13). Intensjonen er å gi et målrettet og tidsavgrenset pedagogisk tilbud borte fra hjemmeskolen, for så å føre eleven tilbake etter en nærmere vurdering og plan. I arbeidstittelen vår problematiserer vi at det må ligge visse forutsetninger til grunn for å kunne få til en tilbakeføring. Vi har tidligere sagt at elevene får hel – og / eller deltidstilbud på de eksterne tiltakene. Ved ”tilbakeføring” mener vi en gradvis reduksjon/ bortfall av det eksterne tiltaket til fordel for økt / full tilstedeværelse på hjemskolen.

Vi har erfart at det er mange forutsetninger som må oppfylles for å få til en tilbakeføring, blant annet må eleven ha hatt en positiv utvikling av sin sosiale kompetanse. Det er avgjørende at eleven er motivert for tilbakeføring. Det er en stor støtte at foresatte er positive til og motiverte for tilbakeføring. De eksterne tiltakene må på alle områder jobbe med tilbakeføring for øyet, hjemmeskolen må gjøre sine forberedelser, og kommunikasjon og samspill mellom alle parter må være konstruktive og målrettet. ”Fokus er dermed ikke enkeltindividet eller grupper av elever, men møtet mellom eleven og hans/ hennes lærings situasjon”(Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 40). I vår oppgave setter vi fokus på enkelte av forutsetningene på

---

hjemmeskolen. Skolens ansatte, elever og foreldre har ulike holdninger til inkludering og ulikt syn på forholdet mellom individ og system. ”Skolen har på sin side et behov som positivt uttrykt er å klare å løse de oppgaver som den er pålagt og vise dette gjennom sin praksis ”(Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006, s. 24). Dilemmaet for skolen kommer til uttrykk i: ”Behov for å slippe å ha de elevene som ’ødelegger’ for andre” (ibid.). Disse holdningene ligger til grunn og er en del av elevens skolekontekst når det blir besluttet at en elev skal søkes til de eksterne tiltakene. Dette vil også være den konteksten eleven kommer tilbake til om det ikke er foretatt et endringsarbeid i mellomtiden.

*Det kan være sterke krefter i utstøtingsmekanismene som sorterer elever etter atferdskriterier og sender dem til smågruppetiltak. Dette kan være prosesser som er vanskelig å reversere. Skolene som avgir elever til smågruppetiltak opplever ofte en stor grad av maktesløshet og tilkortkomning overfor elevene (ibid., s. 131).*

Ved tilbakeføring er denne skolekonteksten et fenomen av betydning. Ut fra denne forståelsen vil en konstruktiv tilbakeføringsprosess måtte begynne ved innsøkingen av eleven til eksternt tiltak. Elevens enkeltvedtak forutsetter denne prosessen. ”Det vil tidlig bli innledet et samarbeid mellom hjemmeskole og (...), både i forhold til faglig og sosial oppfølging og en eventuell tilbakeføring” (Vedlegg 1). Vår erfaring ved tilbakeføringer er at kontaktlærernes og rektorenes forventninger om hjelp og støtte fra det kommunale kompetansesenteret er med på å danne deres holdninger og innstillinger til tilbakeføringen. Ut fra en systemisk og sirkulær forståelse påvirker dette elevens muligheter til å komme tilbake til skolekonteksten og fellesskapet.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp (Oppl. l., § 1- 2) som skal gjelde alle elever og all undervisning og er en forutsetning for en inkluderende skole. Skolen må være slik at den både innholdsmessig og organisatorisk er tilpasset den enkelte elev. Den individuelle tilpasningen må gjelde alle sider ved opplæringen (Bjørnsrud, 2003). ”TPO er ikke en målsetting i seg selv, men et middel til å nå målsettingen om at alle elever skal få utnytte sitt læringspotensiale” (Skogen, 2004, s. 10). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006, s. 33) utdyper Opplæringslovens bestemmelse blant annet ved

---

å omtale tilpasset opplæring innenfor fellesskapet som ”(...) grunnleggende elementer i fellesskolen.”

*Skolen skal kunne tilpasse seg alle elevene gjennom å gi tilpasset opplæring slik at ingen av dem som naturlig hører skolen til, opplever noen form for ekskludering, faglig, sosialt eller kulturelt (Skogen 2004, s. 40).*

## 2.4 Veiledning

I problemstilling 2 bruker vi begrepet ”veiledning”. I litteraturen brukes begrepet ”rådgivning” som paraplybegrep over blant annet veiledning, konsultasjon, undervisning (Lassen, 2002; Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). I praksis overlapper begrepene hverandre. Som overordnet betegnelse dekker rådgivning alle situasjoner, også veiledning, der en eller flere personer er enige om at de skal inngå i et samarbeid der den ene skal yte hjelp til den andre (Lassen, 2002). Hensikten med rådgivningen er ”(...) å sette de som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre, lignende situasjoner” (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 15). Rådgiverens oppgave er å legge til rette for at en utviklingsprosess kommer i gang fra en ikke ønsket nåværende situasjon, lede den mot forbedring og til slutt forankre fremgangen. Målet rådsøker arbeider mot er den styrende faktoren i rådgivningsprosessen (Lassen, 2002).

Prosessen har mestringsopplevelse, kompetanseheving, læring og vekst i fokus. Å forløse styrke og ressurser hos dem som søker hjelp er et sentralt mål ved all rådgivning. Lassen (ibid.) forklarer begrepet ”mestring” som sementering av styrke og bevisstgjøring av ressurser. Selve mestringen er resultat av bevisstgjøringen av ressursene og erfaringer ved å bruke dem. Relasjonen mellom rådgiver og rådsøker er grunnleggende.

*In the working alliance, helpers and clients are collaborators. Helping is not something that helpers do to clients, rather, it is a process that helpers and clients work through together (Egan, 2002, s. 43).*

Betegnelsen ”veiledning” peker på en prosess der opplæringen av en profesjonell person skjer ved hjelp av en mer erfaren person innen samme profesjon. I prosessen

arbeider veilederen sammen med personer, i vårt tilfelle praktiserende lærere, som vil utvikle nye og bedre måter å løse sine oppgaver på. Veilederens oppgave er å bidra til at læreren utvikler seg til å ivareta sin undervisningspraksis på en kvalifisert og selvstendig måte. Veilederens spisskompetanse kan deles med læreren for å utvikle metodiske fremgangsmåter eller problemforståelse på en slik måte at det blir en forandring til det bedre (Lassen, 2002).

Med tanke på problemstilling 2 så er utfordringen i rådgivningen både å støtte gode systemer i å ivareta ungdommens optimale utvikling og trivsel, og å hjelpe de primære voksne, i vårt tilfelle læreren, med tanke på arbeidsglede og mestring (ibid.).

En vellykket veiledningsprosess hos læreren vil i vår sammenheng ha betydning for læreren som leder av klassen og for klassen som system. ”Personlig mestring fremmer en personlig motivasjon til stadig å lære hvordan våre handlinger påvirker vår verden” (Senge, 1999, s. 18). Forstått på denne måten plasserer vi veiledningen inn i en sirkulær prosess.

## 2.5 Inkluderende klasseledelse

Begrepet ”ledelse” dreier seg om å ha makt eller innflytelse over andre mennesker. Det vil si å få gjennomført ting som ellers ville vært umulig å få gjennomført. Når det er snakk om lærerens lederutøvelse i klassen, må vi også ha med at han alltid må ha elevene med seg (Schmuck & Schmuck, 1992, s. 120). Den lederposisjon som gode lærere har, må læreren investere i hver dag (Overland, 2007). I vår sammenheng er lærerens oppdrag ut fra nasjonalt lov- og planverk å få gjennomført inkludering i klassen via sin klasseledelse. Hans klasseledelse må altså være en inkluderende klasseledelse.

### 2.5.1 Klasseledelse

Lærere er svært ulike med sin individuelle bakgrunn og livserfaring som påvirker dem i ulike retninger. Til tross for ”nesten” lik utdannelse kommer de inn i klasserommene

med svært ulike holdninger, verdier og egenskaper og med et ulikt fokus i sin klasseledelse.

Læreren har flere oppgaver som klasseleder. Han skal organisere og gjennomføre timen i forhold til plan og mål samt ha ansvar for å holde den sosiale ”støyen” på et nivå som gjør det mulig for han å undervise og for elevene å lære. Dette er i første omgang lærerens ansvar, men elevene har også et medansvar i dette. Ferdigheter i å takle gruppeprosesser, bruk av ros og oppmerksomhet, gode relasjoner, evne til å takle overganger og flyt og kompetanse i gruppepsykologiske aspekter i overgangsperioder er vesentlige elementer i utøvelse av god klasseledelse (Ogden, 1990).

”Klasseledelse er lærerens kompetanse til å skape produktiv arbeidsro, fremme elevens oppmerksomhet og motivere til innsats i timene” (Ogden, 2001 s.145).

Det legges vekt på at klasseledelse først og fremst er gruppeledelse og at det er viktig å forstå gruppeprosesser og ha overblikk over hva som skjer på det sosiale planet. Ogden sier videre at undervisning og klasseledelse er to integrerte hovedoppgaver for læreren (ibid.).

Ledelse i seg selv har ikke verdivalør. Nordahl har i sin definisjon av klasseledelse lagt inn faglige forutsetninger som vi tenker er av stor betydning i en inkluderende klasseledelse: ”Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats(...)” (Nordahl, 2002, s.125). Han fortsetter med å si at ”Ledelse i klasser vil også innebære å lytte til både elevene og foreldrene, og ta hensyn til dette i ledelseutøvelsen ” (ibid., s. 126)

Klasseledelse utføres enten undervisningen er i eller utenfor klasserommet. Det handler om å kunne gi frihet og ha kontroll. Å klare å dra inn igjen, å mestre ulike situasjoner. Ved utydelig ledelse fra lærere, vil elever overta denne kontrollen og bli utrygge. Balansegangen mellom å ha kontroll / struktur og gi varme og nærhet er det klasseledelse handler om. Det er her relasjonen mellom lærer og elev blir knyttet (Nordahl, 2002).

I denne sammenhengen er det viktig å se på ledelse som situasjonsbestemt. Lærere bør variere sin klasseledelse etter fag og klasser, tidspunkt på dagen og hvilke arbeidsmåter de benytter seg av. Noen ganger er det behov for stram styring med liten dialog og andre ganger kan ledelsen være mer indirekte hvor elevene har mer innflytelse.

Klasseledelse vil da være avhengig av lærerens raske vurderinger og beslutninger. En slik ledelsesform innebærer at læreren bruker intuisjon. Intuisjon vil her bety at læreren får en umiddelbar forståelse av hva som bør gjøres (Nordahl, 2002). Ogden (2001) omtaler dette ”matching teaching to the context” - tilpasse undervisningen til den konkrete situasjonen.

Den måten læreren står frem på, er av stor betydning for den sosiale innflytelsen som læreren får og de resultatene han oppnår.

I arbeid med barn og unge hvor oppdragelse og ledelse er sentralt, vil kontroll og varme være av stor betydning. Med varme i denne menes kvaliteten på relasjonen og med kontroll menes den voksnes tydelige forventninger til barnet/ungdommen.

For læreren kan det være manglende planlegging, manglende kompetanse til å gjennomføre undervisningen, manglende bevissthet om det som skjer i klassen og manglende kompetanse til å takle ulike situasjoner som kan oppstå, som resulterer i at målene ikke nåes. Lærerens kompetanse i klasseledelse er ofte et resultat av mestringsstrategier i forhold til elevatferd som på den ene siden fremmer eller på den andre siden hemmer eller forstyrrer undervisningen. Betydningen av å mestre og kunne forstå gruppeprosessene samtidig som man analyserer og reagerer på det som skjer i klasserommet, er viktig. Roland (1995) kaller denne evnen en korrigerende evne og ser den i sammenheng med evnen til å etablere struktur sosialt og faglig.

Lærere har ulike måter eller stiler å utøve lærerrollen på (Nordahl, 2002; Overland, 2007; Atferdsproblemer blant barn og unge, 2005). I vår sammenheng er den autoritative lærerstilen av interesse. Den autoritative lærer har en tydelig autoritet ovenfor elevene. Han kan etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til

---

sine elever inkludert de som viser en utfordrende atferd, problematferd, og i tillegg har han evne til å styre og ha kontroll med det elevene foretar seg. Han oppleves som trygg og tydelig, viser omsorg og støtte, noe som er et godt utgangspunkt for en god klasseledelse i en inkluderende skole. Denne typen lærer gir klart uttrykk for sine forventninger til elevene. Han er tydelig på normer og håndhever regler på en måte som elevene godtar. Han har en god og nær relasjon til elevene uten å være ”beste venn”. Han har høy grad av elevorientering (Nordahl, 2002; Overland, 2007) noe vi tenker er en ”beskyttelsesfaktor” (Utvikling av sosial kompetanse, 2003) i forhold til elever som skal tilbakeføres fra eksternt tiltak. Slik kan skolen for enkelte elever også ”(...) fungere som et tilfluktsted fra et dysfunksjonelt hjem” (Overland, 2007, s. 173). Forskning understreker at god klasseledelse gjør at læreren direkte og indirekte forebygger atferdsvansker (Forebyggende innsatser i skolen, 2006). Ved en proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse skapes det et konstruktivt læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elevene, også de med atferdsproblemer (Utvikling av sosial kompetanse, 2003). På bakgrunn av litteratur på området og egen erfaring, vurderer vi relasjon, kommunikasjon, struktur og sosial kompetanse som viktige elementer i utøvelse av klasseledelse. Dette er sentrale begreper i intervjuene knyttet til problemstilling 2 som vi kommer tilbake til i kapitel 5. 3. 2- 5. 3. 5.

### *Relasjon*

Relasjon blir av Nordahl (2002, s.112) definert på følgende måte:

*Med relasjon menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker; i dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg. Relasjon vil videre være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg.*

Gode relasjoner kan utvikles og det er den voksne som har ansvaret for denne etableringen, da vi som voksne har en oppdragerrolle. Hvordan relasjoner kan etableres, omtales i Nordahl (2002) og i ”Atferdsproblemer blant barn og unge” (2005).

Betydningen av å se den enkelte elev: Å oppleve en relasjon betyr at vi blir sett av den andre. Det betyr blant annet øyekontakt, humor, en klapp på skuldra, personlige kommentarer om personen eller hendelser som vi vet betyr noe for eleven. Den største delen av vår kommunikasjon er imidlertid non verbal (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2002) og kan bevisst brukes til å se den enkelte elev.

Betydningen av å etablere tillit: Tillit er sentralt i en relasjon og er noe man ikke kan kreve. Tillit etableres i et gjensidig avhengighetsforhold. Barn må oppleve at de blir hørt, at avtaler blir holdt, at de opplever å kunne snakke med den voksne og at den er positivt innstilt til barnet. ”Tilliten er videre relativt komplisert å oppnå samtidig som den er svært enkel å ødelegge” (Atferdsproblemer blant barn og unge, 2005, s.213).

Betydningen av verdsetting: For å møte barnet er det viktig at vi som voksne kan verdsette det som er viktig for barna og vise genuin interesse for det som har verdi hos dem. Her legges grunnlaget for en god relasjon som er grunnlaget for læring og utvikling. ”I barns og unges interesser og verdier ligger det pedagogisk sett flere muligheter enn problemer” (ibid., s.214).

Betydning av anerkjennelse: Vi trenger alle, både voksne og barn, anerkjennelse. Barns opplevelse er avgjørende, ikke den voksnes intensjon. Å bli verdsatt og møtt med empati og forståelse, er kanskje det største behovet hos utfordrende elever.

Betydningen av å være i posisjon: Å være i posisjon betyr at den voksne har tilgang til barnet, kan da lett snakke med og stille krav til barnet samtidig som barnet kan ta opp det som er vanskelig med den voksne. Ved å ha gode relasjoner til barn kan vi stille forventninger som barna kan strekke seg etter og har muligheter til å innfri. Dette fordi de kan tape den verdifulle sosiale relasjonen ved ikke å innfri forventningen. ”Har vi en slik posisjon til barnet er vi i besittelse av et pedagogisk redskap som anvendt med fornuft kan være et virkemiddel for utvikling av kompetanse og mestring hos barn ” (Atferdsproblemer blant barn og unge, 2005, s. 217).

Betydningen av oppdragerstil/ lærerstil. En autoritativ stil vil være et godt utgangspunkt for å bygge gode relasjoner (kapitel 2. 5. 1).



Gode relasjoner mellom elevene spiller en annen avgjørende rolle i elevens utvikling og læring. Rodina (2006) refererer til Neo- Vygotskiansk forskning som har videreutviklet teorien om nærmeste utviklingszone. Betydningen av interaksjon mellom jevnaldringer frambringer annen læring hos barnet enn interaksjon med voksne.

### *Kommunikasjon*

*Kommunikasjon (gjøre felles) er en betegnelse på overføring eller utveksling av informasjon mellom personer. Mer presist kan vi si at kommunikasjonen er den prosessen der en person, gruppe eller organisasjon (sender) overfører en type informasjon til en annen person, gruppe eller organisasjon (mottaker) og der mottakeren får en viss forståelse av budskapet (Kommunikasjon, 2007, 1. avsnitt).*

Klasseledelse henger nøye sammen med kommunikasjon. Bateson setter fokus på relasjonen som en grunnleggende forståelsesramme. Et hovedbudskap er at ”alt er kommunikasjon” (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 81). ”Det er umulig ikke å kommunisere” (Ulleberg, 2004, s. 17). Bateson er ikke spesielt opptatt av de verbale språkhandlingene mellom individene, men av hele situasjonen rundt samhandlingen og relasjonen i den. Innenfor denne rammen skiller han mellom kommunikasjon og metakommunikasjon. Metakommunikasjon er for det meste nonverbal og foregår ubevisst gjennom vaner og ferdigheter. Den er ”kommunikasjonen om kommunikasjonen” og sier noe om hvordan kommunikasjonen skal tolkes (Johannessen, Kokkervold & Vedeler, 2001, s. 88).

Kommunikasjonsteorien tar for seg interpersonlige forhold det vil si den verbale og nonverbale kommunikasjonen som forgår mellom mennesker. Bateson fant i sine studier at relasjonen mellom individene er den riktige måten å beskrive samspillet dem i mellom på. Begge parter i en relasjon er ansvarlig for den. De kan ved sine beskrivelser og handlinger påvirke og forandre den (ibid.). Videre forklarer Bateson kommunikasjonen ved å dele den inn i to språk. Det digitale verbale språket som foregår på innholdsplanet og gir informasjon direkte om det som er sagt. Det analoge

nonverbale språket som sier noe om hvordan informasjonen skal tolkes. Dette forgår på forholdsplanet. Hvis disse to språkene motsier hverandre, stoler vi på det analoge språket. Vi kommuniserer oftest analogt om relasjonen. Bateson mener at mesteparten av vår kommunikasjon forgår nonverbalt, og at det ikke er mulig å oversette det analoge språket til et digitalt (Johannessen, Kokkervold & Vedeler, 2001; Ulleberg, 2004).

Nært knyttet til kommunikasjon er forventninger som kommuniserer både digitalt og analogt.

En selvoppfyllende profeti er en forventning om en viss atferd til en elev. Eleven merker eller hører forventningene uten at det blir gitt alternativer. En elev som befinner seg i en negativ syklus, blir oppfattet negativt til tross for hans forsøk på positiv atferd. Hvis man får høre mange nok ganger at man ikke duger, er håpløs og stygg, vil utsagnene sette seg og prege oppfattelsen og selvfølelsen. Eleven resignerer og agerer i stedet i overensstemmelse med forventningen, profetien går i oppfyllelse og den onde sirkelen er gående (Schmuck & Schmuck, 1992).

Gode relasjoner kjennetegnes av fravær av stempling (Overland, 2007). Stempling er når det settes merkelapper som forringer verdien av eleven. Det å bli omtalt som for eksempel ”skolen værsting” sementerer elevens selvoppfatning og blir medelevens referanseramme. Det å ha fokus på syndebukker eller bruke merkelapper, gjør at fokuset kommer på eleven og trekker vekk fokuset fra læreren og omgivelsene. Noe som sjelden gir positiv endring i forhold til utfordringene i en klasse (Nordahl, 2002; Overland, 2007).

### **Struktur**

*Struktur betyr at læreren legger vekt på planlegging av undervisning og skolemiljø og at det gjøres på en slik måte at det fremmer læring og sosial tilpasning hos eleven (Ogden, 1987).*

I arbeidet med struktur må læreren kunne strukturere seg selv. God klasseledelse forutsetter forebyggende arbeid fra lærerens side, noe som innebærer at gode vaner og rutiner innarbeides og etableres i starten av skoleåret. Dette kaller Roland (1995) klassens sosiale og faglig struktur. Like viktig som denne innarbeidingen, er lærerens evne til korrigerende arbeid fordi korrigerende står i et logisk forhold til struktur. Struktur i seg selv er forebyggende for uheldig elevatferd. Skal korrigerende ha effekt, er læreren avhengig av å ha opparbeidet autoritet og gode relasjoner til den enkelte elev og klasse. Spesielt viktig i etableringen av sosial struktur, er lærerens forebyggende arbeid i forhold til håndtering av overgangssituasjoner.

Overganger er oppstart av dag eller time, overganger av ulike aktiviteter i løpet av en time eller overgang fra en aktivitet til en annen. Det er i slike situasjoner at sosial uorden kommer fram. (Ogden, 2001) Dyktige klasseledere organiserer slike overganger uten for mye sosial uorden. De benytter mestringsstrategier i forhold til hvordan de takler flyten i klasseromsaktivitetene og har lagt grunnlaget tidlig i skoleåret gjennom forebyggende arbeid. Overgangene er planlagte og tydelig kommunisert til elevene. Oppstart av dag, time, elevoppmerksomhet, gruppefokus og aktivitetsskifte er spesielt viktig.

### **Sosial kompetanse**

*Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden 2001, s.196).*

Sosial kompetanse er situasjons- og kulturbetinget. ”Sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole” (ibid, s. 24). Det er flere faktorer som inngår i sosial kompetanse. For å få en forståelse vil vi ta utgangspunkt i Nordahl (2002) og Ogden (2001) som gjør en inndeling i fem ferdigheter: Empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Disse fem benytter barn og unge seg av i samhandling med andre. Sosial kompetanse er både å kunne mestre og balansere disse

ferdighetene. En viktig forutsetning for at skolen skal kunne lykkes med inkludering av barn og unge med atferdsvansker er det å drive systematisk ferdighetstrening (Nordahl, 2002; Ogden, 2001).

Empati er evne til å sette seg inn i andres situasjon, evne til desentrering og sosial sensitivitet, respekt for andres meninger og synspunkt. Empati er en iboende egenskap samtidig som den er situasjonsbestemt og kan utvikles og endres. Empati er viktig for å kunne etablere gode og nære relasjoner til andre. Når barn og unge skal utvikle empati bør det skje i møte med empatiske voksne. Utvikling av empati vil kunne motvirke ekskludering og skape inkludering.

Samarbeid betyr å kunne dele med andre, hjelpe andre og kunne følge beskjeder og regler. Samarbeid trenes best i realistiske sammenhenger og må verdsettes.

Selvhevdelse er å kunne be andre om hjelp, ha egne meninger, kunne presentere seg, reagere på andre sine handlinger og kunne si nei. Det å kunne hevde seg selv på en hensiktsmessig måte, er viktig når man skal delta sammen med andre i et fellesskap.

Selvkontroll er å kunne ta hensyn til andre og tilpasse seg et fellesskap. Det betyr å kunne vente på tur, kunne inngå kompromisser, og reagere på erting og negative kommentarer uten å reagere med aggressivitet. Selvkontroll handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll.

Ansvarlighet er å kunne gjøre oppgaver, vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid og evne til å kommunisere med voksne. For at barn / elever skal kunne utvikle ansvarlighet er det viktig å gi dem mulighet til å organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter. En forutsetning for ansvarlighet er tillit.

Læring og utvikling av sosial kompetanse er hele skolens ansvar, men det er ledelsen som bør være ansvarlig når det gjelder å legge til rette for at læring og utvikling av sosial kompetanse skal bli en del av skolens aktivitet og ikke et ansvar som blir lagt på den enkelte lærer alene.

