

# MASTERGRADSOPPGAVE

## Nyutdannede lærere og problematferd.

Kan veiledning bidra til å utfordre et individuelt perspektiv?

---

**Sissel Edvardsen**

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk**

**Avdeling for lærerutdanning, 2012**



## Forord

Dette året har jeg selv opplevd å være en nyutdannet. En nyutdannet i møte med å skrive en masteroppgave. Jeg startet skoleåret med å bevege meg inn et nytt og uoversiktlig landskap. Det har vært en prosess mot et endelig sluttprodukt. Jeg har kjent på forventninger og krav fra både omgivelsene og meg selv. Av den grunn har jeg følt behovet for støtte og hjelp. Samtidig har jeg hatt et ønske om å tilføre noe nytt. Bruke mine erfaringer og kunnskap for å søke nye svar, men også for å kunne stille nye spørsmål.

Det har på mange måter vært et ensomt arbeid å skrive en masteroppgave. En ensom prosess mellom meg og faglitteraturen. Jeg har således fått erfare hvilken viktig betydning veiledning kan ha for å utvikle seg videre. Veiledningen har gitt rom for refleksjon og bearbeidelse, både i forhold til innhold og form. Jeg vil av den grunn få takke min veileder Dan Roger Sräng. Takk for balansen mellom støtte og utfordring du gav meg for å finne gleden i arbeidet mot å fullføre denne masteroppgaven.

En treårig studietid ved Høgskolen i Østfold er over. På tide å prioritere mann, barn og bikkja som gleder seg til å få mamma «tilbake» igjen. Likevel lurert eldstemann i flokken på hva jeg skal gjøre nå. Den som venter får se. Nå skal jeg først kjenne på gleden ved å være ferdig med min mastergradutdannelse i spesialpedagogikk. Jeg føler en dyp takknemmelighet og gleder meg til veien videre.

Sissel Edvardsen

Halden, 8. mai 2012

## Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er veiledning av nyutdannede lærere i forhold til problematferd. Hvordan skolen og den enkelte lærer løser denne problematikken, er på mange måter avhengig av hvilket perspektiv problematferd blir forstått innenfor. I spesialpedagogikken blir problematferd gjerne belyst ut fra to hovedperspektiv: Et individuelt perspektiv og et relasjonelt perspektiv. I et individuelt perspektiv antas det å være en klar sammenheng mellom egenskaper og atferd, og forklaringen på problematferd søkes hos individet. I et relasjonelt perspektiv rettes fokuset mot relasjoner, og hvordan problematferd kan oppstå i den samhandlingen som eleven er en del av (Overland, 2007).

Formålet med oppgaven er å søke kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere kan bidra til å rette oppmerksomheten mot hvem de selv er i møte med sine elever. I tillegg til at nyutdannede lærere skal håndtere problematferd, er de også i ferd med å forme sin egen læreridentitet. Dette kan oppleves som en krevende prosess, og det kan være vanskelig å se seg selv som en del av problemet. Det kan være lett å ty til forklaringer som ensidig peker på årsaker ut fra elevens egenskaper. Jeg ønsker av den grunn å undersøke om veiledning kan bidra til å utfordre en slik praksis. Det handler om lærer og elev i relasjon til hverandre. Oppgavens problemstilling er som følger:

- **Kan veiledning av nyutdannede lærere bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd?**

Problemstillingen besvares ved å anvende litteraturstudie som metode. Min vitenskapsteoretiske tilnærming er inspirert av hermeneutikken. En tilnærming der jeg gjennom fortolkning forsøker å søke klarhet i tekstens mening (Dalland, 2007).

Resultatene som er kommet frem på bakgrunn av dette litteraturstudiet, peker på at veiledning av nyutdannede lærere kan være et viktig bidrag for å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Det forutsetter imidlertid at kriteriene for god veiledning er å tilstede, og at veileder har god kompetanse både innenfor veiledning og problematferd. Dette kan vise til at veilederen er selve nøkkelpersonen for å kunne innfri problemstillingen. Her ligger det også et usikkerhetsmoment, da det er uklart i hvilken grad veileder selv har ervervet seg en reflektert og oppdatert kunnskap i forhold til problematferd.

## Innhold

1	Innledning .....	6
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave .....	6
1.2	Formålet med oppgaven .....	8
1.3	Problemstilling .....	9
1.4	Avgrensning og presisering av problemstilling .....	10
1.5	Oppgavens oppbygging .....	11
2	Metode .....	14
2.1	Innledning .....	14
2.2	Teoretisk tilnærming gjennom litteraturstudie.....	14
2.3	En kildekritisk holdning .....	15
2.4	Presentasjon av litteratur.....	16
2.5	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	17
2.6	Sammendrag .....	19
3	Veiledning og veilederrollen.....	21
3.1	Innledning .....	21
3.2	Nyutdannedes yrkesdebut og behovet for veiledning .....	21
3.3	Tiltaket «Veiledning av nyutdannede lærere» .....	23
3.4	Begrepet veiledning.....	24
3.5	God veiledning for å mestre problematferd.....	26
3.5.1	Personlig kompetanse .....	26
3.5.2	Dannende læringsprosesser.....	27
3.5.3	Å bli ansvarlige og kompetente aktører i et kollegium .....	28
3.6	Veilederen som representant for profesjonen .....	29
3.7	En anerkjennende veilederrolle.....	31
3.8	En avgrenset veilederrolle .....	32
3.9	Sammendrag .....	33
4	Problematferd i skolen .....	35
4.1	Innledning .....	35

4.2	Problematferd i et individuelt perspektiv .....	35
4.3	Pedagogiske konsekvenser i et individuelt perspektiv .....	38
4.4	Begrepet problematferd .....	39
4.5	Problematferd i et relasjonelt perspektiv .....	40
4.5.1	Systemteori .....	41
4.5.2	Eleven som aktør.....	42
4.5.3	Læreren som aktør.....	43
4.5.4	Relasjonen mellom aktørene.....	44
4.5.5	Betydningen av en god relasjon .....	46
4.6	Sammendrag .....	48
5	Skolekulturen og læreryrkets egenart .....	50
5.1	Innledning .....	50
5.2	Skolekulturen .....	50
5.2.1	Offentlig reproduksjon .....	51
5.3	Læreryrkets egenart .....	53
5.3.1	Læreren er ikke en ferdigvare .....	54
5.4	Sammendrag .....	55
6	Veiledning for å utfordre et individuelt perspektiv .....	56
6.1	Innledning .....	56
6.2	Å utfordre et individuelt perspektiv krever refleksjon .....	56
6.2.1	Veiledning som verktøy for tanken.....	57
6.3	Å møte en skolekultur .....	59
6.4	Behovet for mestre problematferden.....	62
6.4.1	Aktørforståelsen og mestring.....	63
6.5	Sammendrag .....	65
7	Å utfordre et individuelt perspektiv krever god veiledning .....	66
7.1	Innledning .....	66
7.2	Nyutdannede lærere og behovet for veiledning om problematferd.....	66
7.3	Betydningen av god veiledning.....	68
7.3.1	Å utvikle sin læreridentitet .....	71
7.4	Å utveksle kunnskap, utfordre og engasjere hverandre.....	72

7.4.1	Veilederens kunnskap om problematferd .....	73
7.4.2	Veileders evne til å skape en anerkjennende relasjon .....	77
7.4.3	Engasjement for å utvikle en god lærer ó elev relasjon .....	78
7.5	Sammendrag .....	80
8	Oppsummering og konklusjon .....	82
8.1	Innledning .....	82
8.2	Oppsummering .....	82
8.3	Å velge rett perspektiv .....	84
8.3.1	Å møte skolekulturen og de nyutdannedes elevforståelse .....	85
8.3.2	Behovet for god veiledning og en god veileder .....	86
8.4	Svar på problemstillingen .....	89
8.5	Nytteverdien av arbeidet .....	90
8.6	Avsluttende tanker om arbeidet .....	90
	Litteraturliste .....	92

# **Veiledning av nyutdannede lærere og problematferd**

## **Kan veiledning bidra til å utfordre et individuelt perspektiv?**

### **1 Innledning**

#### **1.1 Bakgrunn for valg av oppgave**

Denne oppgaven er skrevet på bakgrunn av en sterk interesse angående arbeidet med elever som viser problematferd i skolen. Enkelte forskere viser til at problematferd antagelig er en av de største uløste utfordringene i dagens skole (Ogden, 2009). Fra lærerens ståsted handler det om elever som gjør det vanskelig å undervise. Det er elevatferd som ikke er akseptabel, og som kan få lærere til å reagere med både bekymring og frustrasjon. Fra elevens ståsted kan det være et uttrykk for krav og forventninger som han eller hun verken kan eller har et ønske om å imøtekomme. Med andre ord er problematferd en situasjon som kan utvikle seg til å bli en alvorlig konflikt mellom lærer og elev.

Det finnes ulike perspektiver å forstå problematferd innenfor. Skolen har tradisjoner og kulturer for hvordan opplæringen organiseres. I denne kulturen finnes det ofte en forståelse av hva som forårsaker problematferd, og hvordan skolen og den enkelte lærer bør håndtere dette (Solli, 2009). Valg av perspektiv vil med andre ord langt på vei avgjøre hva skolen og den enkelte lærer velger å gjøre for å redusere uønsket atferd (Overland, 2007). På den måten kan det være av betydning at valg av perspektiv er i samsvar med oppdatert kunnskap om hva som kan vise seg å være gode tiltak i forhold til atferdsproblematikk.

Innenfor spesialpedagogisk tenkning blir problematferd i dag gjerne belyst ut fra to hovedperspektiv: Et individuelt perspektiv og et relasjonelt perspektiv (Solli, 2010). I et individuelt perspektiv på problematferd blir vanskene forklart ut fra at det er individet som eier problemet, og primærsatsningen blir her å gjøre noe med eller for individet (Tangen, 2008). I et relasjonelt perspektiv på problematferd rettes oppmerksomheten mot relasjoner, og hvordan problematferd kan oppstå i den samhandlingen som eleven er en del av (Overland, 2007). Å skille mellom atferd og person vil være viktig, for på den måten å unngå fortolkninger og egenskapsforklaringer. Tiltak vil være rettet mot å finne ut hvordan læreren kan endre betingelsene i de situasjonene problematferden viser seg å komme til uttrykk.