## 2.5.2 Klassemiljø

*Et godt klassemiljø er ikke statisk, men avhengig av at læreren mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og sette krav og mellom å strukturere og gi frihet (Ogden, 2001, s.152.).*

Tidligere har vi tatt for oss klasseledelse, betydningen av relasjoner, kommunikasjon, struktur og sosial kompetanse. Alle er faktorer som er viktige i å skape og vedlikeholde et inkluderende klassemiljø.

For å skape et godt klassemiljø hvor elever har læringsutbytte, er det ikke nok bare å utvikle lærernes faglige og metodiske kompetanse, men også å videreutvikle deres kompetanse i å lede klasser, strukturere undervisningen, etablere gode relasjoner både mellom lærer og elev og elevene i mellom, ha et nært samarbeid med foreldre og vektlegge anerkjennelse. Fokus bør ligge på skolens og lærernes pedagogiske evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid med klassemiljø. Ledelsen ved den enkelte skole og de rammebetingelser som blir gitt av skoleeier spiller en stor rolle. Ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap. Ved slike skoler er det høye forventninger til elever ut fra deres forutsetninger og skolen har klare sosiale spilleregler som håndheves konsekvent. Elever får løpende og systematisk oppfølging. Det dreier seg om lærende skoler, der klassen er den sosiale samhandlingsarenaen, hvor ledelsen, lærere og elever i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i læringsprosessene (St.meld. nr.16, (2006- 2007)).

Relasjonen mellom lærer og elever, og elevene i mellom, har stor betydning for elevenes trivsel eller mistrivsel. Dette henger uløselig sammen med den sosiale trivselen i klassen og at elevene føler seg trygge i den sosiale konteksten. Den sosiale trivselen er ikke avhengig av interessen for det faglige, men faktorene som fører til trivsel vil gjøre at elevene føler seg sosialt inkludert. ”Viktige sider ved det sosiale mønsteret i klassen, også kalt sosial struktur, er relasjonen mellom elevene, organisasjonen og normene” (Læreren som leder, 2006, s. 131).

### 3. Vitenskapsteoretisk - og metodisk tilnærming

Vitenskapsteorien reflekterer over vitenskapen som fenomen og studerer premisser og praksis (Befring, 2002). Forskningsmetode defineres som fremgangsmåter og strategier som kan være formålstjenlige i gjennomføringen av et forskningsarbeid (ibid.)

Kapitlet redegjør for designet og metoden vi har valgt for vårt masterprosjekt. Videre plasseres oppgaven vitenskapsteoretisk. Vi har valgt å bruke intervju som metode for innsamling av hoveddata. Kapitlet beskriver og begrunner utvalgskriterier og beskriver gjennomføringen av prøveintervjuer. Vi relaterer vårt forskningsprosjekt til Kvaales syv stadier i intervjuforskningen. Kapitlet gir videre innsyn i gjennomføringen av intervjuene. Vi avslutter kapitlet med å skissere kodingsprosessen i Grounded Theory .

#### 3.1 Design og metode

Det er som sagt fenomenet ”tilbakeføring” vi retter fokuset mot i vår oppgave. Vi har innhentet data som beskriver sider ved dette fenomenet slik det blant annet kommer til uttrykk i den virkelige verden, i tre av kommunens ungdomsskoler. ”The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context” (Yin, 2003, s. 4). En forskningstilnærming som egner seg godt til dette, er altså case studie design. Casen har tre ulike analyseenheter. Vi har gjennomført *en* studie hvor data fra alle analyseenhetene ses på som en helhet innenfor case (Skogen, 2006a, s. 57). Dette betegnes som en sammensatt eller embedded singelcase.

Vår tanke er at lærernes og rektorenes forventninger til kompetansesenterets bistand i forbindelse med tilbakeføringer, er av betydning for tilbakeføringene. For å få tak i forventningene ønsket vi å bruke intervju av kontaktlærerne og rektorene som metode. Vi brukte først et åpent intervju der vi lot informantene fortelle mest mulig fritt om

sine forventninger til hjelp ved tilbakeføring (Dalen, 2004). Ved å bruke en slik åpen tilnærming ønsket vi å sikre bredden av forventninger hos de ulike informantene. Disse første intervjuene var åpne med en lite detaljert intervjuguide i motsetning til oppfølgingsintervjuene som var semistrukturerte. På bakgrunn av grovanalyse av de første intervjuene, fokuserte vi i det semistrukturerte intervjuet på det temaet som utkrystalliserte seg (ibid.). Monica Dalen sier at ”det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (ibid., s. 15).

### 3.2 Vitenskapsteoretisk plassering

Monica Dalen setter altså intervjuet inn i en kvalitativ tradisjon som er vitenskaplig forankret i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien (Dalen, 2004) og datamaterialet fra intervjuene våre fortolkes og forstås. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og tolkning (ibid.). Med et slikt utgangspunkt er vi åpne for at det stadig vil finnes andre måter å fortolke datamaterialet vårt på.

Det gjenstår en del arbeid i forhold til teori på fenomenet ”tilbakeføring”. Som nevnt finnes det lite litteratur på dette området. Derfor har vi latt oss inspirere i den analytiske tilnærminga til datamaterialet vårt av hovedlogikken i Grounded Theory ”(...) utvikler ny teori på bakgrunn av egen empiri” (Skogen, 2006a, s. 54). Selv startet vi ikke på scratch når det gjelder arbeidsområdet for vår masteroppgave, men har kunnskap i form av våre erfaringer og øvrig førforståelse som vi allerede har nevnt i punktene over. For oss har utfordringen vært å balansere vår førforståelse med lærernes og rektorenes uttrykk slik at vi kan ”(...) se og høre det som også er kontrært i forhold til egne ønsker og antakelser” (ibid., s. 59). Eller som Strauss og Corbin uttrykker det (1998, s. 47): ”... we cannot completely divorce ourselves from who we are or what we know.” Det sentrale har vært å trekke inn vår førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser

---

(Dalen, 2004). Med utgangspunkt i innsamlet data, som vi har drøftet og tolket i forhold til teori, har vi foretatt en analytisk generalisering (generalisering via teori) av funnene. ”Theory is not only helpful in designing a case study but also becomes the vehicle for generalizing a case study’s results (Yin, 2003, s. xiv).”

*(... ) at vi på bakgrunn av en eller flere casestudier etablerer en teoretisk forklaring som vi kan etterprøve ved hjelp av flere casestudier. Den etablerte teorien kan benyttes til generaliseringer inntil ny forskning har svekket eller medvirket til at vi må forkaste teorien (Skogen, 2006a, s 58).*

Ved en generalisering kan vi senere nyttiggjøre oss den nye kunnskapen også i andre tilsvarende tilbakeføringssaker. For å få et måleresultat for det vi ønsket å måle (Befring, 2002 s. 154), var det viktig at informantene og vi fikk en felles forståelse av begrepene, begrepsvaliditeten. Denne avklaringen av felles begrepsforståelse la vi til innledningen av intervjuet og gjorde skriftlig (Vedlegg 2). Det ble også viktig å sikre toveiskommunikasjon slik at vi ikke overkjørte informantene, men virkelig lyttet til det de hadde å si. Likeledes ville vi påse at intervjuguiden sikret at vi la til rette for informantens historier / fortellinger og fylldige beskrivelser (Dalen, 2004 s. 65). En måte å øke validiteten på i denne sammenheng var å gjennomføre et prøveintervju før de to ulike intervjuene. Det ga oss muligheten til å korrigere intervjuguiden og oss selv som intervjuere (ibid., s. 34).

I følge Skogen (2006a) egner casestudiet seg til bruk av multiple informasjoner som gir god anledning til triangulering. Med triangulering menes at forskeren enten bruker flere metoder, ulike datakilder eller uavhengige forskere for å styrke undersøkelsens troverdighet (Vedeler, 2000). Yin (2003, s. 4) uttaler at “(...) the richness means that the study cannot rely on a single data collection method but will likely need to use multiple sources of evidence.” Vi vurderte derfor å gjøre en ”liten” spørreundersøkelse for eventuelt å utdype fenomen som ville komme fram i datamaterialet. Men da vi veide det ideelle opp mot det ressursmessig realistiske (Skogen, 2006a, s. 62), så vi at dette ikke lot seg gjøre.

Det er ulike måter å analysere og framstille kvalitative data på. Hos oss har det vært naturlig å bruke det Monica Dalen kaller ”kontrast”. Vårt håp har vært å få fram



likheter og ulikheter i de to informantgruppene og at denne sammenligningen vil ha nytteverdi.

*Det er et kjent fenomen at vi alle konstruerer våre oppfatninger av de situasjonene vi møter. Derfor er det interessant å sette ulike personers beskrivelser og opplevelser av samme situasjon opp mot hverandre. Da får vi et mer helhetlig bilde av det fenomenet vi studerer (Dalen, 2004, s. 85).*

I vår oppgave har vi valgt å bruke rektorer og lærere som to ulike personers opplevelse og beskrivelse av samme situasjon, nemlig tilbakeføring av elev fra eksternt tiltak og forventninger til hjelp fra lokalt kompetansesenter i denne forbindelse.

### 3.3 Utvalg

Kommunen har seks ungdomsskoler. Til informanter brukte vi kontaktlærer og rektor fra samme skole. Av tidsmessige hensyn valgte vi informanter fra to av ungdomsskolene. I tillegg brukte vi i prøveintervjuene en informant som er valgt ut fra samme kriterier som de øvrige. Denne informanten er rektor. Vi tok utgangspunkt i to utvalgs-kriterier. For det første de skolene som hadde ”levert” flest elever til de eksterne tiltakene de to siste årene. For det andre måtte de ha ”avlevert” elever til kommunens eksterne tiltak inneværende skoleår (2006 / 2007). Av skolesjefen i kommunen fikk vi tillatelse til å få oversikt over dette (Vedlegg 3). Dette ga oss et skjevt utvalg, men vi tror at vi på denne måten vil få fram mest informasjon om fenomenet tilbakeføring. Skolene som ”leverer” flest elever vil, slik vi vurderer, ha mye tilbakeføringserfaring. Dette område ønsket vi å belyse nærmere i oppgaven vår. Begrunnelsen for å ville bruke både rektor (ledelsen) og kontaktlærer som informanter, er at vi legger til grunn at det er skolen som har ansvaret for å gi eleven tilpassa opplæring, ikke kontaktlærer alene, samt at de to informantgruppene kan representere ulike forventninger. ”Den viktigste enkeltfaktoren på skolen er rektors ledelse, mens læreren er viktigst i klassen” (Læreren som leder, 2006, s. 130).

## 3.4 Kvalitativ metodetilnærming

Vi har valgt en kvalitativ metodetilnærming i vår masteroppgave. En kvalitativ tilnærming har flere kjennetegn. Den er opptatt av hvilken mening noe har for noen. Videre er tolkning sentralt i hele forskningsprosessen. Den vektlegger helheten. Den er preget av systematikk kombinert med fleksibilitet og studerer ofte fenomenene der de utspiller seg (Dalen & Tangen, 2006). Vi har foretatt to prøveintervjuer og åtte øvrige intervjuer. Dette beskriver vi i punktet som følger. Vi viser også hvordan vi relaterer vårt forskningsprosjekt til Kvaless syv stadier i intervjuforskningen.

### 3.4.1 Prøveintervju

Vi tok to prøveintervjuer, ett for hver problemstilling. Begge intervjuene ble gjennomført med den samme rektoren som informant. Innledningsvis til det første prøveintervjuet forklarte vi at hensikten var at vi skulle øve oss på å gjennomføre et åpent intervju med oppfølgingsspørsmål, samt å trene oss på bruk av det tekniske utstyret før vi skulle gjennomføre de øvrige intervjuene. I tillegg forklarte vi at vi også skulle se om vi fikk stoff nok til å få svar på problemstilling 1. Senere ville vi komme tilbake med et semistrukturert intervju med en mer detaljert guide. Så presenterte vi problemstilling 1 og det overordnede hovedspørsmålet (Skogen, 2006a). Intervjuet beveget seg så framover som en dialog der informanten utdypet og fortalte og vi stilte oppfølgingsspørsmål ut fra nøkkelord vi fant i svarene hans. I etterkant av intervjuet ba vi ham fortelle hvordan han opplevde intervjuet med oss, og hvordan han vurderte spørsmålene vi stilte. Erfaringene vi gjorde under og i etterkant av intervjuet var svært nyttige for oss. Det resulterte konkret i at vi gjorde innledningen med etiske hensyn, problemstilling og begrepsavklaring skriftlig (Vedlegg 2). Vi formulerte også en intervjuguide til problemstilling 1 bestående av fire spørsmål, hvorav det ene var et overordnet hovedspørsmål (Vedlegg 4). Dette for å sikre at vi fikk data nok til å dekke problemstillingen. Vi fikk prøvd ut å være to intervjuere. Den ene intervjuet, den andre hadde ansvar for det tekniske og observasjoner i situasjonen. Dette syntes vi fungerte bra, nettopp for å få fyldig dokumentasjon (Skogen, 2006a; Dalen, 2004;

Strauss & Corbin, 1998). Vi ble allikevel enige om at i de neste intervjuene kunne den som observerer komme med supplerende spørsmål ved behov. Etter en grovanalyse av innsamlede data til problemstilling 1 (kapitel 4. 2. 1) utviklet vi en semistrukturert intervjuguide til problemstilling 2. Etter å ha brukt denne i det andre prøveintervjuet, ble vi enige om å korte noe ned på antall spørsmål fordi det viste seg at noen av dem var overlappende og ikke helt relevante til problemstillingen.

Etter prøveintervjuene oppdaget vi at denne informanten hadde kjennskap og erfaring med det lokale kompetansesenter ut over det de øvrige informantene hadde. Skolen hans har i tillegg til å ha elever på de eksterne tiltakene, også benyttet seg av kompetansesenterets andre tjenester. Det å kjenne til hva kompetansesenteret kan tilby, var ikke et kriterium for å velge informant. Men etter hvert som masterprosjektet utviklet seg og vi fikk innsikt i innsamlede data, så vi at denne forskjellen i bakgrunn muligens kunne medvirke til de svarene vi hadde fått. Siden rektoren i prøveintervjuet ble valgt ut fra samme kriterier som de andre informantene, har prøveintervjuene høy grad av autenticitet. Vi har derfor valgt å bruke dataene framkommet i prøveintervjuene på lik linje med de andre intervjuene. Dette vil komme fram i presentasjon og drøfting av funn.

### **3.4.2 Intervjuforskningens syv stadier**

Tilnærmingen i vårt kvalitative forskningsprosjekt har fulgt Kvaales (2002) syv stadier samtidig som vi også har hatt et blikk for hvordan en casestudie skal gjennomføres (Skogen, 2006a): Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Kvale understreker at denne skissen med syv stadier er en lineær forenkling av ”det ofte kaotiske området som intervjustudiene utgjør.” (Kvale, 2002, s. 46) Tematisering forklarer han som en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes, samt formulering av problemstillinger. Hovedsaken når en intervjuundersøkelse skal forberedes er å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan, dvs. fastslå innhold og formål. I vårt prosjekt søker vi med begrunnelse i inkluderingstanken i norsk skole å finne ut noe

---

om hva som kan forbedres på mottakerskolen ved tilbakeføring av elever fra eksterne tiltak, slik at flere elever kan ha mulighet til tilbakeføring.

I tråd med både Kvale (2002) og casestudiets krav til grundighet og systematikk i planleggingen (Skogen, 2006a) var det viktig for oss å planlegge godt i forhold til utvalg og gjennomføring for å innhente den ønskede kunnskapen. Siden vi begge har vårt daglige arbeid i forskningsfeltet har de etiske spørsmålene vært av stor betydning for oss å avklare (kapitel 6).

I løpet av det tredje stadiet (Kvale, 2002) ble to ulike intervjuer utført. I forkant av disse gjorde vi en pilotstudie (Skogen, 2006a) Datainnsamling og dataanalyse ansees som hovedaktiviteten i casestudien (ibid). De to prøveintervjuene og de åtte øvrige intervjuene gjennomførte vi i løpet av en seks ukers periode.

Parallelt med intervjuene startet vi transkriberingsarbeidet av de allerede gjennomførte intervjuene for å ta vare på sammenhengen. Alle intervjuene transkriberte vi selv fra minidiskopptager til skrift der hvert intervju fikk sin kode og hver replikk sitt nummer slik at de ble lett tilgjengelig for analysen. I tillegg til intervjuutskriftene utgjør våre feltnotater og analytiske refleksjoner vårt datamateriale.

Analysering og verifisering som er Kvales (2002) femte og sjette stadium utdypes nærmere i egne kapitler. Vår masteroppgave er vårt svar på Kvales syvende stadium ”rapportering”.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervjuene**

I intervjuene knyttet til første problemstilling spurte vi etter informantenes egne forventinger om hjelp fra det lokale kompetansesenteret ved tilbakeføring av elever til hjemskolen. Utvalget hadde erfaringer knyttet til elever på eksterne tiltak og vi refererte innledningsvis til deres egne erfaringer på området. Underveis i intervjuene stilte vi oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i informantens svar for å utdype og tydeliggjøre svarene, men også for å sikre at vi fikk svar på problemstillingen. Kvale (2002, s. 117) sier om intervjuerens rolle i intervjuet

*(...) hennes spørsmål leder frem til de emnene intervjupersonen skal snakke om, og intervjuerens aktive lytting og oppfølging av svarene er med på å bestemme samtalens retning.*

Intervjusituasjonene i begge intervjurundene bar preg av dialog. For kontaktlærernes del virket det som mange av tankene ble tenkt idet de uttrykte dem. Den ene sier i løpet av det første intervjuet: ”Jeg merker at dette har jeg ikke tenkt mye på”. Etter andre intervjurunde sier han at disse intervjuene har gjort at han har tenkt så mye mer. Avslutningsvis i første intervjurunde spurte vi den andre kontaktlæreren (I: Intervjuer, L: Kontaktlærer):

*I: Er det her sånn som du har tenkt mye på eller ...*

*L: Egentlig ikke*

*I: ... eller tenker du idet du sitter nå?*

*L: Jeg tenker nå...*

*I: Ja*

*L: ... når jeg er her nå...*

Vi synes vi slik fikk erfare det Kvale (2002, s. 155) omtaler:

*I følge denne interrelasjonelle oppfatningen avdekker ikke intervjueren allerede eksisterende mening, men hjelper intervjupersonen med å utvikle sine egne meninger i løpet av intervjuet.*

I alle intervjuene prøvde vi å være aktivt lyttende og følge opp informantenes uttalelser videre med ulike typer intervju spørsmål (ibid.). Blant annet har vi gjort mye bruk av minimale responser som ”ja”, ”mmm”, ”ikke sant”, nikk, blikk, smil, og andre for å vise anerkjennelse, vise at vi forstår, at det informanten forteller har interesse for oss og oppmuntre til videre utdyping (Dalen, 2004). Av hensyn til lesbarheten tar vi i liten grad dette med i presentasjon av sitatene fra transkripsjonene.

Likeledes har vi ved flere anledninger forsøkt å verifisere våre tolkninger av intervju personens svar ved å stille fortolkende spørsmål. Et eksempel er i forhold til læreren som undrer seg på hvordan han skal få eleven inn i fellesskapet igjen. Vi stiller spørsmål om dette dreier seg om veiledning og kompetanseheving.

*L: ... og da hvilken vei jeg skal bruke inn for å få de tilbake igjen*

*I: Ja. Og da går vi litt inn på når du sier det så tenker jeg at da er vi kanskje litt inne på det med at få litt veiledning*

*L: Mmm*

*I: litt mer litt kompetanseheving*

*L: Ja*

*I: på området da*

*L: Mmm.*

*I: Er det det du tenker?*

*L: Ja. Og særlig når jeg fikk den her klassen ...*

Dialogene inneholder flere avbrutte setninger, dveling, påbegynte ord og gjentakelse av ord. Ved gjennomlesing av de transkriberte tekstene kunne noen av uttalelsene virke uforståelige eller fragmentariske. I intervju situasjonen derimot hadde vi en opplevelse av å forstå og at det som kom fram var spennende og interessant. Kvale (2002) kaller transkriberingen fra tale til tekst for en form for datareduksjon og er noe kritisk til at forskeren bare forholder seg til de transkriberte tekstene og ikke til båndene (Dalen, 2004). Vi har omsatt intervjuene fra lyd til tekst selv gjennom en nitidig transkriberingsprosess og mener således at vi har et godt nok kjennskap til analyse materialet. Vi støtter oss videre til Monica Dalens uttalelser om at intervjuutskrifter kan brukes som tekster i tolkningsprosessen (ibid.).

### 3.5 Grounded Theory

I det følgende skisserer vi kort kodingsprosessen i Grounded Theory.

I analysearbeidet av intervjuene har vi latt oss inspirere av Grounded Theory. Den tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet slik at teorien på den måten blir ”grounded” i data. Det betyr at det er informantens egne ord og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen (Dalen, 2004). Teorien egner seg spesielt i forskningsarbeid der det finnes lite kunnskap fra før eller for å føye til ny kunnskap. I vårt tilfelle har vi allerede slått fast at det er lite forsket på området ”tilbakeføring”. Slik er teorien formålstjenlig i vårt kvalitative forskningsarbeid. Det var i sin tid Barney Glaser og Anselm Strauss som utviklet teorien. Deres samarbeid ble etter hvert avvirket og Strauss inngikk et samarbeid med Juliet Corbin. Relasjonen mellom

---

disse tre vil ikke være et videre tema i denne oppgaven. For oss har det derimot vært nyttig å bruke noen av hovedelementene i Grounded Theory slik vi finner den i Strauss og Corbin (1998).

Det er særlig i kodingsprosessen vi har hatt nytte av deres teori. Ved å gjøre bruk av kodingsprosessen i tre nivåer utvikles teori omkring sentrale fenomener i det empiriske materialet. Koding er et sentralt trekk i Grounded Theory. Kjernen i koding er systematiske sammenlikninger.

*Grounded Theory er faktisk kalt "The constant comparative method". Sammenligningen skjer ved at forskeren stadig leter etter likheter og forskjeller innenfor datamaterialet for på den måten få fram nyanser og variasjoner (Dalen, 2004, s. 47).*

Målet med kodingsprosessen er å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet og slik bidra til teorigenerering rundt fenomenet vi studerer (ibid). Strauss og Corbin (1998) bruker betegnelsene åpen, aksial og selektiv koding. Kodingen i de tre nivåene er ikke å forstå som sekvensielle handlinger, men skrider naturlig fram sammen gjennom hele kodingsprosessen. I åpen koding "(...) data are broken down into discrete parts, closely examined, and compared for similarities and differences." (ibid., s. 102) For vårt vedkommende startet vi dette analysearbeidet så snart transkriberingen var avsluttet. Med den enkelte problemstilling for øyet identifiserte vi begreper ved å spørre oss "hva handler dette om?" Fenomenet vi fant som svar på spørsmålet, ga vi en merkelapp. Det framkom mange slike begrep. Prosessen med å finne begreper og navngi dem var nyttig i begge intervjurundene. Men det videre kategoriseringsarbeidet ut fra kodingsprosessen i Grounded Theory fortsatte vi bare med i behandlingen av data fra første intervjurunde. Det andre intervjuet behandlet vi annerledes (kapitel 4. 2. 2) De navnsatte begrepene samlet vi i kategorier ved å se på likheter og ulikheter. Ved å kategorisere ble dataene enklere å håndtere og vi kunne gå videre i analyseprosessen.

Neste nivå Strauss og Corbin (1998) beskriver, er aksial koding der prosessen går dypere inn i hver kategori og underkategoriene fremkommer. Utdypingen gikk rundt kategoriens akse. Ved å stille spørsmålene hvem, hva, hvordan, hvorfor og med hvilke

konsekvenser "(...) and in so doing they uncover relationships among categories." (Strauss & Corbin, 1998, s. 127) Slik ble for eksempel informantenes forventning om veiledning fra en person fra det lokale kompetansesenteret nærmere spesifisert i underkategoriene til å gjelde henholdsvis eleven i tilbakeføring, læreren og klassen. Likeledes kom det fram at fokus i veiledningen varierte. Det framkom ni kategorier fra intervjuene relatert til oppgavens problemstilling 1.