Det handler om at læreren forsøker å finne mulighetene i den situasjonen som er her og nå, med særlig vekt på relasjonelle forhold.

All ny kunnskap om problematferd viser til forklaringer som er komplekse og sammensatte, og ikke kun som et individuelt problem på bakgrunn av egenskaper hos eleven (Nordahl, 2010; Overland, 2007). Et individuelt perspektiv på problematferd har imidlertid lang tradisjon i skolen, og er fortsatt nedfelt i mange skolekulturer som en riktig måte å tenke på (Solli, 2010). En tenkemåte som lett kan føre til at fokuset flyttes fra læreren og egen praksis over til hva andre bør gjøre med problemet, og da tenker jeg både i og utenfor skolen. Dette er på mange måter en praksis som ikke vil være forenelig med en skole, som ut fra tilpasset opplæring og inkludering skal være variert nok til at den rommer alle barn og unge (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Mine arbeidsoppgaver er å være lærer, sosiallærer og veileder for nyutdannede lærere. Å veilede nyutdannede lærere er en forholdsvis ny ordning i skolen, og innebærer at alle nye lærere skal få tilbud om veiledning i sitt første skoleår. Med veiledning viser jeg da til en dialogisk virksomhet, en læreprosess mellom to eller flere personer for å utvide og skape mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger (Gjems, 2007). I denne veiledningen har jeg på mange måter erfart at et individualistisk perspektiv fremdeles, som nevnt ovenfor, lever i beste velgående også blant de nyutdannede lærerne. Mange av samtalene uttrykker stor frustrasjonen over alle de «vanskelige barna» som aldri kan innordne seg i klassefelleskapet. Det kan vise til at de nyutdannede ikke alltid ser seg selv som en del av problemet, men at de gjerne søker årsaksforklaringer i eleven. Som menneske tolker vi og vurderer det som skjer omkring oss, og her kan det jo også ligge en utfordring. Det er lett å se vansker og feil ved andre, men desto vanskeligere å se sitt eget bidrag til problemene. Det er lettere å se etter det som bekrefter våre førforståelser, for da får vi «rett», enn å måtte forandre våre egne «sannheter» (Lund, 2004). Her mener jeg det ligger en viktig utfordring for veilederen, det å få frem at det finnes ulike måter å forstå problematferden på en kun sin egen. Særlig ønsker jeg å få frem elevens forståelse, og at den ikke nødvendigvis trenger å samsvare med lærerens. Det handler om lærer og elev i relasjon til hverandre, å rette oppmerksomheten mot å arbeide med problematferd innenfor et relasjonelt perspektiv.



## 1.2 Formålet med oppgaven

Hovedtemaet i denne oppgaven er å rette blikket mot nyutdannede lærere og deres møte med problematferd. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) presiseres det at lærerens viktigste virkemiddel er seg selv. Læreren har en avgjørende betydning for elevenes faglige utbytte og trivsel (Haug, 2004). Det er gjennom læreren at faget formidles, og det er læreren som først og fremst tilrettelegger for en god skolehverdag (Ulvik, 2010). Det kan imidlertid tyde på at skolelivet for mange elever som viser problematferd ikke alltid oppleves som særlig god. Ifølge Befring (2008) har senere forskning pekt på at skolerelatert problematferd også kan forstås som signaler om mistrivsel, negative holdninger til lærere og generelt vanskelige skoledager. Når det gjelder spørsmålet om metode, sier han at modeller og metoder som eventuelt anvendes, er av underordnet betydning. Det viktigste er erfaringene og individets personlige ressurser. Dernest peker han på relasjonenes betydning, og at det er en kjensgjerning at det tar tid å endre «gamle» tilnærminger. Han mener det er verdt å merke seg at skolen, og da særlig barneskolen, har en ekstremt personavhengig struktur. Dette mener jeg kan vise til et behov for å rette søkelyset mot lærerrollen og lærerens møte med problematferd. Det handler om å se muligheten for at det ofte kan være nødvendig å endre fokuset fra at det er eleven som alltid eier problemet, til at læreren selv kan være en viktig faktor i den atferden som kommer til uttrykk hos eleven.

Sagt med andre ord vil lærerens bevissthet, relasjonskompetanse, personlige og faglige utfordringer danne grunnlaget for hvordan møtet med eleven blir (Lund, 2004). I dette møtet blir elevens problematferd speilet av en voksen og enten forstørret, oversett, bekreftet, utfordret eller møtt. Å se sin egen rolle i denne lærer- elevinteraksjonen kan imidlertid oppleves som en krevende og sårbar prosess. I tillegg til at nyutdannede lærere skal bidra til andres læring og trivsel, er de også i ferd med å forme sin egen læreridentitet. Tradisjonelt har det meste av læreridentiteten blitt dannet i lærerens arbeid alene, sammen med elevene i klasserommet (Jakhelln, 2008). I en utfordrende skolehverdag kan det da være lett å ty til det de kjenner fra sin egen skoletid, eller eventuelt adoptere skolens eksisterende kultur. Dette kan skje til tross for at de nyutdannede selv har sine egne tanker om hvordan de ønsker å være lærere (Smith & Ulvik, 2010). Denne prosessen synes jeg er interessant. Det handler om evnen til selvrefleksjon i forhold til hvem man ønsker å være eller bli i møte med sine elever.

Formålet mitt med oppgaven vil av den grunn være å søke kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere kan bidra til å rette oppmerksomheten mot hvilke lærere de selv er i møte med problematferd. Med det mener jeg hva de tenker om årsaker til problematferd, og hvilke muligheter de har innenfor sitt handlingsrom til å endre sin undervisning eller væremåte som kan fremkalle problematferd hos enkelte elever. Som nevnt i innledningen, handler det om lærer og elev i relasjon til hverandre, å rette oppmerksomheten mot å arbeide med problematferd innenfor et relasjonelt perspektiv. Det er å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Et perspektiv der problematferd forklares ved «feil» eller «mangler» hos barnet.

### 1.3 Problemstilling

På bakgrunn av hvilket formål jeg har med oppgaven, har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

- **Kan veiledning av nyutdannede lærere bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd?**

For å søke å søke svar på min problemstilling ønsker jeg først å undersøke hvorfor de nyutdannede trenger veiledning og hva som kan være god veiledning for nyutdannede i forhold til problematferd. Videre vil jeg søke kunnskap om hvordan veileder kan bidra til en relasjon mellom seg og den nyutdannede der de kan utveksle kunnskap, utfordre og engasjere hverandre. Mine forskningsspørsmål her vil være:

1. *Hvorfor trenger nyutdannede lærere veiledning i forhold til problematferd?*
2. *Hva kan være god veiledning av nyutdannede lærere i forhold til problematferd?*
3. *Hvordan kan veileder bidra til en relasjon der de involverte partene utveksler kunnskap, utfordrer og engasjere hverandre.*

Å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd til fordel for et relasjonelt, viser til at jeg har en forforståelse som jeg trenger å gjøre rede for. I oppgaven vil jeg gjøre det ved å se

nærmere på dette forskningsspørsmålet:

4. *Hvordan kan man forstå problematferd i et individuelt perspektiv og i et relasjonelt perspektiv, og hvilke pedagogiske konsekvenser kan dette gi?*

Hver skole har sin egen kultur som påvirker den pedagogiske praksisen. Dette kan som tidligere nevnt, ha betydning for de nyutdannede lærerne. Av den grunn ønsker jeg å gjøre rede for hva som ligger i begrepet skolekultur, og hvordan de nyutdannede lærernes pedagogiske muligheter vil være preget av denne kulturen. Videre ønsker jeg å finne ut om de nyutdannede lærerne gjennom veiledning kan åpne opp for refleksjon over egen yrkesrolle innenfor sin skolekultur. Dette leder meg til mine to siste forskningsspørsmål:

5. *Hvor bevisste er de nyutdannede lærerne på hvilken skolekultur som råder i forhold til problematferd på deres skole?*
6. *Hvem er de nyutdannede lærerne i møte med sine elever, og hvordan vil deres elevforståelse påvirke handlingene de utfører?*

#### **1.4 Avgrensing og presisering av problemstilling**

Hva jeg legger i begrepene: Veiledning, veileder, nyutdannede lærere, problematferd, individuelt og relasjonelt perspektiv, skolekultur og refleksjon vil jeg forklare nærmere utover i oppgaven. Dette er sentrale begreper som jeg ønsker å utdype i en sammenheng, i det kapittelet der jeg vil arbeide med forskningsspørsmålene for å søke svar på min problemstilling.

Et av begrepene som nevnes i problemstillingen bør derimot utdypes før jeg går videre i oppgaven. Det er begrepet *å utfordre*. I begrepet ligger det føringer om at det er noe som man ønsker å endre, utvidet eller utvikle.

I yrker hvor det arbeides med mennesker, kan det være viktig for kvalitet i arbeidet at arbeidstakerne selv er i stand til å endre seg. Veiledning kan være et verktøy for å ta vare på

eller utvikle deltakernes kompetanse ved at det snakkes om egen praksis (Gjems, 2001). Det er her jeg i oppgaven vil se om det ligger en mulighet til å utfordre et individuelt perspektiv. Ikke i form av at det er veilederen som skal være en «forandringsagent» i skolen som har fasiten, men ved å stille spørsmål som kan åpne opp for nye handlingsalternativer. Opplever vi noe som vanskelig kan vi ha tendenser til å plassere oss selv utenfor problemet, og ikke som en del av dem (Bateson, 1979). Det er her utfordringen ligger i problemstillingen. Et ønske om å utfordre et individuelt perspektiv som på mange måter utelukker at læreren selv kan være en del av problemet. Et perspektiv som har lang tradisjon i skolen, men som det kanskje er på tide å forlate?