Selektiv koding er det siste av de tre nivåene. Strauss og Corbin definerer dette som "The process of intergrating and refining the theory" (1998, s. 143). Monica Dalen (2004, s. 73) forklarer at selektiv koding har som mål "(...) å samle alle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til det fenomenet som studeres." I vårt materiale vokste det fram to kjerne kategorier som uttrykk for det mest sentrale.

*A central category has analytic power. What gives it that power is its ability to pull the other categories together to form an explanatory whole. Also, a central category should be able to account for considerable variations within categories* (Strauss, 1998, s. 146).

Vi valgte å kalle de to kjerne kategoriene "fokus på eleven" og "total deltakelse". Dette er betegnelsene på to av fire elementer i Total Quality Management.



## 4. Analysen

Etter gjennomføringen av begge intervjurundene, transkriberte vi lyd materialet vårt. Dette utgjør ca 100 sider råmateriale som er utgangspunktet for dette kapitlet. Det meste er transkriberte intervjuer, resten er feltnotater og analytiske notater eller memos (Dalen, 2004). Analysearbeidet startet på et tidligere tidspunkt. Allerede i intervjusituasjonene så vi at vi mer eller mindre bevisst analyserte uttalelsene og observasjonene (ibid.). Dette analysearbeidet fortsatte også under omgjøring av materialet fra lyd til tekst. Inspirert av Grounded Theory, men allikevel bevisst vår egen forkunnskap på området, gikk vi åpent ut i analysearbeidet. Vi søkte å finne svar på problemstillingene. Vi gikk inn i materialet for å finne ut ”hva handler dette om? Hva kan forklare de svarene vi får?” I førstegangsintervjuet valgte vi som nevnt, en åpen tilnærming. Informantene fikk mulighet til å definere temaet nærmere og selv velge hva de ville sette fokus på. Materialet vi fikk var godt egnet til å kode inspirert av de tre kodingsnivåene i Grounded Theory. Intervjurunde nummer to tok sitt utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Derfor ble den videre analyseprosessen noe annerledes. I analysearbeidet vårt med to ulike intervjuer erfarte vi som Monica Dalen beskriver:

*Ofte kan en snakke om å la seg inspirere av ulike analytiske tilnærminger for så til slutt å finne den veien som egner seg best i forhold til eget intervjumateriale (2004, s. 75).*

Vi beskriver under hvordan vi jobbet med analysearbeidet av de to intervjuene hver for seg og hvordan de framsto som en helhet for oss.

### 4.1 Problemstilling 1

For å få en følelse av helhet og for å klargjøre stoffet for analyse, startet vi med å lese gjennom de transkriberte tekstene. Vi hadde problemstillingen for øyet og brukte blyant til understreking og notater. Vi gjorde oss mange refleksjoner om fenomenet tilbakeføring. “The inclusion of the context as a major part of a study, however,

---

creates distinctive technical challenges. First, the richness of the context means that the ensuing study will likely have more variables than data points” (Yin, 2003, s. 4). I denne fasen eliminerte vi overflødig materiale, blant annet informantenes forventninger til eleven selv, til det interne arbeidet på skolen, digresjoner og gjentakelser. Slik ble vi sittende igjen med stoffet som var vesentlig for problemstillingen (Kvale, 2002, s. 122).

Etter gjennomlesningen startet vi åpen koding ved å finne fenomener i teksten og sette merkelapper på dem. Vi eksemplifiserer dette med replikk fra transkripsjonen.

Rektoren i prøveintervjuet presenterer denne forventningen:

*... all informasjon som er knytta opp mot den enkelte elevs muligheter for å lykkes ved en tilbakeføring. All spesifikk informasjon, eventuell generell informasjon som har interesse bør komme til den skolen som får eleven tilbake.*

Denne replikken ga vi merkelappen ”Overføring av elevkunnskap”. Navnene eller merkelappene, som representerer ideene, ga noen ganger seg selv ut fra informantens svar, ”in vivo codes” (Strauss & Corbin, 1998, s.105) eller tok utgangspunkt i faglige begreper, relevante i konteksten, som vi umiddelbart assosierte da vi leste teksten.

Så fulgte kategoriseringsarbeidet.

*(...) once concepts begin to accumulate, the analyst should begin the process of grouping them and categorize them under more explanatory terms, that is, categories (ibid., s. 114).*

Ved sammenligning i forhold til egenskaper, likheter og ulikheter samlet begrepene seg i ulike kategorier. Gjennom aksial koding endte vi opp med ni kategorier som vi kunne dele informantenes forventninger inn i. De er ikke sterkt avgrenset i forhold til hverandre, men har en indre sammenheng. Vi prøvde å finne forbindelseslinjer mellom de ni kategoriene. På dette tidspunkt så vi behovet for å gå til teorien med funnene våre for å gi dem en teoretisk forståelsesramme. Strauss og Corbin (1998) snakker om en veksling mellom induksjon og deduksjon når de kvalitative dataene samspiller med vår fortolkning, vår kunnskap, ”the literature we carry in our heads (...)” (ibid., s. 137). Vi søkte til teorien om total kvalitetsledelse ,TQM, (Shiba,

Graham & Walden, 1993) fordi svarene handlet mye om utvikling av kvalitet, dvs. en forbedring av samarbeidet mellom det lokale kompetansesenteret og tilbakeføringsskolen slik at flere elever får mulighet til tilbakeføring. Vi fikk bekreftet forbindelseslinjene mellom de ni kategoriene da to overordnende kjerne kategorier utkrystalliserte seg. Inspirert av TQM kalte vi de to kjerne kategoriene ”fokus på eleven” og ”total deltakelse”.

## 4.2 Problemstilling 2

Vi vil først begrunne problemstilling 2, for deretter å beskrive analyseprosessen.

### 4.2.1 Begrunnelse for problemstilling 2

Vi antok at informantenes forventninger til hjelp fra det lokale kompetansesenteret ved en tilbakeføring skulle fremkomme som variabler i den første intervjurunden. Derfor hadde vi allerede ved planleggingen av masteroppgaven bestemt oss for en problemstilling nummer to som skulle utdype en av variablene. Vi foretok en grovanalyse av dataene fra det første intervjuet før vi transkriberte dem. Grovanalysen besto i å lytte på opptakene mens vi gjorde notater, vurdere feltnotatene våre og drøfte oss imellom hva som kom fram i materialet. Allerede i intervjusituasjonen og ved grovanalysen utkrystalliserte det seg flere variabler. I et spesialpedagogisk perspektiv kunne det vært nyttig å utdype hver av variablene ved oppfølgingsintervjuer.

Masteroppgavens omfang og de tidsmessige rammene har ikke tillatt det. Vi valgte å utdype den variabelen som omhandler klasseledelse i problemstilling 2.

Begrunnelsene for dette fokuset er flere. For det første forteller informantenes svar, generell pedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap og egen erfaring oss at tilbakeføring av en elev er en utfordring. Den er en utfordring for kontaktlæreren som vil ha hovedansvaret for at eleven skal føle seg mottatt og inkludert, for klassen som skal inkludere eleven og selvsagt for eleven som skal tilbakeføres. Især det å inkludere eleven i elevfellesskapet ser informantene som utfordring. For det andre spiller inkludering en stor og betydelig rolle i skolepolitikken (kapitel 2. 1). I teoriene

---

om klasseledelse i kapitel 2. 5. 1 ser vi at virkeliggjøringen av inkluderingsidealene i stor grad hviler på læreren og kanskje særlig kontaktlæreren. Det blir vesentlig å sette læreren i stand til å mestre dette inkluderingsarbeidet. Hovedvekten av drøftinga vil også ligge på problemstilling 2.

#### **4.2.2 Analyse av datamaterialet knyttet til problemstilling 2**

I tillegg til erfaringene fra kodingsarbeid beskrevet over, lot vi oss inspirere av de fem trinnene i den empiriske, fenomenologiske analysen (Kvale, 2002). Vi startet med en gjennomlesing av de transkriberte tekstene og fortsatte med å identifisere begreper eller meningsenheter med å sette merkelapper på dem som beskrevet i kapitelet om Grounded Theory (kapitel 3. 5). Men da kategoriseringsarbeidet begynte, så vi snart at det naturlige ville være å beholde inndelingen fra spørsmålsguiden. Svarene på de femten spørsmålene kunne plasseres i tolv tilsvarende kategorier. Det vi så at svarene på tre av spørsmålene ble kategorisert inn i de øvrige tolv svarene. Svarene, med sine merkelapper, fra alle informantene ble så plassert i sin kategori. Vår erfaring med analysearbeidet av tekstene fra det semistrukturerte intervjuet er godt beskrevet av Hatch (2002, s. 161):

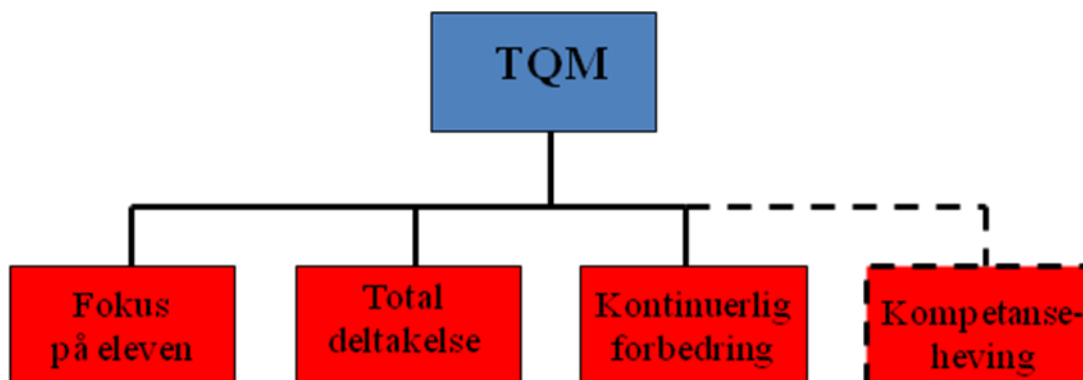
*The primary strength of typological analyses is its efficiency. Starting with predetermined typologies takes much less time than 'discovering' categories inductively.*

Vi prøvde å beholde vår åpenhet til materialet slik at det i størst mulig grad kunne tale til oss, selv om kategoriene i utgangspunktet var gitt og sterkt faglig fokusert rundt temaet klasseledelse. Men som Hatch (ibid.) også sier, så involveres både induktiv og deduktiv tenkning i alt analysearbeid. Videre så vi på likheter, ulikheter og sammenhenger mellom svarene fra de forskjellige informantene. Vi prøvde å finne mønstre i svarene og trekke ut det som var relevant og sentralt i svarene til det enkelte intervju spørsmålet. Til slutt definerte vi de tolv kategoriene inn i en tredje kjernekategori som kunne gi en mer samlende betegnelse og betydning av intervjumaterialet. I lys av TQM som teoretisk forståelsesramme, valgte vi å kalle denne kjernekategorien ”kontinuerlig forbedring”.

### 4.3 De tre kjernekategoriene

Etter analysearbeidet knyttet til begge problemstillingene satt vi igjen med tre kjerne kategorier: ”Fokus på eleven”, ”total deltakelse” og ”kontinuerlig forbedring.” Dette svarer til tre av TQM’ s fire elementer (Shiba, Graham & Walden, 1993).

Kjerne kategorien ”fokus på eleven” omhandler forventninger fra kontaktlærere og rektorer om bidrag fra det lokale kompetansesenteret i arbeidet med ”(...) å legge til rette for at alle skal kunne få en lærings situasjon som gir dem muligheter for en optimal utnyttelse av sitt læringspotensial” (Skogen, 2004, s 16). ”Total deltakelse” er begrepet Skogen bruker i forbindelse med systemforståelse”(...) det er helt vesentlig å ha en felles forståelse av den helhet og organisasjonsmessige sammenheng eleven befinner seg i (...)” (ibid., s. 20). ”Kontinuerlig forbedring” er begrepet på det tredje av TQM’ s fire fenomener for å oppnå kvalitet. Dette begrepet innebærer blant annet at alle kan bidra til å gjøre sin del av arbeidet stadig bedre til brukerens, i vårt tilfelle elevens beste (ibid.). Veiledning til læreren i klasseledelse vil gi læreren mulighet til stadig å bli bedre i virkeliggjøring av elevens rettigheter om tilpasset opplæring i en inkluderende skole slik at eleven kan få utnyttet sitt læringspotensial. Det fjerde elementet i TQM vil bli omtalt i kapittel 5. 3. 13.



Figur 1: TQM

## 5. Presentasjon og drøfting av funn i datamaterialet

Vi har valgt å presentere funnene fra begge intervjuene på en måte som Monica Dalen (2004) kaller ”kontrast” der vi ser på likheter og ulikheter hos de to informantgruppene. Slik vil vi kunne få et mer helhetlig svar på forskerspørsmålene våre. Vi vil se på nytteverdien av denne fremstillingen i kapittel 8. 2.

Presentasjonen av funnene er en kombinasjon av direkte sitater fra intervjupersonene og meningsfortettinger. Det vil si at intervjupersonenes uttalelser og umiddelbare mening er omskrevet til kortere formuleringer (Kvale, 2002).

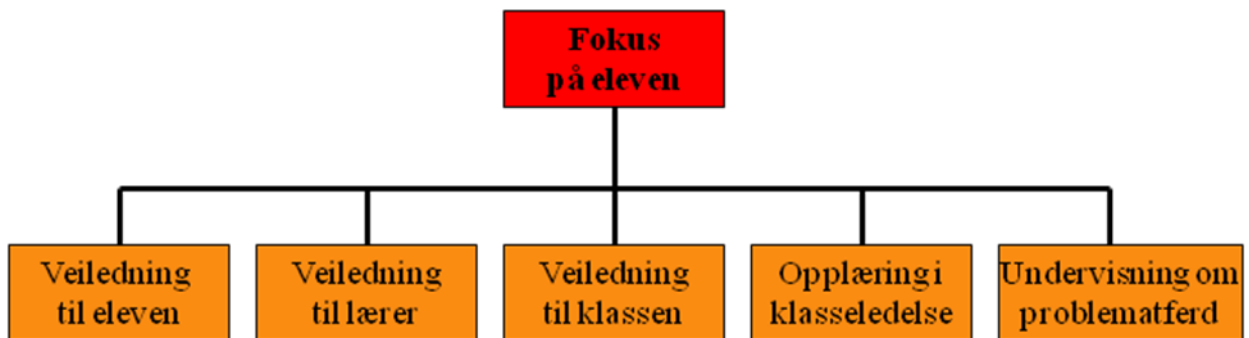
Informantene er ikke presise, entydige og konsekvente i sin bruk av betegnelsene lærer, kontaktlærer, faglærer, m. fl. I omtalen av utsagnene velger vi å bruke betegnelsen ”lærer” der hvor ikke annet er spesifisert. På samme måten er det med de ulike personlige pronomenene. Her legger vår tolkning ut fra konteksten grunnlaget for hvilken betydning vi bruker i presentasjonen. Dette gjelder behandlingen av begge intervjuene.

Sitatene under er redigert for å øke lesbarheten av dem. Utelatelser er markert med tre prikker (ibid.).

Under følger presentasjonen av de tre kjernekategoriene ”fokus på eleven”, ”total deltakelse” og ”kontinuerlig forbedring”.

## 5.1 Fokus på eleven

Kategorien rommer uttalelser om forventninger til det lokale kompetansesenteret om å ha en person som veileder til stede på mottakerskolen ved en tilbakeføring. Det er variasjon blant informantene om hvem som skal være mottaker av veiledningen, hva det skal veiledes i og hvordan den skal finne sted. Felles for alle kategoriene er at eleven i tilbakeføring er i fokus i veiledningen.



Figur 2: Fokus på eleven

### 5.1.1 Forventning om veiledning til eleven som er i tilbakeføring

*Kontaktlærerne:* De to kontaktlærerne målbærer behov for veiledning til eleven. Den kan gis med eller uten forutgående observasjon og i form av ”samtale” eller ”åpen dialog”. Tema bør være hvordan eleven greier seg i forhold til avtalt målatferd og hjelp i treningen med denne. Den ene av kontaktlærerne uttrykker: ”... satsingsområder som de på en måte observerer om det fungerer sånn som det skal.” Hensikten med veiledningen kan også være å befeste allerede endret atferd. Ved å lykkes med atferdsendringen vil eleven ha økte muligheter til å mestre skoledagen på den vanlige skolen. Rektorene sier ingenting om dette.

### 5.1.2 Forventning om veiledning til lærer

*Kontaktlærerne:* Den kan gis med eller uten forutgående observasjon og varierer i tema. En kontaktlærer nevner eksempelvis en elev, som senere fikk sin opplæring på eksternt tiltak, som ikke ville være med i kroppsøvingstimene. Lærerne følte seg

---

rådløse. Slik problematikk hadde det vært godt å få rådgivning i ved tilbakeføringer. Den andre kontaktlæreren ser at det kan være behov for å veilede læreren i samspillet med den tilbakeførte eleven. Han generaliserer ut fra seg selv som eksempel. Læreren kan med sin atferd eller ”kjemi” være med å forsterke eller skape konflikter med eleven. Hvis læreren ikke jobber med denne problematikken, vil det hindre eleven i hans videre utvikling. For å unngå at læreren skal føle seg ”angrepet” / ”gå i forsvar” bør fokuset for denne observasjonen og veiledningen være definert på forhånd og inngå i et endringsarbeid i hele klassen. Endring hos læreren vil gi eleven større mulighet til å lykkes i denne relasjon. Den andre kontaktlæreren vektlegger klassemiljøet som tema for veiledning. Han mener at klassen ”... seg imellom har sine roller som jeg kanskje ikke ser så godt som kjenner de...” Videre sier han at ”... de spiller på” læreren. Derfor er det behov for at noen kommer inn ”... og ser klassen min med noen andres øyne...” Det kan være formålstjenlig at observasjonen og veiledningen skjer før tilbakeføringa for å vurdere om klassen vil greie å inkludere akkurat denne eleven med sine vansker.

*Rektorene:* Rektor i prøveintervjuet synes det ”hadde vært fint” om ”profesjonelle øyne kunne komme inn og observere litt”. En vurdering av klassefunksjon og veiledning i godt klassemiljø vil øke den tilbakeførte elevens muligheter til å mestre skolehverdagen i den vanlige skolen.

### **5.1.3 Forventning om veiledning til klassen**

*Kontaktlærerne:* Kun en av kontaktlærerne ønsker at en fra det lokale kompetansesenteret kan gi veiledning til samlet klasse ved tilbakeføring. Veiledningen skal ivareta to aspekter. Klassen har gjort negative erfaringer med eleven tidligere og flere av elevene vil være skeptiske ved tilbakeføringen. Får de stille spørsmål om tilbakeføringen, vil skepsisen avta og de vil føle seg tryggere. Når den eksterne personen svarer på spørsmål, slipper kontaktlæreren problematikken med spørsmål han ikke kan besvare. Det andre aspektet er at den eksterne personen kan veilede klassen i hva de kan bidra med for å gjøre det lettere for eleven å komme tilbake. Veiledning av klassen vil øke deres muligheter til å forstå, støtte og inkludere eleven.



### 5.1.4 Forventning om opplæring i klasseledelse

*Kontaktlærerne:* En av kontaktlærerne gir klart uttrykk for manglende kompetanse innen feltet klasseledelse. Han mangler klasseromsledelse i sin utdanning. Når han skal håndtere problematferd i klassen, opplever han at den manglende kompetanse forsterker opplevelsen av å stå alene og følelsen av å komme til kort. Han påpeker at eleven som er på eksternt tiltak har en historie ”... som ikke har vært så positiv...” og at klassen vil være farget av denne historien. Utfordringa vil være at elevene ”... finner en litt annen måte å være sammen på da.” På spørsmål bekrefter han at det handler om holdningsskapende arbeid i klassen, om respekt og inkludering. Tema er sentralt i forbindelse med tilbakeføring, og vel så viktig i klassen totalt sett, mener læreren. I dette arbeidet kunne han ønske seg bistand fra kompetansesenteret:

*L: Ja, jeg syns alltid det er ok at noen andre kommer inn og ser klassen min med noen andres øyne...*

*I: Ja*

*L: ... fordi de spiller jo på hverandre og de spiller jo på meg og de kjenner meg etter hvert..., men at de seg i mellom har sine roller som*

*I: mmm*

*L: jeg kanskje ikke ser så godt som kjenner de og ser de hver dag.*

Den andre kontaktlæreren forventer veiledning i sitt samspill med den tilbakeførte eleven. Denne bør skje i sammenheng med et endringsarbeid i klassen. Han forventer at det lokale kompetansesenteret bidrar inn i dette endrings - og veiledningsarbeidet.

*Rektorene:* Rektor fra prøveintervjuet har erfart det lokale kompetansesenterets veiledning i klasseledelse, kalt Metoden. Han er tydelig på effekten av å ha denne kompetansen inn i klassene, særlig ved tilbakeføring av en elev.

*... det det gjør er at det skaper en trygghet i klassen for en væremåte...  
Har du en samkjørt klasse på væremåte, standard, oppstartsrutiner, at lærerne har ... noen rutiner på å være gode ... klasseledere så vil det være mye enklere å få inn en person inn i et system som er etablert.*

Et hovedfokus i veiledningen er lærernes ansvar for ”å se” den enkelte eleven, samt ta ansvar for relasjonene mellom elevene i klassen.

*De ser ikke elevene som for eksempel har vansker ... de ser ikke disse her relasjonene i klassen ... Det syns jeg også Metoden har vist i elevsamtalene, etc. som har vært, at mye problematikk går på dette her at, at man ikke ser ordentlig.*

De andre rektorene har ikke forventninger til det lokale kompetansesenteret vedrørende veiledning i klasseledelse.

### **5.1.5 Forventning om undervisning om problematferd og håndtering av disse**

*Kontaktlærerne:* Kontaktlærerne uttrykker at de ønsker seg innsikt i eller forklaring på elevens problematikk for å kunne forstå eleven bedre. Da vil de kunne hjelpe eleven ”tilbake igjen” på en mer kompetent måte og ikke ”... i ettertid tenke at søren det er dumt” om den måten de hadde håndtert situasjoner på. En av kontaktlærerne svarer på direkte spørsmål om hva han kunne tenke seg mer kunnskap om:

*L: Ofte hvorfor... eh ... eller hvert fall en forklaring, en slags forklaring i hvert fall er utagerende eller melder seg ut eller.*

*I: Mmm*

*L: For det er jo som regel en grunn til det og da hvilken vei jeg skal bruke inn for å få de tilbake igjen..*

### **5.1.6 Tolkning og drøfting av funn**

I denne delen vil vi kort prøve å finne mening i våre funn innenfor kjerne kategorien “fokus på eleven”, drøfte dette opp mot relevant teori og bidra med egen refleksjon. Betegnelsen er tatt fra Total Quality Management med en endring fra ”bruker” til ”elev”. Kvalitetssikringssystemet TQM har oppmerksomheten rettet mot fire fenomener for å oppnå suksess. Det ene er fokus på brukeren:“(...) understanding and fulfilling the expectations of customers is the best and only lasting means to business success” (Shiba, Graham & Walden, 1993, s. 35). For skolen er aktualiteten i TQM’s prinsipper å ha eleven i fokus i alt den foretar seg (Skogen, 2004). Eleven er skolens primærbruker. Suksessen for skolen vil være at eleven får mulighet til å utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpasset opplæring i en inkluderende skole (ibid.).

Informantene forventer at det lokale kompetansesenteret bidrar til dette på mottakerskolen når en elev skal tilbakeføres fra de eksterne tiltakene.

Kontaktlærerne ser eleven i skolehverdagen og opplever hans innsats for å mestre den. De opplever at eleven trenger støtte, oppmuntring, bekreftelse og korrigerende i sin utøvelse av elevrollen (Overland, 2007). Eleven vil være i behov av veiledning der ”(...) hensikten er å sette dem som søker om hjelp bedre i stand til å hjelpe seg selv (...)” (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 15). Det å hjelpe seg selv vil i denne sammenhengen være at eleven mestrer sine ”satsingsområder”. Liv Lassen omtaler dette som veiledningsarbeid som ”(...)vektlegger mestringsopplevelse og kompetanseheving” (2002, s. 20). Målområdene for atferden samsvarer med atferden som er forventet av elever på den vanlige skolen (Overland, 2007). Kontaktlærerne ser nødvendigheten av et godt relasjonelt grunnlag i veiledningen. Evnen til å være kongruent, autentisk og troverdig, holdes fram i rådgivningsteori som en av de viktigste holdningene hos en veileder (Lassen, 2002). Vi opplever at det er denne evnen kontaktlæreren i stor grad forventer av den voksne fra det lokale kompetansesenteret har. Derfor forventer de at det eksterne tiltaket bidrar i denne veiledningsfunksjonen. Vi legger merke til at det bare er kontaktlærerne som har denne forventningen til kompetansesenteret. Vi spør oss om det er fordi de på grunn av sin rolle i forhold til elevene har en mye større mulighet til å se elevens daglige utfordringer enn det rektorene har?

Veiledningen og rådgivningen til læreren har også eleven i fokus, om enn på en indirekte måte. I rådgivningsteorien kalles dette konsultasjon (Lassen, 2002). Når kontaktlærerne forventer denne hjelpen av kompetansesenteret, synes vi de tydeliggjør sin innsikt i de relasjonelle mekanismene som utspiller seg mellom lærer og elev. De er også klar over at denne relasjonen har betydning for elevens mestring av elevrollen (Nordahl, 2005). Likeledes ser de verdien av en observatør og veileder uten den samme førforståelsen som en intern veileder har. Den ene kontaktlæreren antyder at han har sett seg blind på klassens interaksjon og at det er av betydning for inkluderingen å avdekke mulig negativt spill. Han forventer at en ekstern veileder har

større forutsetninger for å avdekke dette. Gjennom veiledning vil kontaktlæreren få den samme innsikten. Slik er han helt i tråd med rådgivningsteori slik den uttrykkes i Lassen (2002). Hun refererer Caplan når hun omtaler fire hovedgrunner til radsøkers behov for hjelp: Mangel på tilstrekkelig kunnskap eller forståelse, mangel på ferdigheter, mangel på selvtillit og/ eller mangel på objektivitet (ibid., s. 34). I tillegg vil den eksterne veilederen sitte inne med elevkunnskapen om den tilbakeførte eleven på en annen måte enn kontaktlæreren. Kombinasjonen av ”objektiv” observasjon av klassens interne liv og kjennskap til enkeltelevens behov vil være et godt utgangspunkt for veiledning til kontaktlæreren. Den andre kontaktlærerens frykt for å føle seg angrepet i en veiledningssituasjon peker på viktigheten av gode veiledningsferdigheter og – holdninger. Veiledning er ment å være en faktor til vekst og utvikling (ibid.). Og vi undrer oss over hvilke erfaringer eller tanker om veiledning som ligger til grunn for en slik frykt?

Rektoren fra prøveintervjuet har allerede erfaring med veiledere fra det lokale kompetansesenteret. Det er bare han av rektorene som formidler forventning om ekstern veiledningshjelp. Vi spør oss om dette har med erfaringer / manglende erfaringer å gjøre, kunnskap, holdning eller at de andre rektorene ikke er klar over dette behovet for veiledning til lærerne i en tilbakeføringssammenheng? Ut fra et innovasjonsperspektiv kan også spørsmålet stilles om dette representerer ulike barrierer hos rektorene?

Det er bare en av kontaktlærerne som forventer veiledning til klassen når den skal få en elev tilbakeført. Han har både eleven i tilbakeføring og øvrige elever i tankene når han uttrykker behovet for veiledning til klassen. Ut fra flere av hans uttalelser tolker vi det som han opplever egen begrensning i forhold til kunnskap om problematferd og manglende kompetanse i klasseledelse som et hinder i selv å forberede klassen godt nok. Vi refererer igjen til Caplan (ibid.). Veiledning til klassen forstått i et systemteoretisk perspektiv ”(...) fordrer systemkompetanse ut over det vanlige” (ibid, s. 90). Kontaktlæreren forventer at kompetansesenteret har denne kompetansen som skal til. Det lokale kompetansesenteret har spisskompetanse blant annet på

atferdsproblemer, på eleven i tilbakeføring, innen klasseledelse og veiledning. Kontaktlæreren forstår hvilken betydning relasjonene i klassen har for inkludering av den tilbakeførte eleven. Ved å veilede klassen i en inkluderende holdning, vil eleven i tilbakeføring være i fokus. At rektorene ikke nevner veiledning til klassen spesifikt, har kanskje med deres forholdsvis perifere rolle i forhold til klassens liv og miljø å gjøre, eller at de vurderer at dette er kompetanse skolen selv innehar?

Manglende kompetanse i klasseledelse forsterker den ene lærerens opplevelse av å komme til kort og stå alene når han skal håndtere problematferd i klasserommet. Igjen kan vi referere til Caplan (Lassen, 2002) der begrunnelsen for å søke konsultasjon kan være manglende kunnskaper og ferdigheter. Dette punktet vil bli gjenstand for egen drøfting i kapittel 5. 3.

## 5.2 Total deltakelse

I ”total deltakelse” inngår den helhetlige og koordinerte innsatsen rundt eleven. Flere av informantenes uttalelser påpeker mangler ved og behov for bedring av eksisterende samarbeidspraksis mellom det lokale kompetansesenteret og mottakerskolen ved tilbakeføringer. En rektor mener dette samarbeidet skal ha ”hovedfokus”. Ved at eleven er i fokus vil også samarbeidet ha et hovedfokus, mener han. En dimensjon ved samarbeidet er innholdet. Sentralt i dette er elevkunnskapen. Han forventer at den blir overført fra kompetansesenteret til mottakerskolen. Han oppsummerer slik:

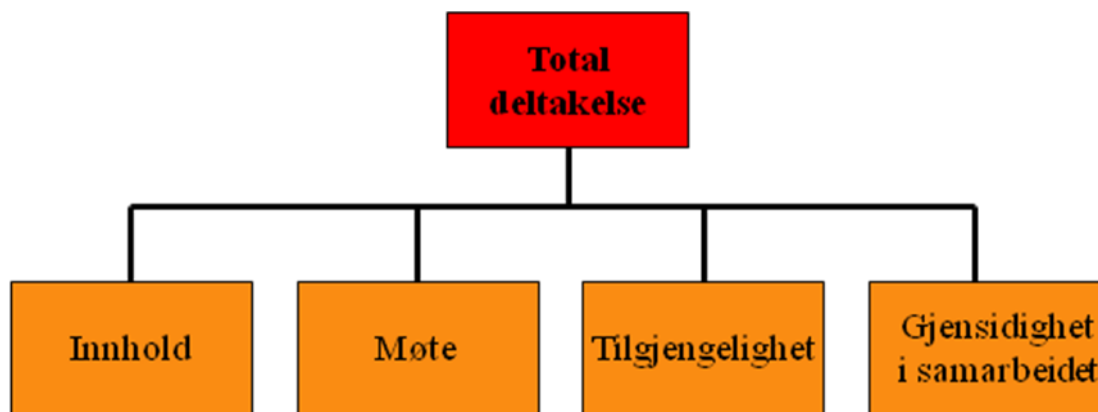
*... all informasjon som er knytta opp mot den enkelte elevs muligheter for å lykkes ved en tilbakeføring ... bør komme til den skolen som får eleven tilbake.*

Eller som en annen rektor uttrykker det:

*... det som er viktig er ... å ivareta den ... kjennskapen som kompetansesenteret skaffer seg om eleven ... både interesser og sterke og svake sider og sånn at det på en måte må komme skolen til gode.*

Samarbeidet har også en organiseringsdimensjon. En rektor bemerker at mange møter og komiteer generelt sett er ineffektive. På spørsmål om hva det lokale

kompetansesenteret kan bidra med, uttaler han: ” Det er å ta det initiativet til å rydde opp litt i strukturen. Og få inn gode rutiner for det der.” Rektor i prøveintervjuet etterspør tilbakeføringsrutiner: ”Det bør etableres noen rutiner på hvordan man gjør det.” I forventningene om samarbeidsrutiner er det variasjon blant informantene om hva dette innebærer i praksis. Ved sammenlikning av data får vi fire kategorier: Innhold, møter, tilgjengelighet og gjensidighet.



Figur 3: Total deltagelse

### 5.2.1 Innholdet

Kategorien kan differensieres videre, men har likhet i at samarbeidet skal ivareta elevens faglige og sosiale utvikling. Spørsmålet om ansvaret for eleven ved en tilbakeføring reiser seg også.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren uttrykker skepsis til å få en elev tilbakeført. Den bunner i tidligere opplevelser av å stå alene med ansvaret for eleven med problematferden. Kommer eleven tilbake, frykter læreren at han igjen vil stå alene med ansvaret for at eleven er på skolen og trives. Kontaktlæreren vil føle at han kommer til kort. Ønsket er et ”... apparat som er etablert akkurat for den situasjonen så tenker jeg at du har flere å spille på ... og da er det liksom ikke bare jeg.” Han forventer at samarbeidet tar til før tilbakeføringa slik at eleven får mulighet til aktiv deltagelse i klassen. Kontaktlæreren foreslår å sende ukeplaner til eksternt tiltak slik ”... de også hvert fall vet hva vi holder på med ... og litt hvordan vi jobber og hvordan planene ser ut.” Klassens halvårsplaner er et utgangspunkt for samarbeid ”... plukker ut det vi i hvert fall må fokusere på både av arbeidsmåter og innhold.”

*Rektorene:* En rektor mener at før en tilbakeføring starter, bør det vurderes om den eventuelle mottakerskolen har kompetanse til å ta imot eleven. Han tenker da blant annet på lærernes holdninger til elevproblematikken. Det lokale kompetansesenteret innehar "... spesialkompetanse til å finne ut om det er fornuftig... om den eleven skal tilbakeføres." Når mottakerskolen er avklart forventes det at kompetansesenteret skal

*... legge forholda til rette sammen med skolen sånn at skolen igjen møter denne eleven med blanke ark og... støtter eleven på de positive sidene eleven har.*

Rektoren understreker videre betydningen av avklaringer:

*... veldig viktig å være veldig tydelig på hvilke målsetninger har vi, sette opp tidsrammer for gjennomføring, evaluere underveis å få til et samarbeid ... med personer som har kompetanse ... det må være et opplegg og en plan, en slags progresjonsplan både sosialt sett i forhold til å ta vare på de sosiale aspektene rundt en sånn tilbakeflytting ...*

Rektor i prøveintervjuet mener kompetansesenteret og skolen bør diskutere hvilken klasse eleven skal gå i. Relasjoner mellom elevene er vesentlige. Han forventer at de

*... som skal ha med eleven og de som har hatt med eleven å gjøre ... utveksler erfaringer og forventninger og lager opplegg i anledning tilbakeføringa. Videre er det behov for å avklare ansvarsfordeling i samarbeidet om eleven før og under tilbakeføringer ...*

Han uttaler at "... vi er alt for dårlig forberedt i forhold til tilbakeføring... og det ikke helt klart hvem som eventuelt har ansvaret ..." Han fortsetter: "... det er noe litt ullent når en får de eksterne greiene inn her." Alle rektorene vektlegger elevens faglige utbytte. En rektor etterspør "... en slags progresjonsplan... også faglig." Han understreker betydningen av elevens faglige arbeid på eksternt tiltak og begrunner det med at

*... samfunnet etterspør kompetanse hele veien så det er å finne noen sånne sterke sider og bygge opp kompetansen med faglig kompetanse rundt de sterke sidene.*

Den andre rektoren mener at de eksterne tiltakene "... burde ta mer ansvar for den faglige planlegginga..." Han legger til "... hvert fall gi råd." Den samme rektoren mener at en årsak til at elevene som allerede er i tilbakeføring "... bare går her og

slenger” er at lærerne mangler grunnlag for å lage tilpassa arbeidsplaner eller stille relevante faglige forventninger til elevene slik at timene kan være ”... en arena når de er her som de har det bra på.” Følgelig forventer denne rektoren at faglærerrapporter fra de eksterne tiltakene følger eleven i tilbakeføringa. Han er fornøyd med individuelle opplæringsplaner fra eksterne tiltak, men synes de kan utvikles videre for å være et dokument mottakerskolen kan benytte seg av i den faglige tilrettelegginga. Et annet samarbeidsområde, mener denne rektoren, er å lage en plan til eleven i fag som deles mellom hjemskolen og eksternt tiltak

### **5.2.2 Møter**

Det å treffes i møter er en av måtene å samarbeide på. Informantene omtaler dette i ulike ordelag, men relaterer flere ganger til fasene i en tilbakeføring. Det er også ulikt hvor tydelige informantene er på hvem som skal delta i samarbeidsmøtene fra mottakerskolen og fra det lokale kompetansesenteret.

*Kontaktlærerne:* En av kontaktlærerne uttaler en forventning om et møte før eleven starter i tilbakeføring på mottakerskolen. Begrepet ”oppfølgingsmøte” bruker han om et møte som legges en måned eller to etter at tilbakeføringa har startet. Videre ønsker han muligheten for møter etter behov. Kontaktlæreren tenker seg en fast ”ansvarsgruppe som kan bestå av en fra kompetansesenteret, en fra eksternt tiltak og hjemmeskolen og eventuelt hjemmet.” Den andre kontaktlæreren bruker begrepet ”stormøte” som han forventer vil finne sted etter at han har fått en muntlig eller skriftlig beskjed fra rektor om at eleven kommer tilbake. Han tenker seg at deltakerne er personer fra det eksterne tiltaket, hjem, eleven, andre instanser, og at han er innkalt.

*Rektorene:* En rektor kaller det første møtet for et ”overgangsmøte” som bør legges før tilbakeføringa starter. Da skal det nemlig samarbeides om en plan for tilbakeføringa. Rektoren i prøveintervjuet ytrer behov for at de som har hatt og skal ha med eleven å gjøre ”... setter seg ned...” for å ha et samarbeid som er ”... tetttest i starten og gjerne før eleven kommer.” Den andre rektoren nevner at en fra skolens



---

team for tilpassa opplæring får samarbeidsansvar om eleven, men at lærerne også bør trekkes mer aktivt inn. Samarbeidet foregår i form av møter.

### 5.2.3 Tilgjengelighet

Samarbeidet forventes også realisert gjennom kompetansesenterets tilgjengelighet.

*Kontaktlærerne:* En av kontaktlærerne uttrykker forventninger om tilgjengelighet i enkelte situasjoner: ”... kontaktperson som jeg kan ringe til hvis det er noe...”

*Rektorene:* En rektor har erfaring med at det trygger lærerne når en voksen fra det eksterne tiltaket er med eleven på mottakerskolen i begynnelsen av tilbakeføringa. Han mener at ”... det er jo det beste at det er en form for overføring å se at det er et menneske her...” Rektor i prøveintervjuet nevner behovet i enkelte situasjoner: ”... kontaktperson som kunne være litt sånn raskt ute dersom kriser... kunne oppstå...”

### 5.2.4 Gjensidighet som grunnlag for samarbeid

Vi gikk åpent ut i intervjuet om informantenes forventninger innen temaet ”tilbakeføring.” Slik kom ikke alle informantene med synspunkter på de samme variablene i tema. En av rektorene var alene om å understreke betydningen av samarbeidsklima. Holdningene spesifiserer han som respekt for ”andres arbeid” og tillit som går på at en ”... går ut fra at en vil elevens beste.”

### 5.2.5 Tolkning og drøfting av funn

TQM legger til grunn at en forutsetning for tilfredse kunder eller klienter er at alle aktører som er involvert i produksjonen drar i samme retning, mot samme mål og er koordinerte (Skogen, 2004). Disse prinsippene er vel så aktuelle når eleven i en kortere eller lengre periode får sin opplæring dels på mottakerskolen og dels på det eksterne tiltaket. Elevens opplæringstilbud kan fort bli uoversiktlig og fragmentert når flere arenaer og tilsvarende mange mennesker er involvert. Informantenes uttrykte behov for rutiner, ansvars- og arbeidsfordeling, rolleavklaringer og koordinering er helt i tråd med TQM's prinsipper om total deltakelse (Shiba, Graham og Walden,

1993). Alle informantene vektlegger dette samordningsaspektet. Det kan synes som det opptar rektorene i større grad enn kontaktlærerne, særlig når de understreker viktigheten av elevenes faglige utvikling.

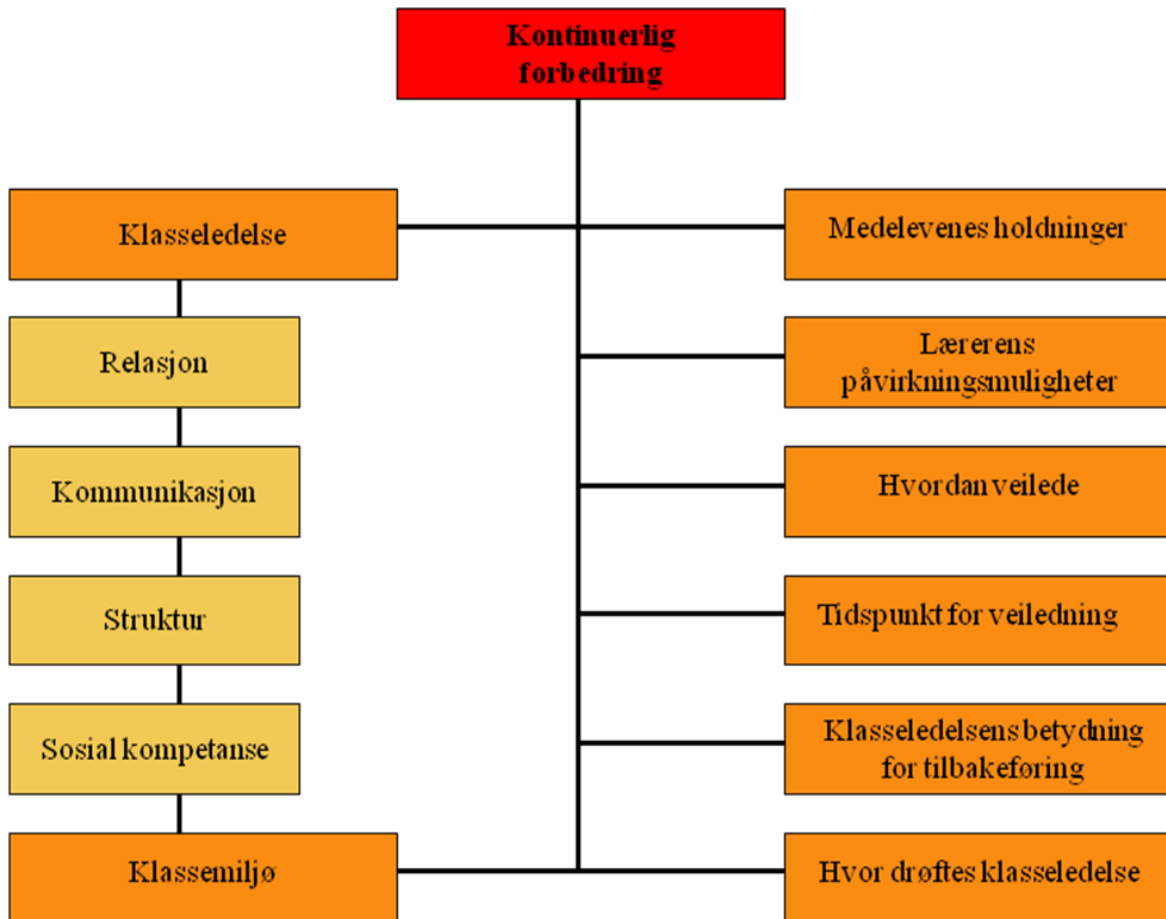
Målet for eleven i tilbakeføring er å få utnyttet læringspotensialet sitt gjennom tilpassa opplæring. Det blir en utfordring for alle involverte å ha en felles forståelse av hva dette innebærer for eleven og for den enkelte deltaker i samarbeidet. Den ene rektoren presiserer behovet for felles målsetting, avklarte forventninger, avgrenset tidsaspekt og evaluering av prosessen. Slik vi forstår det, er dette parallellt til TQM's vektlegging av det å arbeide helhjertet mot det samme målet, elevens behov, gjennom en koordinert innsats (Skogen, 2004). Perspektivet her er systemforståelse. Skal systemforståelsen oppfylle sin hensikt, krever det innsats fra alle i samarbeidet. Slik vi forstår informantene ser det ut som de har dette perspektivet med i sine vurderinger. En rektor forventer at det eksterne kompetansesenteret tar et initiativ og ”rydder opp litt i strukturen”. Det er også vår erfaring at skal dette kompliserte samspillet fungere i praksis, må noen ha et overordnet koordinerende ansvar, samtidig som hver enkelt aktør tar sin del av det kollektive ansvaret. Slik vi tolker Lassen kan denne koordinerende funksjonen defineres inn i konsulentens rolle (Lassen, 2002, s. 34).

En annen effekt av total deltakelse er kontaktlærernes opplevelse av at ansvaret for eleven er et fellesansvar. Deres opplevelse av mestring og kontroll vil ifølge en av kontaktlærerne øke når ansvaret for elevens trivsel og opplæring hviler på flere. Indirekte kommer effekten av ”et apparat” eleven til gode ved at læreren oppleves som trygg i sitt møte med eleven.

I kontrast til total deltakelse, er saksinnholdet i det en rektor formidler. Han mener at enkelte læreres holdning kan være en hindring for å tilbakeføre eleven. Han beklager en slik kjensgjerning. Knyttet opp mot mekanismene som kommer til uttrykk i teoriene om stemping og stigmatisering, ser vi at et slikt negativt utgangspunkt er viktig å vurdere i forhold til om eleven vil oppleve inkludering ved tilbakeføring. Tvert imot kan elevens møte med slike holdninger innebære store sjanser for at

atferdsendringen vil stoppe opp eller reversere (Nordahl, 2002). Slik vi forstår rektoren, forventer han at kompetansesenteret deltar i disse vurderingene.

### 5.3 Kontinuerlig forbedring



Figur 4: Kontinuerlig forbedring

“Kontinuerlig forbedring” i denne sammenheng, er altså veiledning i klasseledelse til lærerne på mottakerskolen. Dette var tema i den andre intervjurunden. Begrepet ”klasseledelse” gir ulike assosiasjoner hos ulike personer avhengig av erfaringer og kunnskap. Når vi bruker begrepet i det semistrukturerte intervjuet, legger vi dette til grunn. Derfor definerer vi inn i intervjuguiden elementer som hører inn under begrepet for å få tak i informantenes tanker rundt det enkelte element og som stikkord for informantene til videre uttalelser. De aller fleste spørsmålene vi stilte var åpne. Vi satte et tema og ba om deres tanker om temaet og om hvilken betydning dette hadde

---

for dem. Overskriftene i presentasjonen relaterer seg til det enkelte spørsmål i intervjuguiden. I kapittel 5. 3. 2- 5. 3. 5 introduserer vi elementer i klasseledelse og eksemplifiserer hva elementet blant annet kan inneholde, eksempelvis: ”I begrepet relasjon ligger blant annet det gode forholdet mellom lærer og elev og elevene i mellom. Hvordan har dette betydning for deg / hva tenker du rundt det?” Vi viser til intervjuguiden (Vedlegg 5).

### 5.3.1 Klasseledelse

Dette spørsmålet brukte vi som et åpningsspørsmål for å etablere temaet. Vi ønsket også å gi informantene mulighet til selv å velge hva de ville vektlegge innen temaet ”klasseledelse”. Og vi tenkte det ville gi oss en pekepinn om temaets betydning for den enkelte av dem.