Verktøyet for å bidra til refleksjon er veiledning, og temaet for veiledningen er problematferd. Da både problematferd og veiledning er store temaer, er fokuset avgrenset til lærer og elev relasjonen. Oppmerksomheten er rettet mot nyutdannede lærere og deres tanker og handlinger i forhold til problematferd. Utgangspunktet vil være at tiltaket mot problematferden utspiller seg i relasjonen mellom lærer og elev. Konteksten er som følge av mitt yrke, barneskolen og de aktørene som inngår i dette felleskapet.

Jeg har ikke valgt å gå nærmere inn på hvordan veiledningen kan organiseres, eller de kontekstuelle rammene rundt veiledningen. Det er veiledning som et verktøy for å reflektere over muligheter i arbeidet med problematferd, som jeg ønsker å søke kunnskap om.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven har til sammen åtte kapitler, hvorav kapittel 3, 4, og 5 utgjør den teoretiske fremstillingen.

*Kapittel 1* inneholder bakgrunn for valg av oppgave, formålet med oppgaven, presentasjon av problemstillingen og mine seks forskningsspørsmål, avgrensning og presisering av problemstilling og helt til slutt oppgavens oppbygging

*Kapittel 2* er om valg av litteraturstudie som metode. Her presenterer jeg metoden og viser hvordan jeg har forsøkt å ivareta en kildekritisk holdning til arbeidet. Videre gir jeg en

presentasjon av de viktigste kildene jeg har anvendt. Jeg avslutter med å si noe om min vitenskapelige tilnærming som er inspirert av en hermeneutisk forståelse.

*Kapittel 3* handler om veiledning og veilederrollen. Det teoretiske materialet er valgt ut på bakgrunn av mine tre første forskningsspørsmål. Jeg starter med å undersøke hva litteraturen sier om de nyutdannedes yrkesdebut. Jeg definerer begrepet veiledning, og forsøker å finne ut hva som kan være god veiledning. Deretter går jeg over til veilederrollen. Her vil jeg si noe om veilederens særlige ansvar i veiledningen ved å representere profesjonen. Videre velger jeg å undersøke hva litteraturen sier i forhold til å være en anerkjennende og avgrenset veileder. Målet er å få frem hvordan veileder kan arbeide for å innfri kriteriene for god veiledning av nyutdannede lærere i forhold til problematferd.

*Kapittel 4* omhandler problematferd i et individuelt og relasjonelt perspektiv. Her vil jeg søke teoretisk kunnskap ut fra oppgavens fjerde forskningsspørsmål. Jeg starter med å forklare grunntrekkene i et individuelt perspektiv, og hvorfor jeg mener det er viktig å utfordre dette perspektivet i skolen. Deretter ønsker jeg å gi en definisjon av begrepet problematferd. Hovedvekten i dette kapittelet er imidlertid rettet mot et relasjonelt perspektiv, og da særlig lærer og elev relasjonen. Jeg vil forsøke å belyse hva litteraturen sier om forhold som kan bidra til en positiv relasjon som kan redusere eller forhindre problematferd.

*Kapittel 5* handler om skolekulturen og læreryrkets egenart, begge omfattende temaer med mye tilgjengelig litteratur. Jeg velger å avgrense fremstillingen i denne oppgaven til å forklare hvordan skolekulturen kan legge føringer for den pedagogiske praksisen for læreren. Videre vil jeg forholdsvis kort forsøke å belyse læreryrkets egenart, og hvilke forventinger som ligger nedfelt i lærerrollen. Den teoretiske fremstillingen er her forøvrig valgt på bakgrunn av oppgavens femte og sjette forskningsspørsmål.

*Kapittel 6* er det første av to drøftingskapitler der jeg tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål for å komme nærmere en endelig konklusjon på oppgavens problemstilling. I dette kapittelet vil jeg drøfte det teoretiske materialet som handler om oppgavens to valgte perspektiver på problematferd, samt skolekulturen og læreryrkets egenart.

*Kapittel 7* er en drøfting av det teoretiske materialet som handler om veiledning og veilederrollen. Her vil jeg først forsøke å drøfte betydningen av veiledning for å kunne forbedre sin praksis i forhold til problematferd. Deretter vil jeg drøfte betydningen av å motta god veiledning. Videre vil jeg i dette kapitlet drøfte veilederens særlige ansvar i veiledningssamtalen. Det handler om i hvilken grad veilederen er i stand til å innfri kriteriene for god veiledning av nyutdannede lærere i forhold til problematferd.

*Kapittel 8* gir først en oppsummering av oppgaven. Deretter kommer et forsøk på å besvare oppgavens forskningsspørsmål. Svarene leder meg så over til en endelig konklusjon på problemstillingen. Jeg vil også her kort forsøke å si noe om hvilken nytteverdi min studie kan ha både for praksis og forskningsfeltet. Kapitlet avsluttes med noen egne tanker omkring arbeidet med denne masteroppgaven.

Helt til slutt følger en litteraturliste som jeg mener kan kvalitetssikre dette arbeidet, og veilede leseren til eventuelt utfyllende lesing.

## 2 Metode

### 2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først kort forklare hva litteraturstudie som metode er. En utfordring ved litteraturstudie kan være å kvalitetssikre og finne et representativt utvalg av tekstmateriale. Jeg vil derfor si noe om framgangsmåten for arbeidet med å finne litteratur, for deretter å begrunne de utvalgene jeg har gjort. Jeg vil gjøre rede for kildekritikk ved å presentere hovedtrekkene i litteraturvalget mitt og hvilke type kilder jeg har benyttet. Deretter vil jeg presentere den litteraturen jeg har lagt mest vekt på, før jeg til slutt kort vil belyse min vitenskapsteoretiske tilnærming. Her er jeg inspirert av en hermeneutisk forståelse. Dette er en forståelse som har sin forankring i teksttolkning, og som kan sammenfattes i den hermeneutiske spiral som illustrerer en pendling mellom tekst og gradvis stigende innsiktsnivå (Befring, 2007).

### 2.2 Teoretisk tilnærming gjennom litteraturstudie

Ved å velge litteraturstudie som metode, velger jeg en teoretisk tilnærming til problemstillingen. I følge Forsberg og Wengström (2008) innebærer en litteraturstudie systematisk søking, kritisk gransking og sammenligning av litteratur rundt et valgt tema. Litteraturen kan hjelpe oss til å se linjene bakover i tid, samt sammenhenger og utviklingstrekk. I litteraturen finner vi både kunnskap fra undersøkelser og kunnskap om ulike teorier (Dalland, 2007). Ved å velge denne måten gir jeg meg selv muligheten til å få en oversikt, forstå og bruke eksisterende litteratur som er relevant for å finne svar på oppgavens problemstilling. Oppgaven er i hovedsak fremstilt på bakgrunn av fagbøker, skolepolitiske dokumenter, forskningsartikler og fagartikler.

For at en litteraturstudie skal være gjennomførbar, må det være nok antall studier av god kvalitet tilgjengelig (Forsberg og Wengström, 2008). Etter å ha funnet frem til hovedtemaet, tok jeg utgangspunkt i spesialpedagogikkstudiets pensumlitteratur og de litteraturhenvisninger jeg fant der, for å vurdere om dette kriteriet var tilstede. Jeg brukte mye tid på å søke i bibliotekets databaser og internett, både ut fra emneord og forfattere. Etter hvert fant jeg ut at *problematferd* og *veiledning* er tema som er omfattende belyst i litteraturen, både nasjonalt og internasjonalt.

Dette førte til at jeg måtte forta noen begrensinger. Siden konteksten for oppgaven er knyttet til norsk grunnskole og de nyutdannedes refleksjon over egen yrkesutøvelse, valgte jeg hovedsakelig å benytte meg av norsk forskningslitteratur. Dette er gjort både med tanke på at oppgaven skal ha en virkelighetsnær kontekst, samt for å avgrense søk og valg av litteratur. Der det har vært nødvendig har jeg likevel supplert med internasjonale litteraturkilder for å utdype og nyansere viktige tilnærminger i forhold til temaet. Særlig har dette vært aktuelt i forbindelse med lærerrollen og de nyutdannedes behov for veiledning. Internasjonalt er det etter hvert utviklet ulike støtteordninger for nye lærere, og Ulvik (2010) viser til at det er mye å lære ved å se til andre land. Ønsket er at nasjonale og internasjonale stemmer skal belyse læreryrkets egenart, den nyutdannedes behov for veiledning og veileders behov for nødvendig kompetanse.

### **2.3 En kildekritisk holdning**

Som ved all forskning, er jeg forpliktet til å innta en kildekritisk holdning til relevant litteratur for oppgaven. Jeg har valgt å gå direkte til primærlitteraturen når jeg henviser til forskningsfunn på bakgrunn av både norske og internasjonale undersøkelser. Med primærlitteratur mener jeg forskningsarbeid der forfatteren selv presenterer sitt arbeid. For å finne alternative synspunkter, og hjelp til å se sammenhenger innenfor valgt forskningsfelt, har jeg benyttet meg av oversiktsartikler. Dette er artikler som inneholder tolkning av andres arbeid, det vi kaller sekundærlitteratur (Kilvik & Lamøy, 2005). Fordelen med sekundærlitteraturen er at den ofte prøver å se sammenhenger og peke på problemområder innenfor et tema. Siden sekundærlitteraturen er tolkninger av andres tolkninger, har det vært viktig å være klar over mulige feilkilder. Det kan hende at viktige poenger i den opprinnelige kilden misforstås, eller blir farget på bakgrunn av tolkerens premisser og forforståelse, slik at den opprinnelige forfatterens intensjon blir feil fremstilt. Men med en slik kritisk bevissthet i bunn, synes jeg at oversiktsartiklene også har vært nyttig i arbeidet med å finne fram til relevant litteratur for oppgaven. Særlig i søket etter å finne gode internasjonale primærkilder, har oversiktsartiklene vært til stor hjelp. For øvrig er både de engelsk- og norskspråklige kildene hovedsakelig fra nyere tid for å være mest mulig oppdatert i forhold til dagens skolesituasjon.