*Kontaktlærerne:* Begge kontaktlærerne var tydelige på hvilken betydning klasseledelse har i deres oppfatning av egen profesjon. Den ene sier det er ”grunnleggende” og utdyper det med at det ikke har ”... så veldig mye hvilke fag du kan...”, men at det dreier seg om å kunne være ”det rette menneske” sammen med og se den enkelte ”fjortenåring”. Den andre sier at det er ”... jobben min å være klasseleder” og at utfordringen ligger i det å kunne skape et trygt klassemiljø der elevene kan ”blomstre”.

*Rektorene:* Rektor fra prøveintervjuet vektlegger i dette svaret at god klasseledelse er den avgjørende ”... forskjellen på suksess eller fiasko i forhold til klassemiljø” og at mye kan således forebygges. En annen rektor mener at god klasseledelse har med en medfødt autoritet å gjøre. Autoritet i dette tilfelle forstått som omsorg, trygghet, respekt for elevene, tillit fra elevene, evne til å se den enkelte eleven og ha elevens oppmerksomhet. I tillegg til disse kvalitetene legger rektoren til faglig og pedagogisk styrke. Han mener også at tema burde vært hyppigere i fokus for refleksjon i lærerteamene. Dette begrunner han med at ”Vi vet det, men vi praktiserer ikke. Vi kan det, men vi praktiserer det ikke.” Den tredje rektoren mener at å være en god fagperson ikke er nok med hensyn til klasseledelse, men at kvaliteten på

kommunikasjon er vesentlig. Rektoren vektlegger også ferdigheter i struktur i klasseledelsen.

### **5.3.2 Relasjon**

Relasjon er det første elementet i klasseledelse som vi tar for oss i intervjuet. Vi eksemplifiserer dette som ”det gode forholdet mellom lærer og elev og elevene imellom”. Informantenes tanker om dette er som følger:

*Kontaktlærerne:* Begge kontaktlærerne kommer bare med tanker om relasjonen mellom lærer og elev. Den ene læreren sier at ”... hvis jeg har god kontakt med elevene så får jeg også lært bort mye mer...”. Han mener videre at undervisningen blir mer effektiv i en klasse som kontaktlæreren kjenner. Den andre kontaktlæreren relaterer spørsmålet til ”sin” elev om denne skulle bli tilbakeført. Da sier han at ”... det er mye greier i den relasjonen.” Han har noen tanker om at det bør klares opp i denne relasjonen for å få den god igjen. Til dette relasjonelle arbeidet kunne han trenge hjelp fra det lokale kompetansesenteret.

*Rektorene:* Alle rektorene mener at relasjonen mellom lærer og elev er av største betydning. En rektor mener dette er det ”viktigste”. En annen rektor sier at det relasjonelle ”... betyr alt” og at ”det er jo ikke noe annet som betyr noe...”. Han nevner tillit fra elevene som utgangspunkt for relasjonen. Rektor i prøveintervjuet er inne på de samme tankene og uttrykker at ”... møtet mellom elev og lærer” er ”... hele grunnreia i undervisning, læring...” Han tror videre at en god klasseledelse også kan trene gode relasjoner i klasserommet og at gode relasjoner i klasserommet er ”byggesteiner” for å få et godt klassemiljø. Han er usikker på i hvilken grad og hvordan dette kan gjøres. Han tenker seg i alle fall at det bygger mye ”... på hvordan du kommuniserer.”

### **5.3.3 Kommunikasjon**

Dette er som de andre begrepene, et vidt og flertydig begrep. I intervjuet har vi eksemplifisert begrepsinnholdet til ”... blant annet lærerens ferdighet i å gi entydige

---

og klare beskjeder, samt kommunikasjon mellom elevene”. Det er ulikt hva dette skaper av assosiasjoner og svar hos informantene.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren understreker viktigheten av å befinne seg på samme ”bølgelengde” som elevene. I kontaktlærerens svar i forhold til kommunikasjon mellom elevene vektlegger han at de ”... har en god tone seg i mellom” som kommer til uttrykk ved at det er rom for og trygt å ta sjansen på å svare feil i timen og at ”... de som ikke alltid er best også tør å være med...” Den andre kontaktlæreren relaterer spørsmålet om kommunikasjon til ”sin” elev om denne skulle bli tilbakeført. Han mener at ”... mesteparten av kommunikasjonen foregår jo når vi ikke får det med oss...” og mener at i denne kommunikasjonen mellom elevene i klassen vil det ”... ligge veldig mye gammel historie og forventning..” Derfor mener han det er nødvendig med åpenhet om tilbakeføringa. Elevene i klassen bør få mulighet til å ”nullstille” seg. Likeledes er det nødvendig i forkant å snakke med den eleven det gjelder om forventninger og spilleregler. Ideelt sett vil et møte mellom klassen og eleven i tilbakeføring være aktuelt, men det må være ”... i en setting som var god for alle, der en hadde mulighet til å komme med sitt.”

*Rektorene:* En av rektorene omtaler kommunikasjon som ”helt vesentlig”. Han vektlegger betydningen av åpne kommunikasjonslinjer der observasjon i motsetning til tolkning vil være en gevinst. Den andre rektoren mener at forutsetningen for god kommunikasjon er å ha gode rutiner i personalet. Dette er et felles ansvar for alle. God kommunikasjon i personalet og kjennskap til hva de andre ”står for” er en forutsetning for at den enkelte lærer skal ha ”... den gode kommunikasjonen enkeltvis i klassen.” Et eksempel på hvordan skolen til sistnevnte rektor vekter betydningen av kommunikasjon, er at de i timer med et spesielt holdningsskapende program prioriterer at begge kontaktlærerne skal være tilstede i klassen sammen med programmets prosessdriver. Innholdet i disse timene blir elevenes og deres to kontaktlæreres ”felleseie”. Rektoren forbinder kommunikasjon også til ”å se hver enkelt elev ” og uttrykker i denne sammenheng tilfredshet ved at ”underveisvurdering” får et økende fokus.

### 5.3.4 Struktur

Begrepet struktur utdypes vi i spørsmålsstillingen til informantene til blant annet å være "... definerte og kjente standarder / forventninger / regler om elevatferd og hvilke konsekvenser det har å følge dem / ikke følge dem". Kontaktlærerne relaterer dette bare til den enkelte lærers praksis i klasserommet, mens rektorene også snakker om betydningen av felles regler og reaksjonsmåter som alle lærerne er forventa å være samkjørte på.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren innleder svaret sitt med å si at "... det er veldig viktig i forhold til å skape den tryggheten da som vi ønsker at alle skal... at reglene er klare og konsekvensene... er klart på forhånd." Han nevner også et eksempel på "... en sånn trapp på konsekvenser..." som har vært virksomt i forhold til en enkeltelev. Den andre kontaktlæreren er konkret i sine tanker rundt struktur og nevner

*... en plan for hva man skal gjøre i timen... klasseregler eller ordensregler, oppførselsreglement hengende oppe... kan peke på det... tydelig og gir klare beskjeder før man setter i gang med å jobbe.*

Begge kontaktlærerne svarte på et senere spørsmål at de ønsket økt kompetanse innen området "struktur". Den ene av dem tenker at de eksterne tiltakene er "... råtasser på struktur... Da vil jeg gjerne blitt involvert i det."

*Rektorene:* En rektor hevder at struktur er veldig viktig for alle og spesielt for "... de som ikke har hatt det hjemme". Rammene med regler og konsekvenser skal være kjente for eleven og opprettholdes på en forutsigbar måte. Hvis lærerne er utydelige på dette og "dobbelkommuniserer" skaper de usikkerhet og forvirring hos elevene. For ham som rektor er det en utfordring at personalet spriker i synet på bruk av regler og konsekvens.

*... når du har et personale så er det jo din ... plikt å sørge for at du har et personale som har gode holdninger, altså, ikke sant ... som tenker det samme om mennesker, som er åpen og inkluderende. Hvis ikke du har det kan du komme ut å kjøre litt.*

Rektoren fra prøveintervjuet er inne på det samme når han stiller et tilsynelatende retorisk spørsmål: ” Så er det da... det evige problemet: Kan man forlange at alle i et personale på, er vi førti, er like strukturerte?” Han konkluderer selv med at ”... en må prøve å lage ... en del sånn små standarder som gjelder for alle.” Eksempler på felles standarder kan være å møte presis til timen og å snakke ordentlig til eleven. Han mener videre at ” ... å diskutere rundt det også er veldig viktig for lærernes bevissthet om, hva er det egentlig, hva gjør jeg, hva sier jeg på en måte, hva kommuniserer jeg til elevene her altså.” Han målbærer også den oppfatning at elevene liker struktur, forstått som det forutsigbare. Han tror dette skaper trygghet som i sin tur er bra for klassemiljøet. Det motsatte, ustruktur skaper et urolig og dårligere klasse- og læringsmiljø ”... enn det som er nødvendig”. Struktur er ”... en utrolig viktig bit...” som norsk skole vil tjene på ”... å bli bedre på”. Og det er da også slik han innleder svaret på vårt spørsmål om struktur: ” Jeg mener at struktur er en ting som man må sette mye større fokus på og som vi prøver å sette mye større fokus på.” Den tredje rektoren refererer til felles regler og konsekvenser som er nedfelt skriftlig. Dette er godt kjent for personalet, elevene og foreldrene:

*Reglene er kjente. Konsekvensene er kjente. Ingen protester. Og vi har ikke det. Vi har ingen protester på 'jammen det er for strengt. Det er for vanskelig. Eller det kan dere ikke si noe om, det visste ikke vi.*

### 5.3.5 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse inneholder mange komponenter og gis ulike forståelser. Vi ba informantene formidle sine tanker ut fra følgende utsagn: ”I begrepet sosial kompetanse ligger blant annet elevens evne til å ta valg, ansvar og konsekvenser. Hvilken betydning har dette sett fra ditt ståsted?”

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren nevner hvilken betydning sosial kompetanse har for gjensidighet i gruppearbeid og at det kommer til uttrykk i hvilken grad elevene ”... ser hvordan de kan gjøre hverandre flinkere eller hvordan de liksom bygger hverandre opp i stedet for at noen kanskje bare henger på...”. Kontaktlæreren omtaler atmosfæren elevene i mellom som ”en god tone seg i mellom” og at alle er akseptert



---

uavhengig av om de i klassen har en rolle som leder eller er stille. På bakgrunn av en ”suksesshistorie” vektlegger den andre kontaktlæreren hvilke muligheter for utvikling innen sosial kompetanse som ligger i det å involvere elevene i ansvaret for medelever som er i ferd med å utvikle problemer: ”... muligheten hvert fall for utvikling elevene har når de er med på å jobbe ... de drar sammen da for å unngå ... problemer og stoppe de tidlig”. Han mener det er en sammenheng mellom det at jo mer lærerne klarer å involvere elevene i dette, jo mer vil eleven øke sin sosiale kompetanse:”... hvis vi klarer å få til det på gode måter og da tenker jeg jo kommunikasjon, der er jo nøkkelen.”

*Rektorene:* En av rektorene mener at de voksne på skolen har en modellerende funksjon som skaper forståelse for betydningen av regler og konsekvenser hos elevene. Han mener at klasseledelse er å lære elevene, blant annet gjennom modellering, gjensidig respekt og den tro at andre har de beste intensjoner. Læreren må legge til rette for utvikling av empati i klassen. Dette kan han gjøre ved å lære dem en lyttende og observerende holdning.

En rektor uttrykker bekymring for at ”... det er jo flere og flere unger som kommer hit som vi må jobbe så mye med. Det er ikke noen selvfølgelighet at unger kan ta hensyn lenger.” Han mener videre at det er ”foreldrenes manglende mestring vi opplever, bevissthet og støtte.” Foreldrenes usikkerhet i utøvelse av foreldrerollen fører til at ”ungene” sitter igjen og ”... er forvirra og blir dårlig likt av medelever, får mye irritasjon...” Den samme rektoren ser at ungdomsskolen har begrensninger i sine påvirkningsmuligheter:

*Men vi kommer jo hele tida for seint. Altså i puberteten så er det jo så mange ting som har satt seg. Det er så vanskelig å endre på... her i klassene da så kan du jobbe inntil et visst punkt, men mer klarer du ikke.*

Rektor i prøveintervjuet har som utgangspunkt at læreren som klasseleder kan trene elevene i sosial kompetanse. På et senere spørsmål svarer han at læreren må også modellere en inkluderende og omsorgsfull holdning i klassen. Han mener for øvrig at sosial kompetanse henger mye sammen med relasjoner, evne til empati, respekt og

---

forståelse for forskjellighet. Han sier dette er en særlig utfordring for klassen i perspektiv av at en elev tilbakeføres fra eksternt tiltak

### 5.3.6 Klassemiljø

Når vi stiller dette spørsmålet utdyper vi det med å si at begrepet ”klassemiljø” rommer blant annet elevenes opplevelse av trygghet og tilhørighet. Vi lar informantene svare ut fra disse stikkordene.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren starter med å si at ”Hvis du får en klasse til å være stolt av at de går i den klassen så har du hvert fall kommet langt og da har de noe som er sitt.” Videre sier han at felles referanser, minner og humor er kvaliteter når det er snakk om å bygge klassemiljø. Dette er byggesteiner slik at de kan ha et fint forhold. Den andre kontaktlæreren understreker også klassen som en enhet til forskjell fra de andre klassene. Og tilhørigheten er knytta til denne enheten. Han understreker at for at den skal være en enhet, så skal det ikke være grupperinger innad i klassen. Han mener videre at det er lærerens ansvar å ”... sånn å bygge det, gjøre... skape det miljøet da som en enhet”. Han ser at utfordringen ligger i det å få eleven i tilbakeføring til å oppleve seg som en del av denne enheten, ”komme inn i det igjen.” Læreren må skape trivsel og trygghet slik at eleven som kommer skal oppleve å være ”en del av det. At de ikke er sånn på reservelaget.” Dette er en utfordring for læreren fordi det er så mange elementer som påvirker fellesskapet elevene i mellom som han som lærer ikke har kontroll over.

*Rektorene:* Rektoren i prøveintervjuet åpner med å gjenta at ”ting” henger sammen. Slik henger struktur, forutsigbarhet og respekt sammen og er elementer i den tryggheten som finnes i et godt klassemiljø. Beskrivelsen av et trygt klassemiljø er blant annet at elevene trygt kan rekke opp handa å si noe i klassen og

*... om jeg sier noe som er dumt eller om jeg sier noe som er litt sånn teit så skal du slippe at halve klassen snur seg og noen himler med øynene og andre flirer nærmest. Det skal du slippe altså. For det er veldig nedbrytende.*

Her ligger også lærerens utfordring i å se og ikke overse de nonverbale og verbale utsagnene som er av en nedbrytende karakter. Han mener at forutsatt at læreren ser og ikke overser, kan han trene klassen på denne respekten og toleransen.

Den andre av rektorene forteller at skolen har mange rutiner som har til hensikt å avdekke om elevene ikke er trygge. For å skape trygghet utveksler lærerne ideer og er kreative i bruk av metoder for å bygge relasjoner i klassen. Han snakker om lærernes bevissthet i forhold til hvilke arenaer de har for å bygge relasjoner.

### **5.3.7 Medelevenes holdninger**

Her stilte vi spørsmålet om hvilke holdninger informantene tror medelevene har til elever på eksterne tiltak. Informantene refererer flere ganger til at klassen må forberedes og bearbejdes. Videre må det vurderes hvorvidt den er klar til å ta i mot en elev fra eksterne tiltak. Vi er ute etter å høre hvilke formeninger informantene har om klassens holdninger til elevene som er på eksternt tiltak. Fire av dem svarer på spørsmålet. Tre av dem er tydelige på at de tror at medelevene har negative holdninger til elevene.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren svarer raskt at han tror eleven er glemt av noen av medelevene i klassen. Han begrunner dette med at det har gått mye tid siden eleven flyttet fra klassen. I tillegg er klassen satt sammen på nytt i ungdomsskolen, slik at flere ikke kjente eleven fra før. Den andre kontaktlæreren tror vel elevene på eksterne tiltak får et ”verstingstempel”. ”Det er liksom de verste som er der.” Dette mener han blir forsterka ved at rykter om eleven får spre seg uimotsagt.

Vedkommende elev er jo ikke tilstede og kan forklare seg. ”Tror de får forsterka den rollen når de ikke er der eller når de er på eksternt tiltak.”

*Rektorene:* En av rektorene tror elever har negative og nedlatende holdninger til elevene på eksterne tiltak. Dette understreker han ved at han karikerer nedsettende uttalelser som om de var uttalt av elever. Den andre rektoren refererer til elevenes holdninger når han sier at ”De er i de fleste sammenhenger veldig negative.” Han mener at elevene som er på eksterne tiltak blir sett ned på, at de ikke får noen respekt

fra medelevene og at medelevene har en nedlatende holdning til dem. Dette fører i sin tur til at elevene som er i tilbakeføring ikke får det hyggelig på skolen. Rektoren mener det er et økt læringstrykk i elevmassen generelt. Dette gjør det vanskeligere å være svak og er nok en grunn til å falle utenfor elevfellesskapet. Disse holdningene får elevene like mye med seg hjemmefra og fra hverandre som de får det på skolen.

### **5.3.8 Lærernes påvirkningsmuligheter**

Ut fra erfaringer og antagelser regnet vi med at svarene på det forrige spørsmålet ville være av negativ karakter. Derfor laget vi allerede i intervjuguiden et spørsmål om hvordan lærerne kunne påvirke elevenes holdninger i en inkluderende retning. De to kontaktlærerne var konkrete i sine forslag. Rektoren i prøveintervjuet svarte ikke på spørsmålet. En av de to andre rektorene var pessimistisk i forhold til påvirkningsmulighetene. Den tredje rektoren beskrev i tillegg lærere med en ikke-inkluderende holdning.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren retter søkelyset mot seg selv som rollemodell: ”... jeg må være positiv og jeg må fokusere på det som er bra med eleven.” I tillegg foreslår han at han snakker med klassen om at eleven skal komme tilbake. Rent konkret understreker han viktigheten av å sette inn en pult til eleven. Han har tidligere hørt om en elev som kom tilbake til klassen fra eksternt tiltak uten at det var satt inn en pult på forhånd. Han tar sterk avstand fra dette. Videre foreslår han å ha et besøk av eleven før eleven begynner i klassen igjen. Den andre kontaktlæreren trekker også umiddelbart inn ”åpenheten” i forhold til klassen om at eleven kommer tilbake. Han reflekterer noe rundt dette å få ”... dratt inn de elevene litt sånn til daglig så vi ikke glemmer de liksom. Sånn at de fortsatt er med...” I en annen sammenheng nevner han også viktigheten av å sette inn en pult før eleven kommer.

*Rektorene:* Den ene av rektorene mener at det er noe av lærernes oppgave i denne sammenhengen å formidle til medelevene og få dem til å forstå ”... at livet er komplisert og at det rammer oss tilfeldig. Og at det gjør noe med oss.” Han ser viktigheten av at læreren overfører holdninger som får elevene til å se muligheter til tross for negative erfaringer: ”Det er liksom, det å løfte elevene ut av den der haugen

med bekymringer for hva som har skjedd og hva som kan komme til å skje, det er jo døds viktig.” Rektoren synes det er skremmende, men erkjenner at noen av lærerne ikke er formidlere av slike holdninger, men heller tvert imot: ”... lærere som sier ’den eleven vil ikke jeg ha ansvaret for ... den må vi få på eksternt tiltak ... Få’ n vekk fra klassen. For ødelegger jo for de andre’.” Videre beskriver han:

*For du kan jo sitte i et sånt veiledningsmøte og så kan du jo få greie på at ’dette her er ting som på en måte er helt bortkasta altså. Det å tro at denne eleven skal kunne klare å tilpasse seg vanlig undervisning, ja, det er så hinsides for det er tross alt det faglige som teller. Og jeg vet når han/ hun kommer inn her så vil de legge beslag på den og den eleven og det vil gå ut over alle de andre elevene. Og det faglige nivået vil synke dramatisk i klassen, vi får mer uro.’ Også det er jo fremdeles noen som svever i den villfarelsen...*

Den andre rektoren som tidligere har sagt at holdningene er under påvirkning av hjemmet og jevnaldningsmiljøet, sier noe om hvor vedvarende disse holdningene er hos elevene: ”... det tror jeg ikke vi klarer å komme bort fra... Og det er vel det som er mest bekymringsfullt altså...” Han mener allikevel at det er viktig at lærerne reagerer og snakker med elevene hver gang de hører og ser noe uakseptabelt vedrørende dette tema. Det er viktig ikke å overse det, mener rektoren.

### **5.3.9 Hvordan veilede**

Som vi bemerket innledningsvis, tror vi at informantene har ulike erfaringer med og assosiasjoner til “veiledning”. Derfor spør vi hvordan veiledningen kan gjøres på best mulig måte. Svarene er ganske ulike.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren vil sette pris på at en utenfra foretar observasjon i klassen hans ”... med de andre brillene...” for så å følge opp med veiledningssamtaler. Den andre kontaktlæreren svarer at han ønsker å ha med en fra det lokale kompetansesenteret i møter vedrørende den tilbakeførte eleven.

Kompetansesenterets rolle i møtene skal være ”... først og fremst litt forsvarsadvokater for den enkelte eleven...” Han mener videre at når kompetansesenteret deltar, skal vektingen mellom kontaktlærer og kompetansesenter være ”... absolutt likeverdig...”

*Rektorene:* Den ene av rektorene antyder at det lærerne først tenker på når de får tilbake en elev fra eksterne tiltak, er hvordan

*... de problemene som var årsaken til at den eleven kom inn på prosjekt og hvordan har det gått med det? Kan vi regne med at han sitter stille? Altså alle de her mer praktiske tinga... det tror jeg er det aller viktigste. For det er jo det som avgjør hvordan de skal ta imot den eleven i klassen...*

Han legger også til viktigheten av å orientere medelevene i klassen:

*Og de skal vite hva de skal her og hvorfor de skal, hva de kan forvente seg. Og sånn stille prektige jenter, vet du, de gruer. Nå får de ikke lært nok ... og de spør ... og det skal de få gjøre ...*

Veiledning i klasseledelse mener rektor at skolen selv har kompetanse til å gi til lærerne og sier videre: "... jeg håper ikke vi behøver å gjøre det fordi at... Men jeg sier jo ikke det at ikke vi skal behøve det altså. For det er ikke det jeg mener. For trenger vi det så spør vi jo." Den andre rektoren "advarer" det lokale kompetansesenteret mot å komme som "bedrevitere som liksom skal fortelle klasselederen hva dere skal gjøre nå for at dette skal gå bra...". Måten å gå fram på er på forhånd å gjøre seg kjent med læreren som skal veiledes og få kunnskap om årsakene til at eleven kom på eksternt tiltak. Så er det viktig å drøfte med vedkommende lærer "... hvilke forbedringer kan vi gjøre sammen, altså sett deg ned og tenk." Gjennom denne refleksjonen kan kompetansesenterets representant "... spille inn det dere kan og har kompetanse på og sammen lage en sånn liten strategiplan for den eleven." Rektoren fra prøveintervjuet mener at veiledning i klasseledelse burde være et tilbud fra det lokale kompetansesenteret uavhengig av tilbakeføring. I en annen del av intervjuene mener han at det vil virke stigmatiserende med veiledning i forbindelse med tilbakeføringen. Veiledningen bør komme i form av refleksjon i klasseteamene der denne refleksjonen styres av en fra det lokale kompetansesenteret.

### 5.3.10 Tidspunkt for veiledning

I dette spørsmålet la vi til grunn at det skulle gis veiledning ved en tilbakeføring. Svarene varierte.

*Kontaktlærerne:* Den ene av dem mener det kunne være nyttig å observere og veilede i klasseledelse like etter at eleven hadde begynt på eksternt tiltak "... for å se om det skjer noe med klassene etterpå." Han mener at det også må skje i de siste ukene før eleven kommer tilbake. Den andre av kontaktlærerne mener også at det beste tidspunktet i tilbakeføringsprosessen for veiledning vil være i forkant av at eleven kommer tilbake "... helt eller delvis." På spørsmål om tidspunkt for veiledning i klasseledelse, svarer kontaktlæreren på når det er gunstigst med veiledning i forhold til eleven som skal tilbakeføres. Han svarer ikke på spørsmålet om veiledning i klasseledelse.