## 2.4 Presentasjon av litteratur

Det har vært en svært spennende og tidkrevende prosess å fordype seg i aktuell litteratur for oppgaven. Tilgangen til litteratur har vært stor, og jeg vil her kun gi en presentasjon av de viktigste kildene jeg har anvendt. Jeg vil imidlertid presisere at jeg henviser til atskillig flere kilder i oppgaven enn de som blir presentert her. For å få frem ulike sammenhenger, nyanser, meninger og synsvinkler innenfor temaet, har jeg benyttet meg av forholdsvis mange kilder. Meningen har vært å gi oppgaven en faglig tyngde ved å søke forståelse og kunnskap hos et bredt spekter av kilder innenfor den eksisterende litteraturen på området.

I forhold til å søke kunnskap om problematferd, har jeg særlig benyttet meg av litteratur utarbeidet av Terje Ogden, Thomas Nordahl, Terje Overland og Edvard Befring. Dette er fremtredende forfattere i forhold til atferdsproblematikk i norsk skole, og deres arbeid bygger både på eget forskningsarbeid og internasjonale forskningsfunn. Jeg har også benyttet meg av litteratur fra Anne ó Lise Arnesen og Kjell ó Arne Solli, begge forelesere ved mitt studiested Høgskolen i Østfold. Dette er litteratur jeg har blitt godt kjent med gjennom studietiden, og som jeg føler kan gi et nyansert bilde av problematikken.

I kapittelet om skolekultur og læreryrkets egenart har jeg valgt å søke forståelse og kunnskap i litteratur utarbeidet av Gunnar Berg. I nordisk sammenheng har han bidratt med forskningslitteratur knyttet til organisasjonsteori for skolen, skoleutvikling og skoleledelse. Han har først og fremst vært grunnskoleorientert, og relasjonen mellom pedagogikk og organisasjonsteori har stått sentralt i Bergs skoleforskning. Som et supplement til Berg, har jeg i tillegg anvendt litteratur fra Hilde Larsen Damgaard og Unn Stålsett. Damgaard belyser ulike dilemmaer lærere står overfor i sin yrkesutøvelse, og hvordan læreren kan forholde seg profesjonelt til dette. Stålsett har en omfattende bok ó og artikkelproduksjon bak seg innenfor skoleutvikling, veiledning og ledelse. I oppgaven har jeg særlig valgt å benytte meg av hennes refleksjoner omkring læreryrkets egenart, og hvordan lærere tilegner seg erfaringskunnskap gjennom sin yrkesutøvelse.

Jeg har valgt å ta med Jerome Seymour Bruner for å presentere et læringsyn som viser til betydningen av å finne ut hvordan barn tenker om sin egen læring. Hans syn på kunnskap og læring har i lang tid bidratt til å belyse hvordan lærerens elevforståelse vil prege

undervisningen og elev ó lærer relasjonen, enten læreren mener det eller ikke. For å supplere dette med nyere forskning har jeg blant annet benyttet meg av den newzealandske forskeren John Hattie. Han viser til lærerens viktige betydning for kvalitet i skolen. Samtidig som han sier noe om hva som skiller den gode læreren fra den dårlige når det kommer til elevers læringsutbytte.

I forbindelse med nyutdannede lærere og veiledning har jeg i hovedsak hentet litteratur fra Kari Smith og Marit Ulvik. Begge har lang erfaring som lærere, veiledere og øvingslærere. Smith er professor i pedagogikk, og hennes forskning handler blant annet om lærerutdanning og profesjonell utvikling hos lærere og lærerutdannere. Ulvik har publisert flere artikler nasjonalt og internasjonalt angående de nyutdannedes situasjon i skolen. Foruten den norske litteraturen på dette området, har jeg også brukt Maria A. Flores (2002) sin doktoravhandling basert på en kvalitativ undersøkelse av 14 nyutdannede lærere i Portugal. Hennes forskning har lagt vekt på de nyutdannedes egne erfaringer og oppfatninger i sitt første og andre år som lærere. I oppgaven har denne undersøkelsen vært med på å gi meg nyttig informasjon i forhold til hvorfor nyutdannede lærere kan ha behov for veiledning, og hva denne veiledningen bør inneholde.

For meg har det vært viktig å søke forståelse og innsikt i hvordan veileder kan gi rom for refleksjon i selve veiledningssamtalen. Anne-Lise Løvlie Schibbye er psykolog, og har særlig arbeidet med relasjoner mellom mennesker. Hennes litteratur har bidratt til kunnskap om veilederrollen, og betydningen av at veileder arbeider for en anerkjennende relasjon i veiledningen. Flere steder i oppgaven henviser jeg til Schibbyes (2009) dialektiske relasjonsforståelse som teoretisk bakgrunn for mine egne refleksjoner. Sentralt i hennes dialektiske forståelse er at partene i et samspill skaper hverandres forutsetninger, og for at partene i dette samspillet skal utvikle seg, må de gjensidig anerkjenne hverandre.

## **2.5 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

En svakhet ved litteraturstudie som metode er at det baserer seg på subjektivt skjønn, der vurderingene er avhengig av kunnskapsnivået til den som utfører studien (Befring, 2007). Min spesifikke fagkunnskap, yrkeserfaring og personlighet kan være med på å begrense min

mulighet til å innhente og vurdere relevant litteratur på en kritisk måte. Inn i forskningsprosessen tar jeg med meg min egen forforståelse og erfaringer, som allerede ved valg av litteratur vil påvirke undersøkelsen. Min vitenskapsteoretiske tilnærming kan på den måten sies å være hermeneutisk inspirert.

Hermeneutikk er en forståelse eller fortolkningsprosess med filosofiske røtter (Wormnæs, 2009). Utgangspunktet for hermeneutikken er behovet for å finne frem til metoderegler for hvordan man skal fortolke en tekst. Metoderegler ble opprinnelig brukt av teologer og klassiske filologer i deres streben etter å finne den rette forståelse av overleverte tekster (Hjardemaal, 2007).

I en hermeneutisk kontekst vil det være stort rom for det relative og subjektive, noe som krever en bevissthet om de premissene vi tolker ut fra (Befring, 2007). Det kan være en utfordring å forstå det som skal tolkes som en del av den konteksten materialet inngår i. Ifølge Gadamer<sup>1</sup> (2010) er ikke å forstå en tekst å trenge inn i et fremmed menneskets hode, men å tre inn i det meningsrommet teksten bringer fram. Meningsfulle fenomener er bare forståelige i den sammenhengen de forekommer i. For å tilstrebe størst mulig troverdig og riktig fremstilling av kildematerialet mitt, har jeg av den grunn etter beste evne forsøkt å være bevisst hvordan min fortolkningsprosess vil være påvirket av flere forhold. Sentrale spørsmål har vært: For hvem er teksten skrevet? Hvorfor skriver forfatteren om dette? Hva er formålet med teksten?

Proessen med å tolke begynner ved at oppmerksomheten rettes mot et materiale, som for eksempel en tekst, eller utvalg av materiale, for deretter å vurdere innhold og budskap (Wormnes, 2009). Min fortolkning i denne oppgaven er et forsøk på å søke klarhet i den litteraturen jeg har valgt. Med meg i denne prosessen har jeg, som nevnt tidligere, med meg min forforståelse. Med forforståelse menes her grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst, et grunnlag som vil være avhengig av min personlighet og den tradisjonen jeg lever innenfor (Gadamer, 2010). Jeg møter ikke teksten med blanke ark, og forforståelsen min kan på den måten også sees på som et nødvendig vilkår for forståelse. Uten en forforståelse vil ikke undersøkelsen min ha noen retning, og jeg ville ikke vite hva jeg skulle rette

---

<sup>1</sup> Hans ó Georg Gadamer (1900 ó 2002). Tysk filosof innenfor filosofisk hermeneutikk som var opptatt av hvordan man kunne forstå tekstens egentlige mening, læren om hvordan forståelsen fungerer.

oppmerksomheten mot. Selve tolkningsprosessen blir en sammensmeltning av forståelseshorisonter, der det skjer en vekselvirkning mellom det å trenge inn i en tekst og det å vende tilbake til egne referanserammer (Hjardemaal, 2007). En sammensmeltning der jeg som forsker har prøvd å stille meg åpen for det som er annerledes, å være villig til å utfordre min egen forforståelse.

Vekselvirkningen mellom del og helhet er et viktig prinsipp innen hermeneutikken for hvordan vi forstår en tekst, og omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel eller den hermeneutiske spiral (Hjardemaal, 2007). Jeg har valgt å bruke begrepet den hermeneutiske spiral. Jeg synes spiralen illustrerer et sentralt poeng for mitt formål med denne studien, nemlig en søking etter ny kunnskap og forståelse innfor valgt tema og problemstilling. Begrepet spiral viser til noe som egentlig aldri tar slutt, men at hver omdreining på spiralen fører videre til ny forståelse. Det finnes ikke noen bestemt begynnelse eller slutt for tolkningen. Tekst, tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, alt dette viser til deler i en helhet som utvikler seg og vokser som et uttrykk for det genuint menneskelige (Patel & Davidson, 1999). På den måten kan litteraturstudie også sees på som en ressurs som kan åpne for nye tanker, refleksjoner og bidra til ny kunnskap og nye spørsmål. Befring (2007) presiserer imidlertid at det er vesentlig at forskeren som utfører arbeidet makter å vurdere kvaliteten og troverdigheten på litteratur innenfor valgt emne, og samtidig har tilstrekkelig fagkompetanse på området.

## **2.6 Sammendrag**

Oppgaven har en teoretisk tilnærming til problemstillingen, forstått som en litteraturstudie. Måten ble valgt på bakgrunn av ønsket om å få en oversikt, samt forstå og bruke eksisterende teori og litteratur innenfor temaet. I oppgaven er fagbøker, skolepolitiske dokumenter, forskningsartikler og fagartikler blitt anvendt på bakgrunn av kildekritikk. Jeg har forsøkt å gjøre rede for arbeidsprosessen ved valg av litteratur, og kort presentert de viktigste kildene. Min vitenskapsteoretiske tilnærming er inspirert av en hermeneutisk forståelse, forstått som fortolkningslære som viser til hvordan vi forsøker å søke klarhet i tekstens mening (Dalland, 2007). I denne fortolkningsprosessen tar jeg med meg min egen forforståelse, noe som vil være med på å påvirke undersøkelsen. Begrepet den «hermeneutiske spiral» forklarer hvordan

tolkning aldri tar slutt, men stadig vokser og utvikles som deler i en helhet (Patel & Davidson, 1999). På den måten kan min litteraturstudie bidra til ny forståelse og ny tolkning, som igjen kan gi grunnlag for nye spørsmål og tolkninger. I denne prosessen er det imidlertid vesentlig at jeg som forsker greier å vurdere kvaliteten og troverdigheten på utvalgt litteratur, og samtidig har tilstrekkelig fagkompetanse på området (Befring, 2007).

### **3 Veiledning og veilederrollen**

#### **3.1 Innledning**

I dette kapittelet vil jeg starte med å undersøke hva litteraturen sier om de nyutdannedes yrkesdebut. Av hvilke grunner de kan ha behov for veiledning, og da spesielt i forhold til problematferd. Videre vil jeg kort gjøre rede for vedtaket om veiledning, hvem som skal være veiledere og hvem som er de nyutdannede. Jeg vil definere hva jeg legger i begrepet veiledning, for deretter å se nærmere på hva som kan være kjennetegn på god veiledning for nyutdannede i møte med problematferd. Her vil jeg komme inn på begrepet profesjonalitet og vise til hvordan begrepet uttrykker en helhetlig og samlet kompetanse (Skau, 2011). Jeg vil også belyse betydningen av dannede læringsprosesser i veiledningen og betydningen av at nyutdannede lærere får muligheten til å se seg selv som ansvarlige og kompetente aktører i et kollegium. Deretter beveger jeg meg over til veilederrollen. Jeg vil si noe om veilederen som representant for profesjonen, og betydningen av en anerkjennende og avgrenset veilederrolle. Dette er gjort med bakgrunn i teori som belyser relasjoner, og da spesielt dialektisk relasjonsforståelse ved Schibbye (2009). Teorien tar utgangspunkt i at mennesket lever i en gjensidig sammenheng med andre. Skal vi forstå hverandre må fokuset rettes mot sammenhenger og relasjoner, mot det å se ulike sider som deler av samme helhet (Bae, 1996). Anerkjennelse er et overordnet begrep i dialektisk forståelse, og viser til en grunnholdning som verdsetter den andres subjektive opplevelsesverden (Schibbye, 2009). For at individene i et forhold skal utvikle seg må de gjensidig anerkjenne hverandre. Partene må være villig til å ta den andres synspunkter, ta den andres perspektiv, og se den andre som et subjekt.

#### **3.2 Nyutdannedes yrkesdebut og behovet for veiledning**

Nye lærere skal takle de faglige og pedagogiske utfordringene i forhold til problematferd uten å ha vaner eller erfaring å ty til. Mye må tenkes gjennom for første gang. For at de nyutdannede skal lære noe av situasjonene de kommer opp i, må kunnskapen bearbeides og settes i sammenheng med kunnskaper og erfaringer de har fra egen skolegang og utdanning. (Stålsett, 2009). Skolehverdagen kan imidlertid være en hektisk arena, og arbeidspresset kan føre til «raske» løsninger som ikke alltid er de beste. Det er liten tid til refleksjon og til å bearbeide følelser. Mange nyutdannede lærere opplever den kontekstuelle yrkespraksisen som

et praksissjokk (Caspersen & Raaen 2010; Smeby, 2008). Dette kan tyde på at lærerrollen oppleves som vanskelig og mer kompleks enn forventet, og at det eksisterer en manglende lenke mellom den norske grunnutdanningen og læreryrket (Storhaug & Sand, 2011).

Det er mange synspunkter og ulike meninger i forhold til hvordan profesjonskvalifiseringen bør foregå, men det er vel liten tvil om at overgangen mellom utdanning og yrkesfelt er utfordrende. Caspersen & Raaen (2010) viser imidlertid til at det også finnes en mulighet for å behandle praksissjokket som et sunnhetstegn. De mener at problemet ikke handler om å redusere eller unngå praksissjokket, men mer en bevisstgjøring om at utdanningen fortsetter videre i yrkespraksisen. Vesentlig vil da være hvilke forventninger og krav den nyutdannede selv og miljøet rundt stiller til det å være ny i yrket. Dette er også godt dokumentert i ulik forskning om læreres yrkesdebut. Her vises det til at det er en klar sammenheng mellom opplevelser ved yrkesstart og antallet lærere som velger å slutte i yrket, og mellom de første undervisningserfaringene og senere praksis. Dersom starten på yrket blir for krevende, blir lærerne mindre motiverte og mer tradisjonelle. En lærer som opplever starten av læreryrket som positiv, vil knytte seg tettere til yrket og utvikle en sterkere læreridentitet. Videre vil mestring og gode erfaringer være med på å utvikle kreativitet og interesse for å fornye sin praksis. (Flores & Day, 2006; Hoy & Spero, 2005; Langdon, 2007).

I forhold til problematferd er det særlig interessant å merke seg at gode erfaringer kan gi grobunn for kreativitet og vilje til nytekning. Dersom den nye generasjonen av lærere skal få mulighet til å være med på videreutvikle skolen, kan ikke det som har vært tradisjonen være det eneste idealet. De nyutdannede er ikke fastlåst i innarbeidede vaner og kan ofte være både arbeidsomme, fleksible og engasjerte (Ulvik, 2010). Et spørsmål er om det her veiledning av nyutdannede kan bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Mye av forskningen på nyutdannede har vært rettet mot hvilke problemer de møter, mer enn hva de faktisk mestrer i jobben. Litteraturen sier også at de nyutdannede ser på seg selv som en ressurs på arbeidsplassen, både ved at de er faglig oppdaterte og at de som nye ved arbeidsplassen kan se skolens praksis med et nytt blikk fra «utsiden» (Ulvik, 2010). Nyutdannede kan på den måten bidra til at de mer erfarne lærerne, om de er åpne for det, ser sine gamle måter å håndtere problematferd på i et nytt perspektiv.

Oppsummert viser dette at nye lærere har behov for å oppleve mestring i møte med problematferd, at de får følelsen av at deres bidrag teller, at de får utfordringer som gir rom til å finne sin egen vei, at de får anerkjennelse for sitt engasjement og at de blir sett på som en ressurs for skolens arbeid. En god start kan slik sett bidra til å forebygge frafall, føre til skoleutvikling og bedre kvaliteten på lærernes undervisning (Ulvik, 2010).

### **3.3 Tiltaket «Veiledning av nyutdannede lærere»**

Først i 1997 vedtok Stortinget et forsøk med oppfølging av nyutdannede lærere, og høsten 2003 ble det nasjonale programmet *«Veiledning av nyutdannede lærere»* iverksatt. Tiltaket bidro til å sette søkelyset på de nyutdannedes situasjon, samt behovet for å utdanne kvalifiserte veiledere. Programmet ble evaluert av SINTEF i 2006<sup>2</sup>, og veiledning for nyutdannede ble framhevet som en positiv ordening som burde utvikles videre (Dahl, Buland, Finne & Havn, 2006). På bakgrunn av dette er det i dag vedtatt at alle nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående opplæring skal få tilbud om veiledning i sitt første yrkesår (St.meld. 11( 2008 ó 2009)). Universitets ó og høyskolesektorens fagteam skal stå for opplæring av veiledere og støtte den lokale gjennomføringen. Oppfølging av nyutdannede lærere er et arbeidsgiveransvar, og det er den enkelte arbeidsgiver som er ansvarlig for å organisere og tilrettelegge for at ordningen blir gjennomført. Selve veiledningssamtalen er veileders ansvar.

I Norge har begrepet veileder vært betegnelsen som har blitt brukt på den som leder prosessen i veiledningen (Olsen, 2010). Etter hvert har nye begreper som coach og mentor kommet til, og i mange tilfeller kan det virke som om begrepene brukes om hverandre uten en klar fortolkning av rollens meningsinnhold. Ser vi på ordninger knyttet til veiledningstiltak internasjonalt, er begrepet mentor blitt en etablert betegnelse for den som leder prosessen (Olsen, 2010). Her hjemme viser derimot et skriv fra Utdanningsdirektoratet datert 17.06. 2010<sup>3</sup> at i den norske diskursen er mentorbegrepet tatt bort til fordel for veilederbegrepet. I denne oppgaven velger jeg derfor å følge departementets tilråding, og bruker begrepet

---

<sup>2</sup> SINTEF er Skandinavias største forskningskonsern. De selger forskningsbasert kunnskap, og i 2006 evaluerte de prosjektet «Veiledning av nyutdannede lærere» på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

<sup>3</sup> Studietilbud for veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere og førskolelærere. Skriv til lærerutdanningsinstitusjonene, 17.06. 2010.



veileder om den som skal veilede nyutdannede lærere. Veilederen blir da forstått som en erfaren og kvalifisert lærer som bidrar i den nyutdannedes profesjonelle læring og utvikling (St.meld. 11 (2008 ó 2009)). Det handler om å bidra med emosjonell, faglig og profesjonell støtte. Det forutsettes at veileder har relevant pedagogisk utdanning, erfaring i skolen, samt veilederkompetanse. Med veilederkompetanse mener jeg fullført veilederutdanning på universitets ó eller høyskolenivå.