*Rektorene:* Den ene rektoren svarer tilnærmet likt sistrefererte kontaktlærer. Veiledningen bør finne sted før eleven kommer tilbake, men bør ha fokus på elevens eventuelt endrede atferd. Den andre rektoren problematiserer spørsmålet ved å trekke inn de ulike variablene som til sammen avgjør hvordan tilbakeføringen skal skje. Han gir ikke noe tidspunkt i tilbakeføringsprosessen for veiledning i klasseledelse. Rektoren fra prøveintervjuet mener det er uheldig og stigmatiserende å veilede i klasseledelse i forbindelse med tilbakeføring. Derimot mener han at klasseledelse er så sentralt i lærernes profesjonutøvelse at han vil foretrekke at veiledning i klasseledelse legges inn i personalets kompetansehevingsplan.

### 5.3.11 Klasseledelsens betydning for tilbakeføring

Som et slags oppsummerende spørsmål på bakgrunn av det informantene og vi allerede hadde snakket om, ønsket vi at informantene kunne trekke noen tråder mellom klasseledelse og tilbakeføring av elev fra eksternt tiltak.

*Kontaktlærerne:* Den ene kontaktlæreren understreker betydningen av å være bevisst hvilken makt han har som lærer ved sin verbale og non- verbale kommunikasjon i forhold til elevene i klassen og deres holdninger ved en tilbakeføring:

*Ja, det er viktig for at det jeg sier er jo veldig avgjørende for hvilken holdning elevene, resten av elevene får i forhold til det som skal skje. Jeg kan legge veldig mange føringer i de orda jeg velger når jeg forteller det og hva jeg sier og... så jeg må jo være positiv.*

Den andre kontaktlæreren oppsummerer sitt ståsted i dette temaet i ordet trygghet:

*... kommunikasjon... er nøkkelen... for å... skape den tryggheten... hos den klassen som har vært der og den eleven som kommer tilbake... tror jeg både det viktigste og det vanskeligste...*

*Rektorene:* En av rektorene mener at god klasseledelse vil gjøre det enklere for eleven å komme tilbake. Han holder god klasseledelse som en av de viktigste forutsetningene for å lykkes med en tilbakeføring. Den andre rektoren sier oppsummerende at klasseledelse er ”uhyre viktig” og utdyper det med at dette innebærer at læreren viser respekt, legger til rette for og sørger for at elevene i klassen er forberedt. En del av kompetansen i god klasseledelse er at læreren ser alle elevene og samspillet dem imellom. Og hvis han ser uønsket samspill har han en beredskap for det. Rektoren i prøveintervjuet svarer på spørsmålet ved å fortelle at lærerne på hans skole jobber med holdningsskapende prosjekt i klassene for å skape bedre forståelse for at alle mennesker er forskjellige.

### **5.3.12 Hvor drøftes klasseledelse**

På bakgrunn av klasseledelsens sentrale stilling i læreryrket spør vi helt til slutt i hvilke fora på skolen dette er tema. Svarene informantene gir tyder på at temaet har stor aktualitet og er hyppig i fokus, men at det er begrenset systematikk på det. Noen fortalte også når de drøfta klasseledelse.

*Kontaktlærerne:* Den ene av dem svarer at det er tema på trinnteamet, ”... ikke ukentlig, men det blir sånn etter behov og hvis det er noe i en klasse... ikke noe sånn fast forum for det.” Den andre nevner også teammøtene, i samarbeidet med den andre



---

kontaktlæreren i klassen og de øvrige lærerne som er involvert i klassen. Han rådfører seg i tillegg om klasseledelse med sin rektor. Han omtaler dette som ”... har mange symøter og fem-minuttere her og der...”

*Rektorene:* Den ene rektoren sier han drøfter klasseledelse nesten med alle, og legger videre til at det drøftes på personalseminar, i ukentlige infoskriv, i plangruppa, med undervisningsinspektøren, på teamet for tilpassa opplæring og mye på teamene. Den andre rektoren har dette som tema med lærere, i fellesmøter, på trinnteam og ”på kammerset”. Han legger til at dette ikke er systematisert. Rektoren fra prøveintervjuet har sine drøftingspartnere i kontaktlærerne, undervisningsinspektøren, personalet og i teamet for tilpassa opplæring.

### **5.3.13 Tolkning og drøfting**

Drøftingen følger i stor grad progresjonen i intervjuet og presentasjonen av funnene. Vi har valgt å bruke små overskrifter på noen av avsnittene. Dette har vi gjort for å gjøre teksten mer leservennlig. Meningsinnholdet i avsnittene er ikke sterkt avgrenset fra hverandre, de overlapper hverandre og de påvirker hverandre gjensidig.

#### *Klasseledelse*

Den inkluderende klasseleder, den autoritative læreren, er avgjørende for å skape et godt klassemiljø (Nordahl, 2002; Atferdsproblemer blant barn og unge, 2005; Overland 2007). Den ene kontaktlæreren beskriver klasseledelse som ”det grunnleggende” i lærerprofesjonen og er således i tråd med teorien. Den andre kontaktlæreren slår fast at å lede klassen er jobben han innehar som lærer. Kvaliteten på ledelsen skal være av slik karakter at elevene skal blomstre, det vil si få frem det beste hos elevene. Dette er kunnskapene og ferdighetene hos den autoritative lærer. Ved å gi uttrykk for klasseledelsens betydning, mener vi kontaktlærerne også gir uttrykk for en viss forståelse av at lærerens handlinger påvirker elevens og klassens væremåte, forstått i en systemteoretisk ramme ”der eleven sees som en del av en større helhet der en rekke elementer handler og reagerer på hverandre på

---

uforutsigbare måter” (Lassen, 2000- 2001, s. 16). Når kontaktlæreren nevner ”det rette menneske” kan det virke som han har en fornemmelse av hva dette innebærer. Men på bakgrunn av resten av intervjuet kan det se ut som at han ikke har helhetsforståelsen og dybdekunnskapen av hva klasseledelse er. Kunnskapen virker ikke som allerede eksisterende meninger (Kvale, 2002). Rektorene er enige i at god klasseledelse er av avgjørende betydning. De fremhever egenskapene ved den autoritative lærer. Rektoren i prøveintervjuet mener at god klasseledelse er forebyggende. Vi forstår dette som forebyggende i forhold til å begrense utstøting og marginalisering og i neste instans segregering, og mot videre utvikling av problematferd. Våre egne refleksjoner rundt rektoruttalelsen ”Vi vet det, men praktisere det ikke” er at å ”se” kunnskap og ”høre” kunnskap er noe annet enn å ”gjøre” kunnskap. Dette bekrefter også rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” (2006, s. 157): ”Det store problemet i dagens skole er ikke at vi mangler kunnskap om hva som virker eller ikke virker. Problemet er at denne kunnskapen ikke iverksettes i praksis.” Refleksjon over egne og andres erfaringer i klasseteamene er med på å utdype kunnskapen, øke forståelsen, påvirke holdningen og skape motivasjon til å utøve klasseledelse (jmfør den autoritative læreren). Rektoren ser dette som et behov i sitt personale. I et veiledningsperspektiv kan det lokale kompetansesenteret bidra med hjelp til å målrette refleksjonsarbeidet, samt hjelp til iverksetting i praksis.

### *Relasjon*

Begge kontaktlærerne nevner i denne sammenhengen kun relasjonen mellom lærer og elev. Den ene kontaktlæreren bekrefter at den gode relasjonen til eleven gir læreren ”et pedagogisk redskap” slik at det kan skje læring og mestring hos eleven (Atferdsproblemer blant barn og unge, 2005). Det sentrale i relasjonen er tillit. Det etableres i et gjensidig avhengighetsforhold. Et eksempel på en relasjon i ubalanse beskriver den andre kontaktlæreren, det er ”... mye greier i den relasjonen”. Det er komplisert å bygge opp tillit og enkelt å rive ned (Atferdsproblemer blant barn og unge, 2005). Når han ber om hjelp fra det lokale kompetansesenteret, forstår vi ham slik at han har forståelse for denne kompleksiteten. Han ser nødvendigheten av å få

den gjenoppbygget i forbindelse med tilbakeføringen. Vi tolker ham dit hen at han ser betydningen av den gode relasjonen mellom lærer og elev som en av forutsetningene for at eleven skal føle seg inkludert i klassen. Relatert til andre av hans utsagn kan vi også forstå ham slik at lærerens relasjon til eleven påvirker elevens atferd på samme måte som Nordahl (2002, s. 39) beskriver: ”Elever med en god relasjon til læreren viser mindre problematferd enn de elevene som opplever at de har et dårlig forhold til læreren”. Gjennom veiledning kan kontaktlæreren få hjelp til å gjenoppbygge og skape en god relasjon til eleven i tilbakeføring.

Den gode relasjonen mellom lærer og elev betyr å være i posisjon til eleven. Da kan læring skje. Vi tolker at rektor i prøveintervjuet også har denne forståelsen når han sier ”... hele grunnreia i undervisning, læring det er møtet mellom elev og lærer... hvis relasjonen mellom elev lærer ikke er til stede så hjelper det ikke.” Alle rektorene har det til felles at relasjonen mellom lærer og elev har størst betydning. Som utgangspunkt for relasjonen fremhever den ene rektoren tillit.

Rektor i prøveintervjuet er i overensstemmelse med Nordahl (2002) og Nordahl et al (Atferdsvansker blant barn og unge, 2005) når han gir uttrykk for at god klasseledelse kan trene de gode relasjonene i klasserommet og at dette er lærerens ansvar. Rektoren er usikker på hvordan dette kan gjøres. Forskningen sier noe om hvordan gode relasjoner kan etableres (ibid). I denne sammenhengen kan det lokale kompetansesenteret bidra med veiledning.

### *Kommunikasjon*

Det at kontaktlæreren er på ”bølgelengde” / ”snakker samme språk” som elevene innebærer å ha god kommunikasjon med elevene. Vi tenker dette har med empati og inntoning å gjøre, slik at læreren møter elevene der de er. Videre tolker vi denne uttalelsen inn i Batesons grunnleggende forståelsesramme av kommunikasjonen der fokus er på relasjonen (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Ogden, 2001). Kontaktlæreren holder fram betydningen av ”god tone” mellom elevene. Det setter oss på sporet av Lisina, en av representantene for Neo- Vygotskiansk forskning, som

---

fremholder at kommunikasjon mellom jevnaldringer "(...) is a necessary condition for the development of creativity and volitional activity" (Rodina, 2006, s. 341 ). Denne interaksjon mellom jevnaldringer frambringer annen læring hos barnet enn interaksjon med voksne: "In collective inter- action activity, children tend to become 'smarter than themselves' (at a higher level), capable of carrying out actions which they normally would not master as individuals" (ibid., s. 341).

Kontaktlæreren er også oppmerksom på betydningen av kommunikasjonen elevene imellom. Senere i intervjuet snakker han om elevenes ulike roller i klassen og at disse ikke nødvendigvis er formålstjenlige for klassemiljøet. Vi synes han viser at han er klar over dynamikken i klassen, betydningen av den og at den også er hans ansvar. Betydningen av å mestre og kunne forstå gruppeprosessene samtidig som man analyserer og reagerer på det som skjer i klasserommet er viktig. Roland (1995) kaller denne evnen en korrigerende evne og ser den i sammenheng med evnen til å etablere struktur sosialt og faglig.

Den andre kontaktlæreren har fokus på kommunikasjon i forhold til den eventuelt tilbakeførte eleven. Han er klar over kommunikasjonen som skjer elevene i mellom, og at den i denne sammenhengen er negativ. Dette er en stor utfordring med tanke på eleven som kommer tilbake. Som Nordahl (2002) sier, vil det være ansvarsfraskrivelse å ha fokus på eleven med negative forventninger. Ansvar bør ligge på klassen som system og med læreren som ansvarlig leder. Nært knyttet til kommunikasjon er forventninger, og i denne sammenheng om en viss type atferd, og lærerens bekymring vil være at klassen kommuniserer denne forventningen negativt til eleven. Som Bateson (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001) sier, kommuniserer vi både digitalt og analogt. Slik vi tolker kontaktlærerens utsagn om å "nullstille", tar han ansvar for denne endringsprosessen. Vi får en assosiasjon til selvoppfyllende profetier. På bakgrunn av tidligere erfaringer med elevens problematferd har medelevene forventninger om den samme typen atferd. Disse forventningene kan komme til uttrykk ved analog kommunikasjon og forsterke elevens problematferd. Slik vil profetien gå i oppfyllelse. Ved at kontaktlærer er

---

bevisst disse mekanismene, gjør noe med dem og at det skjer en endring i klassens negative holdninger og forventninger til eleven, vil muligheten for selvoppfyllende profeti svekkes. Dette vil åpne nye muligheter for eleven i forhold til opplevelsen av inkludering. Kontaktlæreren foreslår selv å gjennomføre et møte mellom klassen, eleven i tilbakeføring og ham selv som lærer, der åpenhet i en god atmosfære er virkemiddelet. Han gir selv uttrykk for betenkeligheter ved eget forslag fordi det blir mange parter å ivareta. Slik vi forstår Overland (2007) vil det være en sikrere vei at læreren retter blikket mot egen væremåte overfor eleven. Læreren har stor grad av innflytelse på klassens forventninger til enkeltelever. Hans oppfatninger og forventninger til elever med problematferd vil påvirke medelevens holdninger til disse elevene. Det er viktig at lærerens væremåte overfor elever med spesielle roller endres. Det igjen vil endre elevens rolle. Vi ser dette i sammenheng med en uttalelse av den samme kontaktlæreren i det første intervjuet:

*... jeg tror til en viss grad det kan handle om, dessverre også handle om sånne person, kjemier ofte med lærere som på en måte forsterker det som er problematikken ... Hvis en ikke får gjort, hvis læreren, og læreren er som regel kanskje den samme når han kommer tilbake ... så får man ikke løst det noe særlig mer.*

Slik vi forstår kontaktlæreren, er han inne på betydningen av at læreren reflekterer over og endrer sin del av "kjemien"/ væremåten overfor eleven. Uten denne endringen kan elevens videre utvikling begrenses. "Personlig mestring fremmer en personlig motivasjon til stadig å lære hvordan våre handlinger påvirker vår verden" (Senge, 1999, s. 18).

Begge rektorene vektlegger kommunikasjonens betydning i alle rollekonstellasjoner på skolen. Den ene rektoren utdyper betydningen av at lærerne som kollegium vet om hverandres ståsted. Vi tolker dette som at han vektlegger betydningen av at lærerne har en felles forståelse av hvordan de sammen skal kunne oppnå det som er skolens mål (Skogen, 2004). En felles forståelse vil sette læreren i stand til å være tydelig i sin kommunikasjon til klassen. Dette vil også gjøre den enkelte lærer tryggere i sin utøvelse av lærerfunksjonen i forhold til enkelteleven og til klassen. Rektoren forbinder god kommunikasjonen mellom lærer og elev med det at læreren "ser"

eleven. Dette forstår vi som metakommunikasjon i form av både det nonverbale og det verbale. Metakommunikasjon er ofte ubevisst, det vil si innarbeida vaner og ferdigheter (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Vi tenker at utfordringen for lærerne er å bli bevisst sin egen metakommunikasjon. Veiledning er et middel til å få mulighet til å bli bevisst egen metakommunikasjon. Vi assosierer dette med ”blinde flekker” som kan åpnes ved sensitiv og god veiledning (Lassen, 2002).

### *Struktur*

Slik vi oppfatter teorien om struktur i klassen er etablering av sosial orden sentral (Ogden, 2001). Som en følge av dette mener vi at struktur i seg selv er forebyggende for uheldig atferd. Kontaktlærerne gir uttrykk for ulik grad av konkret oppfatning av hva struktur innebærer. For den ene kontaktlæreren dreier struktur seg om konkrete uttrykk som f. eks. planer, rutiner, innarbeiding av vaner, regler. Vi tenker dette er et godt eksempel på det Ogden beskriver at god klasseledelse innebærer med hensyn til struktur, nemlig å innarbeide og etablere god struktur i forhold til gode vaner og rutiner (ibid). Den andre kontaktlæreren vektlegger at struktur er medvirkende i forhold til trygghet. I følge Ogdens definisjon av struktur skal den fremme læring og sosial tilpasning. Her er trygghet en viktig faktor.

To av rektorene har uttalelser om struktur som inkluderer hjemmet som aktør i ulik grad i elevens skolehverdag. Det virker for oss som de er inne på et systemorientert perspektiv i sin tenkning. I forhold til elever som skal tilbakeføres, vil det bli av stor betydning at struktur vektlegges på skolen og i klassen. Alle rektorene framholder betydningen av å ha en felles forståelse i personalet av standarder, regler, konsekvenser og rutiner, og at dette kan være en utfordring for dem å få til i en lærerstab. Betydningen av felles forståelse understøttes av Overland (2007). Med tanke på elever med problematferd er en tydelig struktur av ekstra stor betydning (ibid.). Med utgangspunkt i informantenes vektlegging av struktur, undrer vi oss over at ingen av dem nevner struktur i forbindelse med overgangssituasjoner. Vår undring grunner seg i at overgangssituasjoner er en utfordring med tanke på sosial uorden. Ovennevnte problematikk om struktur er et utgangspunkt for veiledning.

### *Sosial kompetanse*

Begge kontaktlærerne assosierer sosial kompetanse med den sosiale ferdigheten ”samarbeid” (Ogden, 2001; Nordahl, 2002) og belyser dette på ulike måter. Begge to fremhever den empatiske ferdigheten slik vi forstår kontaktlærerne. Den ene eksemplifiserer med å nevne elevenes aksept av hverandres ulikhet, mens den andre appellerer til elevenes empati og medansvar for å hjelpe en medelev til endring av uheldig atferd. Empati er viktig for å kunne etablere nære og gode relasjoner som igjen er viktig for å kunne involvere seg i medelever (ibid.).

Den ene rektoren uttrykker bekymring over antallet elever som kommer til skolen uten å kunne ta hensyn. Dette kobler han opp mot mangelfull foreldrefunksjon. Han foreslår veiledning av foreldrene. Samtidig opplever han at skolens påvirkningsmulighet er begrenset, alder tatt i betraktning, ”... i puberteten så er det jo så mange ting som har satt seg.” For oss ser det ut til at dette står i kontrast til det rektor i prøveintervjuet formidler. Han uttrykker at klasseleder kan trene sosial kompetanse med elevene, mens den første rektoren virker absolutt i sin uttalelse når han sier at ”Det er så vanskelig å endre på ... her i klassene da så kan du jobbe inntil et visst punkt, men mer klarer du ikke.” Vi mener at å formidle spisskompetanse innen klasseledelse ved veiledning, kan forløse et potensial hos klasselærerne på begge skoler, slik at de stadig kan bli bedre i sin formidling av sosial kompetanse til elevene (Lassen, 2002). Rektor i prøveintervjuet bemerker at sosial kompetanse i klassen er av ekstra stor betydning når klassen skal få en elev tilbake fra eksternt tiltak.

### *Klassemiljø*

§ 9a - 3 (Oppl. 1.) pålegger skolen å jobbe systematisk og aktivt for et psykososialt miljø ”der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.”

Virkeliggjørelsen av målsettingen må implementeres i klassen siden den er enheten eleven hører tilhører. Og klassen er en del av skolen som system (St. meld. nr.16, (2006 – 07)). Relatert til lovens målsetting (Oppl. 1. § 9a- 3), kan det se ut til at den ene kontaktlæreren beskriver realiseringen av måloppnåelsen når han sier at han har kommet langt hvis elevene er stolte av at de tilhører akkurat den klassen. ”Den

---

læreren som har fått elevene sine til å kjenne stolthet og glede har langt på vei vunnet” (Smids, 2003, s. 7). Vi tenker denne uttalelsen forsterker kontaktlærerens uttalelse. Kontaktlæreren formidler oppfatningen at det er sammenheng mellom et godt klassemiljø, gode relasjoner og det han kaller ”byggesteiner”, det vil si blant annet felles referanser, humor og minner. Han er uklar i sin formidling av på hvilken måte disse tre elementene henger sammen. Relasjonen er grunnleggende i etablering av tilhørighet i en klasse og utgangspunkt for et godt klassemiljø. Relasjonsbygging på sin side står i et sirkulært avhengighetsforhold til sosial kompetanse. ”Sosial kompetanse er en forutsetning for å få varige venner og bli inkludert i sosiale fellesskap” (Overland, 2007, s. 213). En av rektorene setter fokus på sammenhengen mellom gode relasjoner og trygghet i forbindelse med et godt klassemiljø, og er slik i overensstemmelse med det som tidligere er skrevet om relasjonens betydning (kapitel 2. 5).

En av kontaktlærerne berører kjerner i tilbakeføringsproblematikken når han beskriver utfordringen i å få eleven som skal tilbakeføres til å ”komme inn i det igjen” slik at han ikke er på ”reservelaget”. Han bekrefter at dette er en stor utfordring som han ser som sitt ansvar å forholde seg til (kapitel 5. 3. 6). Dette understøtter forskningen: ”Det å oppfattes som annerledes og dermed definert som en som ikke hører sammen med de andre, kan få negative konsekvenser for samspillet mellom eleven og gruppa” (Overland, 2007, s. 213). Noe av utfordringa, i følge kontaktlæreren, er alle variablene, som læreren selv bare har dels kontroll over, som samspiller i forhold til inkludering/ ekskludering. I et så komplisert samspill vil observasjon og veiledning kunne bidra til innsikt og forståelse av kompleksiteten og føre til økt handlingskompetanse.

Rektor i prøveintervjuet understreker hvordan ”ting” henger sammen med tanke på klassemiljø. Han understreker at utfordringa for læreren er hele tiden å være på høyde med dette ”å se” og ”ikke overse.” I sitt svar på hva han tenker om klassemiljø trekker han inn betydningen av struktur, relasjon, sosial kompetanse og kommunikasjon. Kompetanse innenfor disse områdene finner vi hos den autoritative lærer (Overland,



2007; Nordahl, 2002; Atferdsvansker hos barn og unge, 2005). Hvordan alle disse elementene henger sammen og påvirker hverandre i en inkluderende retning blir også fremhevet av en av de andre rektorene.

Den ene kontaktlæreren fremhever et godt klassemiljø som forutsetning for inkludering. Det er læreren som har hovedansvar for byggingen av klassemiljøet. Den andre kontaktlæreren nevner sitt ansvar for å skape enhet i klassen for å fremme inkludering. Han foreslår to konkrete oppgaver til bruk i klassen. Den andre rektoren er tydelig på klasselærerens betydning for inkluderingen. Rektorene snakker om kvaliteter som forbindes med den autoritative lærer for å fremme inkludering.

### *Medelevenes holdninger*

Informantenes beskrivelser av elevenes antatte holdninger til elever på eksterne tiltak får oss til å tenke på begrepene stempling, stigmatisering, utstøting, marginalisering og ekskludering. Begrepene har ulik betydning, men er dels overlappende og har opprinnelse i ulike teoretiske ståsted. Men de har det til felles at de beskriver det motsatte av hva inkludering handler om, nemlig "... å utvikle en opplevelse av 'alle' og et 'vi' der ingen er 'de andre'" (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 39).

### *Lærernes påvirkningsmuligheter*

Den ene kontaktlæreren fremholder at for å påvirke elevgruppas holdninger vil lærerens funksjon som rollemodell ha betydning. Modelleringa i denne sammenhengen er å utøve anerkjennelse og bekreftelse. Vi ser at dette samtidig har betydning for den tilbakeførte eleven. Denne kompetansen finner vi i den autoritative lærerstilen (Overland, 2007; Nordahl, 2002; Atferdsvansker hos barn og unge, 2005). I denne sammenheng vil vi understreke hvor vesentlig det er at læreren er bevisst sin makt eller innflytelse som leder for elevene (kapitel 2. 5). Ferdighetene i strukturering hos den autoritative læreren kommer til uttrykk ved planlegging i klassen. For kontaktlæreren innebærer dette avklaring av forventninger i klassen og planlegging av hvordan klassen skal ta imot eleven. Begge kontaktlærerne fremhever betydningen av på det fysiske plan, å synliggjøre tilbakeføringa i form av en pult til eleven. For at

elevene skal huske eleven på eksternt tiltak, fremhever den ene av dem at det er av betydning at det er en pult i klasserommet hele tiden. I tillegg understreker han viktigheten av å ha en åpenhet som gjør at eleven jevnlig blir nevnt som en del av klassefellesskapet, selv om han ikke er fysisk til stede.