De nyutdannede lærerne i denne oppgaven er lærere med fullført grunnskolelærerutdanning som kun har ett til to års praksis i skolen. Smith & Ulvik (2010) peker på at det ofte ligger innebygget i forståelsen av begrepet nyutdannede at dette er unge mennesker som velger å bli lærere, og som skal bli værende lenge i yrket. De viser imidlertid til at en slik forståelse ikke alltid passer til nåtidens samfunnsmønster. I dag er ikke unge mennesker like trofaste mot et yrke som tidligere, og det regnes som normalt å ha flere yrkeskarrierer i løpet av et liv (Krejsler, 2006). Det er mange muligheter for å søke nye utfordringer, noe som også kan bety at den nyutdannede kan være en godt voksen og erfaren person med lang arbeids ó og livserfaring fra andre yrker.

### **3.4 Begrepet veiledning**

Veiledning har i stadig større utstrekning blitt ansett som en mulig vei til utvikling og forandring av skolens virksomhet (Ahlberg, 2007). Innen veiledningslitteraturen presenteres det mange ulike syn på hva veiledning innebærer og hvordan veiledning kan praktiseres. Variasjonen peker på veiledning som et relasjonelt begrep, tilpasset den konteksten den skal praktiseres i. Veiledningen er således kontekstfølsom, det vil si at den søker samtale med de personer og de betingelser som den inngår i (Skagen, 2004). Å søke samtale på denne måten er en dialogisk virksomhet. På den måten kan veiledning bli forstått som en samtale som åpner for individuelle variasjoner som utfordrer og inspirerer til læring.

Temaet i veiledningen er problematferd. For å rette oppmerksomheten mot relasjonenes betydning for atferden som kommer til uttrykk hos elev og lærer, har jeg valgt å definere veiledningsbegrepet innenfor systemisk tenkning. Ulleberg (2004, s.96) sier at: «Systemisk veiledning har fokus på relasjoner mellom mennesker, at all erfaring er subjektiv, og at mulige måter å forstå virkeligheten på er mangfoldige». Veiledningen innenfor systemteorien

fokuserer på helhet, relasjoner og sirkularitet. Med begrepet helhet ligger den grunnleggende ideen om at alle fenomener i verden henger sammen. Dette bryter med den lineære tankegangen som er basert på en -til en forhold mellom årsak og virkning. I systemteoretisk veiledning er det vesentlig å bringe fram flere perspektiver og belyse en situasjon fra ulike vinkler for på den måten å bidra til å anskueliggjøre handlingsalternativene (Gjems, 2001). Det handler om å utvide forståelsen ved å se nye muligheter for handling ved å tenke gjennom og få øye på relasjoner vi har til andre.

Videre i oppgaven vil veiledning bli forstått som tilrettelagte læringsprosesser som skjer mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige alternativer for handling i profesjonelle sammenhenger (Gjems, 2007). Definisjonen tar sikte på å fremme kvalitet i profesjonsgrupper som arbeider med mennesker. Innholdet i veiledningen er knyttet til veileders arbeidsplass. I veiledningen er det viktig at relasjoner mellom mennesker, og de gjensidige påvirkninger dem i mellom, sees på som et grunnlag for å utvikle kvalitet i arbeidet. I tillegg må man ta hensyn til hvordan omgivelsene, skolekulturen spiller inn i veiledningsprosessen. Veileder skal invitere til kritisk refleksjon over sammenhengen mellom verdier, teori og praktisk hverdag i yrket.

Med kritisk refleksjon mener jeg en grundig overveielse eller betraktning i forhold til handling. Schön (1983) viser til nødvendigheten av å reflektere over våre handlinger i yrket. Han hevder at det ofte er det som overrasker oss i vår egen praksis, som utfordrer oss til å tenke igjennom de handlingene vi utfører. På den måten er refleksjon et redskap for å skape mening i det som skjer omkring oss, samt en mulighet til å utvikle eller endre vår forståelse. Refleksjon i veiledningen betyr med andre ord at deltakerne må tenke gjennom situasjonen, hva som skjer, hvorfor det skjer og hvordan man reagerer på det som skjer. Refleksjon gir oss mulighet til å bevisstgjøre den kunnskapen vi besitter uten egentlig å være klar over det, såkalt taus kunnskap, gjennom å begrunne valg og ved at vi må artikulere faglige innspill (Grimsæth, 2008). Det handler om å være reflektert i selve handlingen for å utvikle vår praksiskunnskap.

### **3.5 God veiledning for å mestre problematferd**

For nyutdannede er kanskje ikke den teoretiske kunnskapen den største utfordringen, men heller selve utøvelsen av lærerrollen. Selv om praksisperioder inngår i lærerutdanningen, tar det tid å utvikle sin erfaringsbaserte kunnskap. Mange arbeidsoppgaver skal utføres for første gang, og i denne prosessen skal de nyutdannede transformere teori til praktisk handling innenfor sitt aktuelle handlingsrom. God yrkesutøvelse inneholder noen grunnleggende ferdigheter som ligger nedfelt i yrkesmandatet representert via læringsplanen. Veiledning av nyutdannede lærere vil derfor handle om å representere profesjonen og ivareta den profesjonelles forpliktelser (Ulvik & Smith, 2010).

God veiledning for nyutdannede lærer kan således oppfattes som en profesjonalisering og kvalitetssikring av læreryrket ved å opprettholde og utvikle skolen som en lærende organisasjon. Hva ligger så i begrepet profesjonalisering? Hva kan være god veiledning av nyutdannede lærere i forhold til problematferd og ønsket om å utfordre et individuelt perspektiv?

Begrepet profesjonalitet er sammensatt. Blant annet må fagkunnskaper og ferdigheter ledsages av evnen til å inngå i relasjoner på en god måte. Handlingskompetanse og relasjonskompetansen er begreper som blir brukt for å beskrive profesjonalitet (Røkenes & Hanssen, 2006). Med handlingskompetanse vises til ferdigheter og kunnskaper som gjør at vi kan gjøre noe for den andre eller noe med den andre. Relasjonskompetansen dreier seg om å forstå og samhandle, om å forholde seg til og søke å ivareta den andres interesser og behov fremfor sine egne. Å ha sosiale og relasjonelle ferdigheter må imidlertid også kombineres med en faglig kunnskapsbasis. I klasserommet skal læreren fungere både som fagformidler og relasjonsbygger (Østrem, 2008).

#### **3.5.1 Personlig kompetanse**

Profesjonalitet kan også beskrives som en helhetlig og samlet kompetanse som består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2011). Den teoretiske kunnskapen er allmenn og upersonlig og kan være mer eller mindre bearbeidet. Yrkesspesifikke ferdigheter viser til praktiske ferdigheter, metoder og teknikker som er nødvendige for å utføre de ulike arbeidsoppgavene i yrket. Den personlige kompetansen

derimot handler om den vi er som person, både for oss selv og i samspillet med andre.

Den handler med andre ord om hvem vi lar andre være i møtet med oss, og hva vi tilfører de andre. Det innebærer at vi gir uttrykk for vår unike kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter som vi tilpasser og bruker i profesjonelle sammenhenger (Skau, 2011).

Å arbeide med problematferd i et relasjonelt perspektiv, vil særlig innebærer å reflektere over egen personlig kompetanse. Skau (2011) understreker imidlertid at den personlige kompetansen er vanskelig å sette ord på, og den kan også være vanskeligst å utvikle. Det er ikke lett å forandre egen væremåte, forholde seg til sin egen motstand mot elevs problematferd, eller å være villig til å arbeide med seg selv i forhold til dette. I tillegg til at det er lett å forklare negativ atferd med egenskaper hos eleven, kan det være et ønske om å frikjenne seg selv for endring i forhold til egen væremåte. Dette er praksis som på mange måter vil være lite forenelig med et profesjonelt ansvar. Som lærer har man et ansvar for å skille mellom private reaksjoner og hva vi kan tillate oss å gjøre i yrkessammenheng. «Å være profesjonell innebærer å ta et oppgjør med tendensen til individfokuset skyldplassering.» (Damgaard, 2010, s. 104). Det handler om å se kritisk på sin egen yrkesutøvelse, sin væremåte og sin måte å møte andre mennesker på for å kunne finne muligheter i det vanskelige. Det er å se seg selv som en del av problemet, og undersøke hvilke faktorer som kan virke inn på problematferden som kommer til uttrykk hos eleven.

### **3.5.2 Dannende læringsprosesser**

Kunnskap er ikke nok for å fungere profesjonelt, som lærer må man også gjennomgå en personlig vekst og utvikle evne til å forstå (Hargreaves, 2004). Målet er at kunnskapen og ferdighetene skal være personlig forankret, slik at den utgjør en del av lærerens identitet. Dette kan også beskrives gjennom dannelsesbegrepet. Danning er knyttet til vår identitet, det vi tenker og handler ut fra (Hellesnes, 1975). Dannelse er å gjøre selvstendige overveielser og å ta bevisste verdivalg. I tillegg er det en evne til kritisk refleksjon i møte med nye kunnskaper og erfaringer.

For å kunne utfordre et individuelt perspektiv på problematferd, kan evnen til kritisk refleksjon i møte med nye kunnskaper og erfaringer være av avgjørende betydning. God veiledning bør av den grunn inkludere dannede læringsprosesser ved at det er den

nyutdannedes syn på erfaringer og situasjoner som tas opp i veiledningen. Det er den nyutdannedes praksissituasjon som bør danne utgangspunktet for felles refleksjon. Det er ikke mulig å undervise i dannelsen, men dannelsen er noe vi utvikler på eget grunnlag i relasjon med noe eller noen (Walle - Hansen, 2011). Dette vil også innebære at den nyutdannede må få tid og rom til å gjøre kunnskapen til sin egen uten at veilederen definerer hva som er den «rette løsningen». I motsatt tilfelle, ved at den nyutdannede lar seg definere, kan det føre til at den nyutdannede sier seg enig i veilederens foreslåtte valg, uten at den nyutdannede selv vil få et bevisst eierforhold til valgene (Karlsen, 2008).