For å påvirke elevenes holdninger mener en av rektorene at det ligger i lærerens oppgave å formidle og overføre holdninger. Ved å appellere til elevenes empati kan det utvikles en forståelse som vil kunne gi nye muligheter i møtet med den tilbakeførte eleven.

Rektoren som tidligere i intervjuet framholdt at lærerens mulighet for påvirkning av sosial kompetanse i klassen var begrenset, bekrefter eget utsagn når han mener at elevenes negative holdninger "... klarer vi ikke å komme bort fra." Ut fra Batesons hovedbudskap om at alt er kommunikasjon, tenker vi at nevnte oppfatning er en holdning som vil bli kommunisert til elevene det gjelder. Vi ser for oss at dette kommuniseres analogt (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Vi står da i fare for å se en selvoppfyllende profeti bli oppfylt, nemlig opprettholdelse av ikke-inkluderende holdninger (Schmuck & Schmuck, 1992). Informanten påpeker samtidig at de voksne på skolen må reagere og snakke med elevene hver gang de hører og ser noe uakseptabelt. Det slår oss at her kan det være snakk om dobbelkommunikasjon der det analoge og digitale budskapet står i motsetning til hverandre. I følge Bateson stoler mennesket på det analoge språket i en slik situasjon (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). En slik kommunikasjon åpner ikke for en inkluderende holdning i elevgruppa. Et ønske om bevisstgjøring om egen kommunikasjon er et godt utgangspunkt for veiledning (Lassen, 2002).

En av rektorene konfronterer oss med lærerholdninger som han selv syns er skremmende og som han opplever å ha på sin skole. Dette er ikke-inkluderende holdninger som rektor mener kommer til uttrykk på følgende måte:

*Den eleven vil jeg ikke ha ansvar for... den må vi få på eksternt tiltak ...  
Få 'n vekk fra klassen. For ødelegger for de andre ... Det å tro at  
denne eleven skal kunne klare å tilpasse seg vanlig undervisning, ja, det  
er så hinsides for det er tross alt det faglige som teller... det faglige  
nivået i klassen vil synke ...*

Det viser at her settes alt fokus på eleven og læreren trekker fokus bort fra seg og omgivelsene. På den måten fraskriver han seg og skolen ansvaret (Nordahl, 2002; Overland, 2007). Han legger ansvaret ene og alene på eleven, også klassens faglige nivå blir eleven ansvarliggjort for. Læreren legger også ansvaret for faglig tilpasning på eleven alene. Dette står i sterk kontrast til den inkluderende skole som legger til grunn at skolen har ansvar for å gi eleven tilpassa opplæring. Uttalelsene formidler samtidig at læreren ikke har tro på at eleven vil klare de faglige kravene. Dette kan gjøre forventningen om til en selvoppfyllende profeti. Slike holdninger gir ingen positiv endring på vei mot inkludering. Med et slikt utgangspunkt vil veiledning være en stor utfordring. I et slikt tilfelle kan det vurderes av skolens ledelse å pålegge læreren veiledning. Det vil ikke være en ønsket situasjon verken for læreren det gjelder eller for veiledningen som tilnærming. Det vil i så fall kreve høy grad av veiledningskompetanse hos veileder. Det er den samme rektoren som senere i intervjuet ”advarer” kompetansesenteret mot å komme som ”bedrevitere” inn i veiledningssituasjonen. Kobler vi dette til veiledning av en lærer med en ikke-inkluderende holdning ser vi at veiledningsrelasjonen vil være av aller største betydning for å komme i posisjon til endring. Relasjonen bør være slik Egan beskriver:

*In the working alliance, helpers and clients are collaborators. Helping is not something that helpers do to clients, rather, it is a process that helpers and clients work through together (2002, s. 43).*

En annen vurdering vil være at veiledning ikke er aktuelt. Det vil i denne sammenhengen være ensbetydende med at tilbakeføring til klassen der nevnte lærerholdningen er gjeldende, ikke kan gjennomføres. Da vil det neste være å vurdere tilbakeføring til en annen klasse eller en helt annen skole. I første intervju med rektoren tolker vi uttalelsene hans dit hen at han inviterer det lokale kompetansesenteret med i vurderingene av skolens mottakerkompetanse (kapitel 5. 2. 1).

### *Veiledningens bidrag*

På direkte spørsmål og oppfølgingsspørsmål om hvordan det lokale kompetansesenteret kan bidra med veiledning i klasseledelse, kan det virke på svaret til den ene kontaktlæreren som om han har en uklar oppfatning av begrepet klasseledelse. Han svarer mer i forhold til hvordan kompetansesenteret kan bidra ved å være tilstede på møter vedrørende enkelteleven. Tilsynelatende ser han ikke sammenhengen mellom veiledning i klasseledelse og tilbakeføring av eleven. Fokuset er her direkte på eleven. Veiledningens bidrag kan her være hjelp til bevisstgjøring av lærerrollen og egen lederstil.

Den andre kontaktlæreren virker åpen og mottakelig for veiledning og uttrykker ønske om observasjon av klassen med påfølgende veiledningssamtaler. Vi tolker kontaktlæreren dit hen at han gjerne skulle søke om hjelp til sin klasseledelse. Dette er et godt utgangspunkt for veiledning (Lassen, 2002).

Det kan virke som den ene rektoren ikke synes spørsmålet om veiledning i klasseledelse er relevant i forhold til tilbakeføring. Han mener lærerne i første rekke vil være opptatt av på hvilken måte eleven har endret sin atferd og hva klassen kan forvente av endring.

Den samme rektoren gir uttrykk for at det å veilede i klasseledelse har skolen selv kompetanse til. Men de vil søke hjelp i spesielle tilfeller. I slike tilfeller kan kompetansesenterets bidrag være å utøve objektivitet (Lassen, 2002).

Den andre rektoren svarer på spørsmålet ved å beskrive elementer en veiledningssituasjon bør inneha og hvordan den ikke bør være. Vi tolker denne tosidige beskrivelsen av en veiledningssituasjon som ambivalens til veiledning fra kompetansesenteret. Ambivalensen tolker vi inn i teorien om motstand og barriere ved endringsarbeid. I enhver organisasjon finner en mekanismer for selvbevaring og motstand mot endring. Skogen fokuserer på en barrieremodell i fire punkter: Psykologiske barrierer, praktiske barrierer, maktbarrierer og verdibarrierer (Skogen, 2004). Det vil være viktig å ta hensyn til dette perspektivet allerede i prefasen i veiledningen med en sensitiv bruk av rådgivingsferdighetene (Lassen, 2002).

Informasjon, kommunikasjon, samarbeid og åpenhet er strategier som bør tilstrebes og benyttes (Skogen, 2004).

### *Klasseledelsens betydning for tilbakeføring*

Når informantene blir bedt om å oppsummere sammenhengen mellom tilbakeføring og klasseledelse, bekrefter den ene kontaktlæreren viktigheten av sitt ansvar som lærer i overføring av gode holdninger til elevene. Gode holdninger hos læreren er av største betydning for tilbakeføring og inkludering.

Den andre kontaktlæreren understreker betydningen av å skape trygghet både for eleven og klassen ved en tilbakeføring. Kommunikasjon er ”nøkkelen” for å skape trygghet. Sånn som vi forstår Bateson (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001) vil det digitale og det analoge språket være av vesentlig betydning for inkludering.

Den ene rektoren gir uttrykk for en klar sammenheng mellom god klasseledelse og tilbakeføring. Den andre rektoren sier klasseledelse er viktig ved tilbakeføring, spesielt kompetansen som ivaretar relasjonen til eleven og relasjonen elevene i mellom. De er således i tråd med flere av de før refererte forskerne i sin vektlegging av betydningen av god klasseledelse som forebygging og videreutvikling av problematferd (Ogden, 1987, 1990, 2001; Overland, 2007; Nordahl, 2002). Rektoren i prøveintervjuet nevner ikke klasseledelsens betydning spesifikt i forbindelse med tilbakeføring, men vektlegger lærernes holdningsskapende arbeid i klassen uavhengig av tilbakeføringer.

### *Kompetanseheving*

Noen uttalelser fra informantene setter oss på sporet av det fjerde elementet i TQM som fremhever fire kvalitetsindikatorer. Tre av dem har gitt betegnelse til oppgavens tre kjerne kategorier (kapitel 4. 3). Det fjerde elementet er så langt ikke omhandlet i oppgaven. Da vi analyserte datamaterialet vårt var det ingen fjerde kjerne kategori som utkrystalliserte seg på samme måte som de tre andre. Men det fjerde elementet er vesentlig i TQM’ s teoretiske forståelsesramme, som vi har satt våre funn innenfor.

Skogen beskriver det fjerde elementet som ”(...) læring underveis i prosessen med fokus på sosial interaksjon og nettverksbygging” (2006b, s. 27). Han snakker da om sosial interaksjon som en lærings- eller kompetansehevingsstrategi (ibid.). Shiba omtaler TQM som ”a learning system” (Shiba, Graham & Walden, 1993, s. 533). Det kontinuerlige forbedringsarbeidet som finner sted dreier seg om forbedring av ferdigheter og evnen til å lære hos alle aktørene, både hos den enkelte og hos de ulike enhetene (ibid.). Dette forutsetter at erfaringene tas vare på, og at det foregår læring i organisasjonene (Skogen, 2004). Alle informantene i vårt datamateriale drøfter hyppig klasseledelse som tema. Dette skjer i flere formelle og uformelle fora på skolen. Slik vi oppfatter informantene er drøftingene i liten grad systematisert, men gjøres ofte etter behov. I denne interne kommunikasjonen ligger potensial til mye læring og spredning av ny kunnskap. I det første prøveintervjuet spesifiserer rektoren trinnteamet som et forum for refleksjon rundt tema klasseledelse. Han ønsker seg en utenfra til å styre refleksjonene. Det lokale kompetansesenteret kan bidra som prosesskonsulenter (ibid.) i dette arbeidet. Skogen refererer til TQM’ s fjerde element når han sier:

*Læring generelt og spredning av utviklet kunnskap skjer best når aktørene kommuniserer både innenfor sine primærteam, på tvers av teamene og mellom organisasjoner (Skogen, 2004, s. 22).*

## 6. Etiske hensyn som må ivaretas i prosjektet

Vi har under hele vårt arbeid i denne forskningsprosessen forsøkt å være bevisst det etiske i våre handlinger og avgjørelser.

Forskeren har et etisk ansvar ovenfor de som på en eller annen måte inngår i forskningen (Befring 2002). Som forskere har vi ansvar for å vurdere hvilke negative konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene og i størst mulig grad minske disse. Vi så ingen negative konsekvenser for informantene ved å delta i vårt prosjekt. De ga inntrykk av at det var positivt å delta og at de opplevde temaet som svært nyttig.

Vi mener at vi har ivaretatt det etiske ansvaret ved at vi søkte og fikk tillatelse av skolesjefen til å gå i gang med undersøkelsen på skolene og for å finne frem til våre informanter (Vedlegg 6).

Forskere skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (Nesh, 2006). Det betyr at man skal sikre frihet og selvbestemmelse med hensyn til hva informantene ønsker å bidra med. Som sagt innledningsvis arbeider vi som spesialpedagoger ved et lokalt kompetansesenter og møter rektorer, lærere og lærerteam som samarbeidspartnere rundt enkelte elever, grupper av elever og klasser. Lærerne og rektorene er kjent med oss. Og vi kjenner skolene og systemene i kommunen. Dette anser vi som en fordel i forhold til tema for oppgaven. I motsatt fall kan vår dobbelte rolle ha påvirket forskningsresultatet.

Vi ga klart uttrykk for vår rolle ovenfor informantene ved denne henvendelsen ved å understreke at vi var masterstudenter og ønsket å høre deres tanker og erfaringer i forbindelse med tilbakeføring av elever fra eksternt tiltak. Dette for å hindre at de skulle oppfatte oss som rådgiver / veileder i denne sammenhengen.

*Forskeren har et ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor forskeren opptrer med flere roller i forhold til sine informanter (Nesh, 2006, s.20).*

Det at vi har hatt to roller har vært en utfordring i forhold til å være bevisst vår objektivitet, vår egen forforståelse, antakelse og tolkning.

Det å være to personer / forskere til å reflektere og vurdere har i denne sammenhengen vært en styrke.

Før man begynner med et forskningsprosjekt må informantene ha gitt samtykke

*At samtykke er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (Nesh, 2006, s.13)*

Vi hadde på forhånd fått samtykke ved at vi forklarte om oppgavens innhold, at det var en masteroppgave og at de stod helt fritt til å trekke seg når som helst uten at det ville få konsekvenser. Dette ble skriftliggjort (Vedlegg 7). Vi gjorde informantene oppmerksomme på at alt innsamlet materiale ville bli makulert. Samtlige informanter ga skriftlig samtykke.

Alle informantene og skolesjefen ble gjort oppmerksom på at masteroppgaven blir publisert og at den er å finne på universitetsbiblioteket. Som tilbakemelding av informasjon lovet vi å sende et eksemplar av oppgaven til skolene som var med i undersøkelsen samt til skolesjefen.

Vi har hatt to personer til å lese oppgaven med det for øye å se om noe virker støtende eller bryter med anonymitetsprinsippet.

Gjennom å bruke intervju som metode blir vår fremtreden under intervjuet av stor betydning. Det som var viktig for oss i intervjusituasjonen var å vise respekt og være engasjert, interessert og oppmerksom ved å ha en lyttende holdning til informantene. (Dalen, 2004).



## 7. Validitet og reliabilitet

Kvale (2002) anbefaler å verifisere gjennom hele forskningsprosessen. Dette er synliggjort i vår rapport ved at flere av kapitlene viser til validitet, reliabilitet og generalisering. Kapitlet er en oppsummering der vi knytter verifiseringen til teori.

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (ibid.). I kvalitativ forskning vil reliabiliteten være avhengig av at forskeren er meget nøyaktig i sine beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Beskrivelsene må være slik at en annen forsker skal kunne gjennomføre det samme prosjektet (Dalen, 2004). I løpet av forskningsprosjektet vårt har vi strebet etter å sikre funnenes pålitelighet. Dette mener vi oppgaven bærer preg av. Vi har vektlagt gjennomsiktighet i beskrivelse av utvalg og utvalgskriterier, egen rolle og de etiske dilemmaene disse reiser, beskrivelsen av og refleksjonene rundt intervjusituasjonen, transkriberingsarbeidet og tilnærmingen og gjennomføringen av analysen.

Validiteten i et forskningsprosjekt sier noe om resultatenes gyldighet. Dette går ikke på om de er sanne eller usanne. Ut fra den kvalitative forskningens karakter finnes det ingen "sann" virkelighet. Meningskonstruksjonene i oppgaven vår knyttes til den enkelte informant og sees i sammenheng med dagens skolevirkelighet (ibid.).

Vi tar utgangspunkt i Dalens (2004) punktvis gjennomgang av valideringsarbeid knyttet til intervjustudier. Den er formålstjenlig siden hensikten med oppgavens problemstillinger er å få innsyn i informantenes egne forventninger og oppfatninger.

Validitetsdrøfting av forskerrollen: I tidligere kapitler har vi gjort rede for vår tilknytning til fenomenet som studeres, problematisert vår egen førforståelse og reist dilemmaet vedrørende vår dobbelte rolle som forskere i feltet vi er profesjonelle yrkesutøvere. Ved å tydeliggjøre vår egen rolle, har leseren mulighet til en kritisk vurdering av tolkningen av funnene (ibid.). Bevisst vår egen rolle gikk vi inn i intervjusituasjonen åpne og lyttende. Slik mener vi at vi la forholdene til rette for intersubjektivitet (ibid.). Intervjusituasjonen er beskrevet i kapittel 3. 4. 3.

---

Validitetsdrøfting av forskningsopplegget: Utvalg: Dette dreier seg om i hvilken grad funnene kan overføres til å gjelde andre enn de som er med i utvalget. Andenæs (Dalen, 2004) mener at det er den som mottar resultatene som avgjør om de er overførbare. Da hviler det på forskeren å frembringe ”tykke beskrivelser” som grunnlag for en slik vurdering. Vi har i flere av våre kapitler beskrevet hvordan vi i intervjusituasjonen har gått åpent ut for å sikre oss informantenes egne erfaringer og tanker om tema. Transkriberte tekster og feltnotater har vi drøftet og tolket i lys av teori og egne refleksjoner i kapittel 5. Metodisk tilnærming: I teorikapitlet har vi begrunnet bruk av det kvalitative intervjuet som metode i vårt forskningsprosjekt. Videre har vi redegjort for prosessen fra intervjusituasjonen, via minidiskopptaker, transkripsjon og fram til utskriftene. Dette skulle gi grunnlag for å vurdere datainnsamlingsmetoden vi har valgt (Dale, 2004).

Validitetsdrøfting av datamaterialet: ”Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller ’gode’ spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser” (ibid., s. 108). Vi henviser til det som er skrevet om intervjuene. Vi har også gjennomført to prøveintervjuer som førte til forbedring av intervjuguide, planlegging av de virkelige intervjusituasjonene og skriftliggjøring av nøkkelbegrepene i intervjuguiden for å sikre begrepsvaliditet (kapittel 3. 4. 1).

Tolkningsvaliditet: Valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene må ligge til grunn for en tolkning som ivaretar en større helhetsforståelse enn bare her og nå (Dalen, 2004). Vi har i analysen og tolkningen lagt vinn på å avdekke indre sammenhenger, se utsagn i forhold til hverandre og en helhetsforståelse av hva materialet dreier seg om. Dette kommer fram i kapittel 4 og 5.

Teoretisk validitet: Det er snakk om en teoretisk forståelse av abstrakt karakter som tar sikte på å forklare sammenhenger (Dalen, 2004). Gjennom induksjon og deduksjon i analyseprosessen har vi forstått og forklart funnene våre i lys av teorien TQM (Shiba, Graham & Walden, 1993). Beskrivelsen av analyseprosessen er detaljert beskrevet i kapittel 4 og står i så måte til disposisjon for drøfting og validering (Dalen, 2004).

## 8. Avslutning

I dette kapitlet oppsummerer vi arbeidet og presenterer konklusjoner. Avslutningsvis foreslår vi hvilke konsekvenser våre funn har for praksisfeltet.

### 8.1 Oppsummering og konklusjoner

Ut fra vår erfaring som tilsatte i et lokalt kompetansesenter har vi i denne oppgaven med begrunnelse i inkluderingstanken i norsk skole søkt å finne ut noe om hva som kan forbedres på mottakerskolen ved tilbakeføring av elever fra eksterne tiltak slik at flere elever kan ha mulighet til tilbakeføring. Vi har formulert to problemstillinger for å finne ut av dette. De to problemstillingene må sees i forhold til hverandre. For å finne svar på dem valgte vi en sammensatt singelcase med det kvalitative intervjuet som metode. Problemstilling 1 stiller spørsmålet: ”Hvilke forventninger om hjelp fra det lokale kompetansesenteret kommer til uttrykk hos mottakerskolen, kontaktlærer og rektor, når det er aktuelt å tilbakeføre elever fra kompetansesenterets eksterne tiltak?” (kapitel 1. 2). Her brukte vi et åpent intervju der vi lot informantene fortelle mest mulig fritt om sine forventninger til hjelp ved tilbakeføring. Denne åpne tilnærmingen brukte vi for å sikre bredden i forventninger hos informantene. Problemstilling 1 favner vidt. Den er av en slik karakter at svarene ble mange og viste stor spredning. Gjennom problemstilling 2 ville vi søke å utdype en av forventningene som fremkom i løpet av intervjuene knyttet til problemstilling 1. Vi vil svare på problemstillingene ved å starte med problemstilling 1. Vi skiller ikke mellom de ulike informantenes svar i denne løpende fremstillingen av konklusjonene. Men vi vil gi kontrasten mellom informantgruppene som er kommet fram i presentasjon av resultatene oppmerksomhet i avslutningen av dette kapitlet.

#### *”Fokus på eleven”*

Ved å stille spørsmål til rektorer og kontaktlærere har vi fått vite noe om deres forventninger til hjelp fra det lokale kompetansesenteret ved tilbakeføringer. Deres

forventninger kan kategoriseres som ”fokus på eleven” og ”total deltakelse”. Begrepene er tatt fra kvalitetssikringssystemet TQM som har identifisert fire elementer som grunnlag for suksess. Informantene forventer at det lokale kompetansesenteret skal bidra med ”fokus på eleven” i form av direkte og indirekte veiledning og kunnskapsoverføring. Dette er å ha ”fokus på eleven”:

Veiledning til eleven. Eleven skal gis veiledning i avtalte ”satsningsområder”. Dette skal være en hjelp for eleven til å mestre elevrollen.

Veiledning til læreren. Veiledning i forhold til lærerens relasjon til eleven i tilbakeføring. Denne relasjonen er grunnleggende for at eleven skal mestre skolegangen i den vanlige skolen.

Veiledning til klassen i en inkluderende holdning for å skape gode betingelser for eleven i tilbakeføring.

Veiledning til kontaktlæreren i klasseledelse for å optimalisere klassemiljø slik at eleven kan mestre skolehverdagen.

Overføring av kunnskap om atferdsvansker og håndtering av disse til lærerne for at de skal kunne handle adekvat i forhold til eleven i tilbakeføring.

### ***“Total deltakelse”***

Informantenes svar lot seg også kategorisere i ”total deltakelse”. De forventer at det lokale kompetansesenteret samarbeider koordinert og målretta om elevens opplæringssituasjon ved en tilbakeføring. Konkret kommer forventningene om samarbeid til uttrykk i fire kategorier:

Innholdet: Innholdet i samarbeidet bør være overføring av elevkunnskapen, utforming av en plan for tilbakeføring med faglige og sosiale mål for eleven.

Møter: Samarbeidet bør organiseres som møter.

Tilgjengelighet: En person fra det lokale kompetansesenteret bør være tilgjengelig for henvendelser vedrørende elev og for å komme til skolen ved behov.

Gjensidighet: Grunnlaget for samarbeidet bør være gjensidighet.

### *“Kontinuerlig forbedring”*

Virkeliggjøringen av inkluderingsidealene hviler i stor grad på læreren og kanskje særlig kontaktlæreren. Denne utfordringen blir forsterket og ytterligere aktualisert ved en tilbakeføring. Det blir vesentlig å sette læreren i stand til å mestre dette inkluderingsarbeidet. Veiledning i klasseledelse er et bidrag til økt forbedring i denne sammenhengen. Noen av informantene ga også uttrykk for forventninger om veiledning i klasseledelse som svar på problemstilling 1. Problemstilling 2 lyder: ”Hvordan er det mulig for det lokale kompetansesenteret å bidra med veiledning i klasseledelse slik at flere elever får mulighet til tilbakeføring?” For å finne svar på problemstillingen brukte vi et semistrukturert intervju til de samme informantene. Med utgangspunkt i informantenes svar ser vi at det vil være mulig eller grunnlag for det lokale kompetansesenteret til å bidra med veiledning i klasseledelse ved å hjelpe mottakerskolen på følgende områder:

Refleksjonsarbeid: Lærernes refleksjon over erfaringer er med på å utdype kunnskapen om klasseledelse, øke forståelsen, påvirke holdningen og skape motivasjon til å utøve klasseledelse. I et veiledningsperspektiv kan det lokale kompetansesenteret bidra med hjelp til å målrette refleksjonsarbeidet, samt hjelp til iverksetting i praksis slik at elever i tilbakeføring vil kunne ha økt mulighet til inkludering.

Gjenoppbygging av relasjon: Gjennom veiledning kan læreren få hjelp til å gjenoppbygge og skape en god relasjon til eleven i tilbakeføring. Denne relasjonen er grunnleggende for elevens mestring av skolegangen.