Gode lærere kan være gode på forskjellige måter, og målet med veiledning kan ikke være at alle skal bli lærere på samme måte (Ulvik, 2010). En veileder som er dypt forankret i sitt eget fag, kan heller prøve å invitere den nyutdannede med inn i et fagmiljø der det reflekteres over hva som kjennetegner god undervisning. Erfarne lærere løser ofte problemer og situasjoner i klassen på en mer nyansert og kompleks måte enn nyutdannede lærere (Berliner, 1992). Det handler om å gi grunnlag for å reflektere over nye handlingsmuligheter, men med utgangspunkt i den nyutdannedes egen opplevelse av saken. På den måten kan veiledningen bli en samtale der begge parter har en intensjon om å søke etter ny kunnskap.

### **3.5.3 Å bli ansvarlige og kompetente aktører i et kollegium**

Noen ganger kan det være nødvendig at veiledningen retter oppmerksomheten mot hvilke verdsett og menneskesyn som råder i den nyutdannedes skolekultur, herunder hvilke holdninger som råder for eksempel i forhold til problematferd. For å få aksept hos lærerkollegiet, er det ofte avgjørende for nyutdannede at de greier å innpasse seg i de fungerende mønstrene som et etablert skolemiljø har å tilby (Lacey, 1977) Dette kan forstås som at det i skolen gjennom kollegial veiledning ofte skjer en reproduksjon av den eksisterende lærerprofesjonaliteten, og en tilpasning til den enkelte skoles kultur (Raaen, 2010). På den måten kan noen skoler bære preg av å ha en repeterende tradisjon med lite rom for endring. Hvis dette er tilfellet, hvilke muligheter har da de nyutdannede i forhold til å utvikle sin egen profesjonalitet i møte med problematferd?

Nyutdannede opplever ofte at de har mye å lære, men de føler også at de har noe å tilføre skolen. I følge Ulvik (2010) er det ikke alltid slik at den nyutdannede opplever den eksisterende kulturen ved sin skole som noe å videreføre. Tvert i mot føler mange at det

kanskje er behov for en nytenking. Det krever imidlertid mot og trygghet å delta i meningsutvekslinger med erfarne kollegaer. Det vil alltid være noen som mener de «eier sannheten» mer en andre. I forhold til problematferd er kanskje dette særlig synlig. Her er det ofte mange sterke stemmer med svært ulik elevforståelse og tilnærminger som kan være med på å dominere skolens verdigrunnlag. En profesjonell utvikling vil derfor forutsette at det også stilles spørsmålstegn ved den enkelte skoles kultur, at den blir gjenstand for analyse og kritisk refleksjon (Solstad, 2009). Problematferd kan ikke løsrives fra den sammenheng den oppstår i. Jeg vil her nevne det som omtales som et relasjonelt perspektiv. Der kjennetegnes god skolekultur av at egenskapsforklaringene og skyldplasseringen erstattes med en bredere analyse av kontekst, samspill og relasjon (Damgaard, 2010). Jeg vil derfor repetere viktigheten av at nyutdannede må få støtte til å se seg selv som ansvarlige og kompetente aktører i et kollegium. På den måten får de muligheten til aktiv deltakelse i utviklingen av sin egen skolekultur. Det handler om å se den nyutdannede som en ressurs, en berikelse på arbeidsplassen som kan bidra til å se virksomheten med «nye øyne». Det er å slippe nytekning til. Det kan ofte være vanskelig for de som har vært lenge på et arbeidsted å se løsninger som kan være bedre enn de som allerede praktiseres ved skolen. God veiledning kan på den måten handle om å anerkjenne, støtte eller vekke den nyutdannedes engasjement for felles kunnskapsdeling og refleksjon innenfor sin gitte skolekultur.

Videre vil jeg nå se nærmere på hvordan veilederen kan bidra til å imøtekomme god veiledning. Jeg har da, som nevnt i starten på kapittelet, valgt å si noe om veilederen som representant for profesjonen, og betydningen av å bidra til en relasjon der de involverte partene utveksler kunnskap, utfordrer og engasjerer hverandre.

### **3.6 Veilederen som representant for profesjonen**

I forhold til veiledning av nyutdannede lærere, har veilederen fått en spesiell oppgave og et spesielt ansvar. Dette er med på å gjøre veiledningsforholdet til et profesjonelt forhold, noe som implisitt gir samtalen en asymmetrisk innramming. Asymmetrien viser til den særskilte kompetansen som veilederen har i veiledningsprosessen.

Å bli veiledet er å utvikle seg i samspill med et annet menneske, en person med mer erfaring

og kompetanse enn en selv, en som kjenner det yrkesfeltet man skal bevege seg inn i (Grelland, 2008). Den nyutdannede skal veiledes til å fungere innenfor en profesjon, et system av forventninger, metoder eller normer som er med på sette rammen rundt veiledningssamtalen. I den forbindelse vil det være viktig å minne seg selv om at enhver slik institusjonell ramme er en menneskelig konstruksjon, skapt og utviklet i en konkret historisk kontekst (Grelland, 2009). Med andre ord vil det si at hver gang et nytt menneske møter en gitt skolekultur, settes kulturen i prinsippet på prøve. Det er fordi nye mennesker vil ha en sin egne opplevelser av det han eller hun møter. De vil også ha ulike syn på hvilke handlingsmuligheter de har i møte med problematferd. Dette kan bidra til nye perspektiver og andre måter å tenke på. Dersom veilederen alene setter seg selv og sin profesjonsforståelse i fokus, kan asymmetrien som ligger implisitt i veiledningsforholdet av den grunn resultere i en ren maktutøvelse fra veilederens side.

I alle forhold der hvor man har med mennesker å gjøre, vil det gjerne finnes en makt innbyrdes i kommunikasjonen. «Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (Løgstrup, 1975, s. 65). Veilederens ansvar vil være å bruke makten til den nyutdannedes beste. Maktforholdet kan komme til uttrykk på mange måter. Det kan vise seg blant annet via hva man sier, men også via nonverbalkommunikasjon slik som ansiktsuttrykk og kroppsholdning. Dette er med på å gjøre utøvelsen av makt i veiledningen kompleks. Er i tillegg målet å reflektere over egen personlige kompetanse, kan den nyutdannede være i en ekstra sårbar situasjon.

Å arbeide med egen personlig kompetanse handler om å gi plass til den følelsesmessige dimensjonen i veiledningen. Både veileder og den nyutdannede vil komme med sine opplevelser knyttet til det de har erfart i forhold til problematferd. Opplevelser handler om personlige og subjektive fortolkninger som fremkaller meninger og følelser forbundet til det de har opplevd. Når veileder og den nyutdannede møtes, så er dette et møte mellom to ulike personligheter med hver sin opplevelse av den samme situasjonen. En veiledningssituasjon vil på den måten involvere en usikkerhet. For den nyutdannede vil denne usikkerheten blant annet være knyttet til hvordan han eller hun opplever å bli møtt av veilederen, om det er rom for å bringe fram sin opplevelse og forståelse. Fallgruben for veilederen vil være å begrense samtalen ved å framtre på en måte som signaliser at «jeg vet hva som er best» for deg og

eleven. Det vil på mange måter representere et individuelt perspektiv, der det ikke vil være plass for andre måter å forstå problemet på. Det er veilederen som plasserer årsaken et sted, og som sier at dette er den beste løsningen.

En slik praksis trenger ikke å være en bevisst handling fra veilederen sin side, men antagelig mer en iver etter å hjelpe. Samtidig kan veilederen stå i fare for å nedvurdere den nyutdannedes kompetanse og heller løfte frem sin egen dyktighet. Det vil ikke si at veilederen skal utslette seg selv og sin mening, men heller være åpen for at det alltid vil eksistere flere og andre perspektiver enn det ett enkelt menneske kan tilføre i møte med sin yrkespraksis. Det handler mer om en grunnholdning, der veilederen ikke blir for opptatt av å forsvare eller forklare sin forståelse av systemet, men heller er villig til å delta i den nyutdannedes opplevelser og erfaringer. Veileder må holde fokus på sin evne til innlevelse, deltagelse og anerkjennelse.

### **3.7 En anerkjennende veilederrolle**

Anerkjennelse kan oppfattes som et omfattende og komplekst begrep. For den tyske filosofen Hegel<sup>4</sup> handlet anerkjennelse om en radikal subjektivisme, forstått som at et menneske bare kan forså den andres subjektive opplevelse ved å ha tilgang til sin egen subjektivitet. Å se på den andre som et subjekt innebærer en forståelse av at mennesket har sin egen indre opplevelsesverden. Anerkjennelse er å verdsette den andre slik han eller hun er. Alle tolker verden på sin måte, har sine egne tanker, meninger og mål. I et subjekt - subjekt forhold ledes fokuset mot opplevelsen, og det blir krenkende om vi overser den andres fortolkninger. Partene i veiledningssituasjonen må være likeverdige, ha lik rett til sine egne opplevelser. Det kan imidlertid oppleves vanskelig og truende å være et subjekt, og oppleve den andre som et subjekt. Et subjekt står fritt til å anerkjenne meg eller ikke. En person kan aldri være helt selvstendig fordi det er opp til den andre å gi anerkjennelse (Hegel, 1999).

Sagt med andre ord innebærer anerkjennelse at veileder aksepterer og godtar den nyutdannedes indre opplevelsesverden, at den blir satt fokus på og verdsatt fordi det dreier seg

---

<sup>4</sup> Den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel levde mellom 1770 og 1831. Min referanse er hentet fra "Åndens fenomenologi» (1999), som første gang ble utgitt i 1807. Her redegjør han for menneskeåndens utvikling og historie, der blant annet anerkjennelsesbegrepet blir analysert.



om forholdet til et annet medmenneske (Schibbye, 2009). Anerkjennelse er noe du fortjener i kraft av å være menneske, det er ikke noe du trenger å arbeide for. Det handler om evnen til å ta den andres perspektiv, vise respekt og prøve å forstå den andres subjektive opplevelse. Det er å være nysgjerrig overfor den samhandlingen vi er en del av. Ifølge Bae (1996) kommer anerkjennelse til uttrykk gjennom hele måten man er på i relasjon til andre. Hun mener det er snakk om en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt, en vilje til å la den andre få være ekspert på sin opplevelse.