Relasjonsbygging mellom elevene: Forskingen sier noe om hvordan gode relasjoner kan etableres. I denne sammenhengen kan det lokale kompetansesenteret bidra med veiledning slik at eleven som skal tilbakeføres kan ha mulighet til å oppleve tilhørighet i et klassefelleskap.

Bevisstgjøring av metakommunikasjon: Sensitiv og god veiledning er et middel til å bli bevisst egen metakommunikasjon og åpne ”blinde flekker”. Det er viktig at læreren gjennom sin kommunikasjon modellerer en inkluderende holdning.

Oppbygging av struktur: Struktur i seg selv er forebyggende for uheldig atferd. Veiledning til læreren i å innarbeidet struktur vil indirekte hjelpe elever i tilbakeføring til å mestre elevrollen.

Opplæring i sosial kompetanse: Å formidle spisskompetanse innen klasseledelse ved veiledning kan forløse et potensial hos klasselærerne slik at de stadig kan bli bedre i sin formidling av sosial kompetanse til elevene. Økt sosial kompetanse hos elever i tilbakeføring og hos medelever øker muligheten for inkludering i elevfellesskapet.

Kompleksiteten i skolekonteksten: Elevens skolekontekst er sammensatt i et komplisert samspill. Observasjon og veiledning vil kunne bidra til innsikt og forståelse av kompleksiteten og øke lærernes handlingskompetanse. De vil kunne ha større mulighet til å påvirke positivt den totale skolekonteksten til elever i tilbakeføring.

Objektivitet: Der hvor skolen selv har kompetanse i veiledning i klasseledelse kan det lokale kompetansesenteret bidra med objektivitet.

Bevisstgjøring av egen kommunikasjon: Et uttrykt ønske om veiledning for å bli bevisst egen kommunikasjon er et godt utgangspunkt for veiledning i klasseledelse. En vellykket veiledning på dette område vil øke mulighetene for elever i tilbakeføring.

Pålagt veiledning: Veiledningsrelasjonen vil være av aller største betydning for å komme i posisjon til en lærer med en ikke- inkluderende holdning. På den andre siden bør en heller vurdere å tilbakeføre eleven til en klasse/ gruppe uten en slik lærerholdning. Slike holdninger reduserer muligheten for tilbakeføring av elever.

Vurdering av skolens mottakerkompetanse: Godt klassemiljø, god klasseledelse og lærerens inkluderende holdning (se over) er forutsetninger for at elever fra eksterne

tiltak skal kunne mestre skolegangen på den vanlige skolen. Det lokale kompetansesenteret kan bidra med veiledning i dette vurderingsarbeidet.

Bevisstgjøring av lærerrollen: Veiledning kan bevisstgjøre læreren på sammenhengen mellom klasseledelse og tilbakeføring og bidra til bevisstgjøring av lærerrollen og egen lederstil. En vellykket veiledningsprosess på dette område vil øke mulighetene for elever i tilbakeføring.

Ønske om veiledning i klasseledelse: Et behov uttrykt som et ønske for veiledning i klasseledelse er et godt utgangspunkt og gir store muligheter for vekst og utvikling. Lærerens ønske om stadig forbedring er et godt utgangspunkt for tilbakeføringer.

Ambivalens til veiledning: Kunnskap om motstand og barrierer er nødvendig kunnskap å ta med inn i veiledning der det er ambivalens til å motta veiledning. Det vil være viktig å ta hensyn til dette perspektivet allerede i prefasen i veiledningen med en sensitiv bruk av rådgivingsferdighetene. Informasjon, kommunikasjon, samarbeid og åpenhet er strategier som bør tilstrebes og benyttes. Veiledning som fører til en bedre skolekontekst vil øke muligheten for tilbakeføringer.

TQM er i vår oppgave forståelsesrammen for visjonen i norsk skole, en inkluderende skole der hver elev gjennom tilpasset opplæring får utnyttet sitt læringspotensial til beste for seg selv og fellesskapet. Vi har en formening om at det i den vanlige skolen er et forbedringspotensial på veien mot virkeliggjøring av visjonen med hensyn til elever som skal tilbakeføres fra eksterne tiltak til den vanlige skolen. Potensialet ligger innenfor TQM' s fire elementer som er grunnleggende for å oppnå suksess. Deler av dette potensialet kommer til uttrykk i de tre kjernekategoriene i vår oppgave. Vi har kalt dem: fokus på eleven, total deltakelse og kontinuerlig forbedring. Vi har tydeliggjort funnene av potensialet og hvordan dette kan forløses i punktene over. Det fjerde elementet i TQM, kompetanseheving, kommer vi tilbake til i avslutningen.

---

## 8.2 Konsekvenser for det spesialpedagogiske praksisfeltet

Et av formålene med masteroppgaven vår er et håp om at den kan ha en generell spesialpedagogisk nytteverdi som kan bidra til forbedring av tilbakeføringspraksis slik at flere elever som er på eksterne tiltak kan tilbakeføres til den vanlige skolen. Med TQM som forståelsesramme mener vi at ved å ha fokus på eleven, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og kompetanseheving så vil mulighetene øke slik at flere elever kan tilbakeføres. Likeledes bekrefter funnene våre at betydningen av inkluderende klasseledelse for elever med problematferd generelt også gjelder for elever i tilbakeføring.” Den etablerte teorien kan benyttes til generaliseringer inntil ny forskning har svekket eller medvirket til at vi må forkaste teorien” (Skogen, 2006a, s 58).

Et annet formål med oppgaven vår var å bedre tilbakeføringspraksis i vår kommune. Generaliseringene over gjelder følgelig også her.

For det tredje så håpte vi at det som kom fram i datainnsamlingen om kontaktlærernes og rektorenes uttrykte forventninger til kompetansesenteret, ville kunne være et godt grunnlag for videre innovativt arbeid i forhold til tilbakeføringer. Funnene i oppgaven innfrir håpet vårt. Oppgaven er et godt grunnlag for videre innovativt arbeid. I den sammenhengen vil vi understreke betydningen av at det lokale kompetansesenteret også vektlegger TQM’ s fjerde element, ”kompetanseheving”, i sitt framtidige veiledningsarbeid på kommunens skoler:

*”... en tung dokumentasjon som viser at det i skolesammenheng nettopp er læreren som er den mest betydningsfulle profesjonelle aktør, og som vi derfor bør satse på å gi kompetanseheving.” (Skogen 2004, s. 17).*

Rent praktisk vil dette blant annet innebære at kompetansesenteret støtter lærerkollegier i en bedre systematisering av temaet inkluderende klasseledelse. ”Alle de fire kvalitetsindikatorne må være med i videre planlegging og utførende arbeid” (Skogen, 2006b).



I vår framstilling av data har vi brukt kontrast (Dalen, 2004). Nyttverdien ved å presentere de kvalitative dataene på denne måten har gitt oss et mer helhetlig bilde av fenomenet tilbakeføring. Likheten mellom informantgruppene er at både rektorene og kontaktlærerne er opptatt av at eleven i tilbakeføring skal mestre skolehverdagen. Begge gruppene gir uttrykk for systemforståelse. De har ulike roller, som utfyller hverandre for å oppfylle skolens intensjon om inkludering. Rektorenes fokus ser ut til å være skolen som system, mens kontaktlærerne ser ut til å ha sitt fokus på klassen som system. For oss virker det som rektorene vektlegger betydningen av felles forståelse i lærerkollegiet. Videre uttrykker de viktigheten av koordinering og samordning i tilbakeføringsprosessen. Kontaktlærerne er opptatt av den direkte hjelpen til eleven og klassen. For å optimalisere tilbakeføringsprosessen er det viktig at alle deltakerne handler i forhold til de aspektene som både rektorene og kontaktlærerne fokuserer på.

Som ansatte i det lokale kompetansesenteret og spesialpedagoger har dette masterprosjektet økt vår bevissthet, kunnskap om og forståelse på området tilbakeføring.

## Kildeliste

- Alvorlige atferdsvansker - effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeier og skolens ledelse.* T. Nordahl, M-A. Sørлие, A. Tveit og T. Manger. Tangen: Læringscenteret, 2003
- Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* T. Nordahl, M - A. Sørлие, T. Manger og A. Tveit. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke, 2005.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk* Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørnsrud, H. (2003): *Den inkluderende skolen.* Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. og R. Tangen (2006): *Kvalitative forskningstradisjoner.* Forelesning. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, 23. 08. 2006
- Egan, G. (2002): *The skilled helper a problem – management and opportunity - development approach to helping.* USA: Brooks/ Cole
- Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.* T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen og K. Rørnes. Utdanningsdirektoratet og Sosial - og helsedirektoratet, 2006.
- Hatch, J. A. (2002): *Doing qualitative research in education settings.* USA: State University of New York Press, Albany
- Jahnsen, H., S.E. Nergaard og S. Val Flaaten (2006): *I randsonen.* Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn
- Johannessen, E., E. Kokkersvold og L. Vedeler (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis.* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Kommunikasjon.* URL: <http://no.wikipedia.org/wiki/> (Lesedato 28. 09. 2007)
- Kvale, S. (2002): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, L. (2000- 2001): ”Teoretiske retninger Rådgivning.” I: *Spesialpedagogikk Sped4000 Rådgivning og innovasjon del II* s. 42- 61
- Lassen, L. M. (2002): *Rådgivning kunsten å hjelpe.* Oslo: Universitetsforlaget

---

”Læreren som leder” K. Rørnes, T. Overland, E. Roland og K. Tveitereid. I: *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen og K. Rørnes (red.). Utdanningsdirektoratet og Sosial - og helsedirektoratet, 2006

*Læreplanverket for den 10 - årige grunnskolen* (1996). Det kongelige kirke -, utdannings- og forskningsdepartement

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* midlertidig utgave juni 2006

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T.(1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T.(1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T.(2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag

*Opplæringsloven og forskrifter med forarbeid og kommentarer* 2006

Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: John Grieg AS

Rodina, K. A.(2006): “The Neo- Vygotskian Approach to Early Communication: A Cultural-Historical and Activity based Concept of Ontogeny.” I: *Nordic Psychology*, 58, 331 - 354

Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag

Schmuck, R. og P. A. Schmuck (1992): *Livet i klasserommet*. Spydeberg: Cappelens pedagogikkbøker

Senge, P. M. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Forlag

Shiba, S.,A. Graham og D. Walden (1993): *A new American TQM. Four practical revolutions in management*. USA: Productivity Press

Skaalvik og Skaalvik (2006): ”På vei mot en inkluderende skole.” I: *Spesialpedagogikk* 02 / 2006 s 4- 17.

Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen - kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget

- 
- Skogen, K. (2006a): "Case- forskning." I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk Design og metode*. K. Fuglseth og K. Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skogen, K. (2006b): *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Smids, J. (2003): "Forord." I: *Klasseledelse*. T. Petterson og M. B. Postholm (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- St. melding nr. 16 (2006- 2007): ... og ingen sto igjen og hang. *Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement
- St. melding nr. 49 (2003- 2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Det kongelige kommunal - og regionaldepartement
- Strauss, A. og J. Corbin (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. USA: Sage Publications
- Strømstad, M., K. Nes og K. Skogen (2004): *Hva er inkludering? Evaluering av Reform 97*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Tetler, S. (2000): *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighet*. København: Nordisk Forlag
- Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. T. Nordahl, A. K. Bø, G. Bjørnsen, H. Jahnsen, H. Plischewiski og G. Reinemo Tangen: Læringscenteret, 2003.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Yin, R. K. (2003): *Applications of case study research*. California- London- New Dehli: Sage Publications

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Enkeltvedtak om plass i ...

Vedlegg 2: Orientering i forbindelse med intervju i anledning masteroppgave

Vedlegg 3: Svar vedrørende kvalitativ undersøkelse i f. b. m. masteroppgave

Vedlegg 4: Intervju

Vedlegg 5: Intervjuguide 2

Vedlegg 6 : Søknad om tillatelse til kvalitativ undersøkelse i f. b. m. masteroppgave

Vedlegg 7: Samtykke til intervju

## Vedlegg 1

Unntatt offentlighet, off.l.§5A, fvl.§13.1

## ENKELTVEDTAK OM Plass i [REDAKERT]

Vedtaket gjelder for skoleåret 2007/2008

Navn: [REDAKERT]  
Skole: [REDAKERT] ungdomsskole

Født: [REDAKERT]  
Trinn: 10.

Dette vedtaket er fattet med hjemmel i Opplæringslovens § 5-1 og Forvaltningslovens § 17

Hun vil p. t. fortsatt ha plass ved [REDAKERT]. Hun vil også fortsatt ha tilhørighet til sin hjemmeskole. Det vil tidlig bli innledet et samarbeid mellom hjemmeskole og [REDAKERT], både i forhold til faglig og sosial oppfølging og en eventuell tilbakeføring.

[REDAKERT] gir et alternativt skoletilbud som elever kan benytte seg av i kortere eller lengre tid. Ved [REDAKERT] legges det vekt på god oppfølging av voksne, tilpasset opplæring i små grupper, nært samarbeid med foresatte, samt tilrettelegging for trening av praktiske, faglige og sosiale ferdigheter.

*Individuell opplæringsplan (IOP) vil bli utarbeidet i samarbeid med foresatte og eleven.*

Dette er et enkeltvedtak etter Forvaltningsloven og kan påklages innen tre uker etter mottak. Klagen sendes til rektor [REDAKERT]. Endelig klageinstans er Fylkesmannen [REDAKERT], utdanningsavdelingen.

## Vedlegg 2

**ORIENTERING I FORBINDELSE MED INTERVJU I ANLEDNING  
MASTEROPPGAVE**

- Etske hensyn:
  - Vi er her som studenter (ikke som [redacted]- ansatte)
  - Informanten har mulighet til å trekke seg uansett tidspunkt
  - Informasjonen blir behandlet anonymisert og konfidensielt
  - Skolene som er med i undersøkelsen vil motta et eksemplar av oppgaven, samt skolesjefen.
  - Oppgaven vil ligge på UiO's nettside og på Universitetsbiblioteket
  
- Arbeidstittel:

Forutsetninger som ligger til grunn for tilbakeføring fra eksterne tiltak og til vanlig skole med vekt på kompetanseheving på mottakerskolen
  
- Problemstilling:

Hvilke forventninger om hjelp fra det lokale kompetansesenteret kommer til uttrykk hos mottakerskolen, kontaktlærer og rektor, når det er aktuelt å tilbakeføre elever fra kompetansesenterets eksterne tiltak?
  
- Begrepsavklaringer:
  - Forventninger: Dine kunnskaper, tanker, holdninger, meninger, synsinger pr. idag
  - Tilbakeføring: En gradvis reduksjon av eller bortfall av det eksterne tiltaket til fordel for økt eller full tilstedeværelse på hjemskole.
  - Eksternt tiltak: [redacted]
  - Lokalt kompetansesenter: [redacted]  
( [redacted], T- pedagoger, logoped, spesialpedagoger innen fagvansker, norsk og matematikk, IKT)

[redacted] 04. 03. 07

Kate Kaasene, Wencke Dahl

## Vedlegg 3

Kate Kaasene, [REDACTED]  
Wencke Dahl, [REDACTED]

Deres ref.:

Vår ref.:

Dato: 07. februar 2007

**Vedrørende kvalitativ undersøkelse i f.m. masteroppgave i spesialpedagogikk.**

Viser til søknad datert 30. januar 2007

Søknaden gjelder tillatelse til å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i f.m. masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Med dette gir skolesjefen tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen på følgende vilkår:

- \* Det må gjøres avtale med rektor ved den enkelte ungdomsskole om den praktiske gjennomføringen av intervjuene, tidspunkt, deltakere, opplegg o.a.
- \* Undersøkelsen er underlagt taushetsplikt.
- \* Tillatelsen gjelder bare i forhold til det angitte formålet, den beskrivelsen som foreligger i den tilsendte søknaden og vedlagte prosjektplan for masteroppgaven
- \* Det forutsettes at personer og skoler anonymiseres i rapporten.
- \* Den ferdige rapporten/undersøkelsen sendes til de deltakende skolene og til skolesjefen.
- \* Resultatet av undersøkelsen kan ikke brukes i andre sammenhenger enn det som er oppgitt i søknaden uten godkjenning av skolesjefen.

[REDACTED] skole- og barnehagekontor, den 07. februar 2007

[REDACTED]  
Ass. Skole- og barnehagesjef



## Vedlegg 4

**INTERVJU**

- Åpningsspørsmål:
- Ut fra din erfaring med å ha elever i skoleprosjekt, hva tenker du i forbindelse med tilbakeføring?
- Når tenker du en tilbakeføring starter?
- Hva forventer (jfr begrepsavklaring) du av hjelp fra [REDACTED] i forbindelse med tilbakeføringer? (fra A til Å)?
- Oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av nedtegnede nøkkelord.
- Avslutningsspørsmål: Er det noe du nå brenner inne med mht tilbakeføring og hva [REDACTED] kan være til hjelp med?

## Vedlegg 5

**INTERVJUGUIDE 2**

*(Læringsmiljø har et sentralt fokus i skolens funksjon. Vi vil ikke behandle det i denne sammenhengen.)*

*Lærere snakker om usikkerhet og utrygghet i klassen da eleven var der før eksternt tiltak. Utfordringen ved en tilbakeføring er, uavhengig av elevens tidligere rolle i klassen, å skape et klassemiljø preget av trygghet, aksept og fellesskap, et inkluderende klassemiljø som også er inkluderende hva angår eleven.*

*Kontaktlæreren spiller en vital rolle i denne sammenheng. Et godt klassemiljø er et inkluderende klassemiljø. Dette krever god klasseledelse. Her har kontaktlærer, og timelærerne, et ansvar. Derfor blir dette det neste fokuset i oppgaven vår.*

*Spørsmålet vi gjerne vil ha svar på er på hvilken måte . . . i f h t veiledning i klasseledelse kan bidra til at flere elever får mulighet til tilbakeføring.*

- **Klasseledelse er et sett av kjerneferdigheter i lærerprofesjonen. Hvilke tanker har du om klasseledelse?**

*Mange mener at elementene i klasseledelse er relasjon, kommunikasjon, struktur, sosial kompetanse og klassemiljø. Nå tar vi for oss en og en av de fem elementene.*

- **I begrepet relasjoner ligger bl.a. det gode forholdet mellom lærer og elev og elevene i mellom. Hvordan har dette betydning for deg?**

**I begrepet god kommunikasjon ligger bl.a. lærerens ferdighet i å gi entydige og klare beskjeder, samt kommunikasjon mellom elevene. Hva betyr det for deg?**

- **I begrepet struktur ligger bl.a. klart definerte og kjente standarder/ forventninger/ regler om elevatferd og hvilke konsekvenser det har å følge dem/ ikke følge dem. På hvilken måte har dette betydning for deg?**
- **I begrepet sosial kompetanse ligger bl.a. elevens evne til å ta valg, ansvar og konsekvenser. Hvilken betydning har dette sett fra ditt ståsted?**
- **I begrepet klassemiljø ligger bl.a. elevens opplevelse av trygghet og tilhørighet. På hvilken måte har dette betydning for deg?**
- **Vi sier "alle", men mener ofte "de fleste". Et mål med inkluderingen er å utvikle opplevelsen av et "alle" og et "vi" der ingen er "de andre"/ "den andre". Hvordan tenker du deg dette i forbindelse med klasseledelse**

- **Hvilke holdninger tror du elevene i klassen utvikler til de/ den fra klassen som er på eksterne tiltak?**
- **Hvordan tenker du læreren eventuelt kan påvirke disse holdningene i en inkluderende retning?**

*(I det videre intervjuet tar vi utgangspunkt i at . . . gir veiledning i klasseledelse ved tilbakeføring og da tenker vi at tilbakeføring starter ved opptak i eksternt tiltak).*

- **(Til kontaktlærerene):  
Hvilke av de fem før nevnte elementene mestrer du best?**
- **(Til kontaktlærerene):  
På hvilke av elementene vil du trenge mest kompetanseheving?**
- **Hvordan tenker du vi kan veilede i klasseledelse på best måte?**
- **Når / hvor i tilbakeføringsprosessen vil det være ideelt med veiledning i klasseledelse?**
- **Ut ifra det vi nå har snakket om – hva tenker du da i f h t tilbakeføring og klasseledelse?**
- **Hvem/ og eventuelt i hvilke fora drøftes klasseledelse?**
- **(Er klasseledelse formalisert på noe vis på din skole- eks i planer?)**

## Vedlegg 6

Kate Kaasene, [REDACTED]  
Wencke Dahl, [REDACTED]

[REDACTED]  
[REDACTED] skole- og barnehagekontor,  
[REDACTED]

[REDACTED] 30. 01. 07

Søknad om tillatelse til kvalitativ undersøkelse i f. b. m. masteroppgave i spesialpedagogikk.

Vi, Kate Kaasene og Wencke Dahl, er i gang med det andre året av Masterstudiet i spesialpedagogikk ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo.

Vi har i mange år vært tilsatt i [REDACTED] i ulike funksjoner, for tiden som henholdsvis T- pedagog og undervisningsinspektør for skoleprosjektene. Vår funksjon og tidligere erfaring gir oss innsyn i prosessene skolene, den enkelte eleven, [REDACTED] og hjelpeapparatet er inne i vedrørende overgangen fra vanlig skole til [REDACTED] oppholdet på [REDACTED] og hjemskolens samarbeid i denne tiden og prosessene ved tilbakeføringen.

Vi ser et stort potensiale for forbedring i eksisterende tilbakeføringspraksis slik at flere av elevene kan ha mulighet for å komme tilbake til sin hjemskole. Dette potensialet ønsker vi å se nærmere på i vår felles masteroppgave.

Vi er nå kommet til forskningsdelen på masteroppgave med innlevering 1. juni alternativt 15. nov. 2007. Vår metodiske tilnærming vil være det kvalitative intervjuet.

Problemstillingene i oppgaven:

- 1) Hvilke forventninger har mottakerskolen, kontaktlærer og rektor, til hjelp fra det lokale kompetansesenteret ved tilbakeføring av aktuelle elever fra kompetansesenterets eksterne tiltak?
- 2) På hvilken måte kan det lokale kompetansesenteret i. f. h. t. ....(avhengig av svarene i nr 1, eks klasseledelse, TPO, organisering, o. l) bidra til at flere elever får mulighet til tilbakeføring?

I oppgaven vil vi omtale og forstå [REDACTED] som et lokalt kompetansesenter. Begrepet tilbakeføring omtales nærmere i prosjektplanen.

- Vi søker med dette om tillatelse til å kontakte aktuelle skoler for å gjennomføre intervjuer med to lærere og tilsvarende to rektorer ut fra følgende kriterier:


- To kontaktlærere som har "avlevert" elever til [REDACTED] inneværende skoleår, samt deres rektorer fra de to ungdomsskolene som har hatt flest elever i [REDACTED] de to siste årene.

- 
- Likeledes søker vi om tillatelse til å gå inn i ~~skoleprosjektets~~ elevlister over de siste to årene for å finne fram til ovennevnte utvalg.

Vi vil i hele masterprosjektet følge "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi" slik de er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NFSH) i 2005.

Vi håper og tror at masteroppgaven vil være et bidrag i kvalitetsutviklingen av kommunens grunnskoletilbud innen området tilbakeføring. Og håper med dette på en positiv og snarlig tilbakemelding.

Med vennlig hilsen



Kate Kaasene/ Wencke Dahl

Vedlegg: Foreløpig prosjektplan for masteroppgaven.

## Vedlegg 7

**SAMTYKKE TIL INTERVJU**

***"Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltagerens informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem."  
(NESH- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006 s. 13)***

**Jeg gir med dette mitt samtykke til intervju i fbm masteroppgave i spesialpedagogikk med arbeidstittel: "Forutsetninger som ligger til grunn for tilbakeføring fra eksternt tiltak og til vanligskole med vekt på kompetanseheving på mottakerskolen." av Kate Kaasene og Wencke Dahl**

**Skien: \_\_\_\_\_**

**Navn: \_\_\_\_\_**