I praksis vil lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse være ingredienser knyttet til anerkjennelsesbegrepet (Schibbye, 2009). Disse væremåtene er dialektiske, de vil si at de skaper hverandres forutsetninger og henger sammen. I veiledningssamtalen er det å være anerkjennende en prosess som veileder hele tiden bør arbeide mot, slik at væremåtene integreres i en grunnleggende holdning. Det handler om en holdning preget av åpenhet og undring, en genuin interesse for å være deltaker i den nyutdannedes betraktninger.

### **3.8 En avgrenset veilederrolle**

Evnen til selvrefleksjon og til å sette grenser mellom egen og andres forståelse, heretter kalt avgrensing, vil på mange måter være en forutsetning for anerkjennelse. Skal man forstå andre, er det nødvendig at man selv er klar over hva man har forstått. Det handler om veileders evne til å skille mellom den andres forståelse og sin egen. Å ha kontakt med egne følelser er nødvendig for å forstå andres. Det er først når veilederen opplever den nyutdannede som likeverdig, men ulik seg selv, at det skapes forutsetninger for et subjekt ó subjekt forhold (Karlsen, 2010). I praksis har dette betydning for om veileder greier å anerkjenne den nyutdannede som veisøker. Schibbye (2009) kaller dette for selvavgrensing, forstått som individets evne til å skille mellom egne og andres opplevelser, oppfatninger og kunnskap. Når utfordrende spørsmål ikke blir opplevd som ubehagelige av den nyutdannede, men som en berikelse for å få i gang refleksjon, kan det forklares med å bli møtt som et subjekt av veilederen.

I et subjekt ó subjekt forhold forutsettes det at veileder også viser seg som et subjekt for den nyutdannede. Det går ut på å gi den nyutdannede en opplevelse av at det finnes andre og likeverdige måter å oppleve verden på. Dersom veilederen ikke fremstår som et individ med

eget ståsted, vil det være vanskelig for den nyutdannede å føle seg anerkjent. Møter ikke den nyutdannede motstand fra et annet subjekt, kan det være vanskelig å reflektere over sine egne situasjoner og muligheter. Å være der som et subjekt betyr at veilederen er en annen person, har en annen bevissthet. Veilederen har et eget subjektivt senter for selvopplevelse, og en oppfatning av hvem den nyutdannede er og hva han/hun kan. Det er i møte med en slik bevissthet at den nyutdannede kan få noe å bryne seg på.

Denne situasjonen kan oppleves som vanskelig av veiledere. Enkelte kan oppleve det som en risiko med hensyn til egen autoritet å legge fram sine egne meninger til vurderinger. Likevel er det kanskje nettopp her kimen til gjensidig refleksjon og kunnskapsdeling ligger. Ved å se den nyutdannede som en likeverdige samtalepartner, og samtidig legge frem sine egne oppfatninger til vurdering, kan veiledningen bli et gjensidig læringsforhold. Det er snakk om et intersubjektivt fellesskap, forstått som et fellesskap som kan fremme større tilgang til egne selvprosesser, øke selvforståelsen og bidra til utvikling og refleksjon ( Schibbye, 2009).

Mennesker kan ikke forstås uavhengig av den sammenhengen de inngår i. Vi utvikles og lever i et samspill, et opplevelsesmessig fellesskap. Veileder er også med på å påvirke dette fellesskapet. Som nevnt med andre ord over, kan det å ha en bevissthet om dette, og samtidig kunne dele følelser og opplevelser, være med på å hjelpe hverandre til å bli mer selvreflektert. Det handler om å være nær, men samtidig avgrenset. I et slikt forhold gir man den andre anerkjennelse og respekt for det som oppleves som forskjellig fra en selv, forstått som et grunnleggende fundament for å være deltaker i hverandres søken etter ny kunnskap og forståelse. Denne måten å forholde seg til hverandre på, kan også være et viktig utgangspunkt for å sette fokus på hvordan lærere kan forholde seg til elever med problematferd. Med andre ord, blir det her en åpning for veileder å diskutere et relasjonelt perspektiv med den nyutdannede. Man kan på en måte si at veileder ved å være bevisst i samtalen kan fungere som en rollemodell for den nyutdannede.

### **3.9 Sammendrag**

Nyutdannede lærere skal takle problematferd uten å ha vaner eller erfaring å ty til. Storhaug og Sand (2011) viser til en manglende lenke mellom utdanning og yrke. Forskning viser at

læreres yrkesdebut har klar sammenheng mellom hvordan yrkesdebuten er og hvor mange som slutter yrket, og mellom de første erfaringene i møte med praksis og senere undervisningsmetoder (Flores & Day, 2006; Hoy & Spero, 2005; Langdon, 2007). Veiledning for nyutdannede lærere er ment som et tiltak for oppfølging av nye medarbeidere i skolen. I denne oppgaven blir veiledning definert innenfor systemisk tenkning, og forstått som tilrettelagte læringsprosesser som skjer mellom to eller flere personer for å skape ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger (Gjems, 2007). God veiledning for nyutdannede i forhold til problematferd vil innebære en profesjonalisering og kvalitetssikring gjennom refleksjon i forhold til personlig kompetanse. Det handler om å våge og utforske hvordan vi er som person i møte med andre, hvilke holdninger vi har og hvordan vi selv er med på å påvirke lærer- elev relasjonen. Veiledningen bør inkludere dannede læringsprosesser ved at refleksjonen tar utgangspunkt i den nyutdannedes praksissituasjon. Veiledningen bør videre gi rom for å styrke den nyutdannedes tro på egne muligheter og oppfordre til et aktivt engasjement for utvikling av sin egen skolekultur.

I veiledning av nyutdannede lærere har veilederen fått en spesiell oppgave ved å representere en profesjon. Dette gir veiledningsforholdet en asymmetrisk innramming, der det er vesentlig at veilederen er bevisst sin maktposisjon. Det kan være sårbart å arbeide med egen personlig kompetanse, å gi den følelsesmessige dimensjonen plass i veiledningen. Opplevelser er subjektive fortolkninger. Når veileder og den nyutdannede møtes, er det et møte mellom to ulike personligheter med hver sin opplevelse. Det kan være en utfordring for veileder å vise en grunnholdning som anerkjenner den nyutdannede som en likeverdige samtalepartner. En slik grunnholdning kan vi finne i anerkjennelsesbegrepet. Anerkjennelse handler om en radikal subjektivism, der mennesket bare kan forstå den andres subjektive opplevelse ved å ha tilgang til sin egen subjektivitet. Anerkjennelse handler om å la den andre få være ekspert på sin opplevelse (Bae, 1996). Selvrefleksjon og avgrensing kan forstås som en forutsetning for anerkjennelse. Det handler om veileders evne til å skille mellom den andres forståelse og sin egen. Et subjekt ó subjekt forhold, der veilederen både er deltaker i den nyutdannedes opplevelser samtidig som veilederen er bevisst sine egne opplevelser i situasjonen.

## **4 Problematferd i skolen**

### **4.1 Innledning**

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for et individuelt perspektiv. Etterpå vil jeg definere hvordan jeg velger å forstå begrepet problematferd i denne oppgaven. Deretter vil jeg utdype hvordan problematferd kan forstås i et relasjonelt perspektiv med særlig vekt på lærer og elev relasjonen. For å forklare sentrale tanker i dette perspektivet, vil jeg støtte meg til systemteorien. Denne teorien viser til en helhetstenkning, der grunnlaget for problematferd er lokalisert i samspillet som eleven er en del av (Solli, 2010). Videre vil jeg innenfor et relasjonelt perspektiv se på betydningen av at lærer og elev ser på hverandre som aktører som selv kan påvirke sine handlinger. Jeg vil også forsøke å belyse hvordan relasjoner kan bli påvirket av våre forventninger og forutinntatte oppfatninger. Til slutt vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner en god lærer og elev relasjon, og betydningen av gode relasjoner for å unngå problematferd.

### **4.2 Problematferd i et individuelt perspektiv**

Et individuelt perspektiv viser til en medisinsk- diagnostisk forståelse og tradisjon der vansker er knyttet til særtrekk ved enkeltindividet (Tangen, 2008). En individuell faglig utredning fører gjerne frem til at barnet får en diagnose som skal forklare vansken/ene. Selve diagnosebegrepet er gjerne brukt innen legeterminologien som et uttrykk for å bestemme en sykdom. Forståelsesmåten fokuserer på individuelle problemer for å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand hos barnet. Problematferd blir ut fra dette gjerne beskrevet ved ulike begreper som setter eleven i fokus. Det er barnet «med» en vanske, eller det er barnet som «har» en vanske. Problemene anses i første rekke å være av individuell karakter, selv om tiltak også kan omfatte forhold i livsmiljøet. Det omtales som om det er barnet som eier problemet. Indirekte kan det formidle en oppfatning av at bare årsakene blir eliminert, vil elevens problemer reduseres eller bli borte. Det kan vise til en praksis der det kan bli vesentlig med kategorisering og klassifisering for å plassere eleven innenfor et referansesystem.

En diagnostisk kategori skal dekke noen felles kjennetegn ved mange individuelle tilfeller. Diagnostiseringen kan således fungere som en klassifisering om hva vi kan forvente av bestemte egenskaper. Det kan imidlertid være problematisk å karakterisere andre. I det vi plasserer en elev i en kategori, får det betydning for hvordan eleven oppfattes av andre. Slik

sett kan man si at språk og språkbruk utgjør en viktig del av vårt mulighetsrepertoar. Vygotsky (1974) understreker språkets betydning når det gjelder å skape tanke og handling. I vår anstrengelse for å forstå hverandre, kan kategoriene fungere som et samlebegrep for å gi oss en ide om hvem vi har å forholde oss til. Kategoriene aktiviserer assosiasjoner som kan hjelpe oss å forstå andre, men samtidig innebærer all kategorisering en forenkling i beskrivelser av individer. I følge Arnesen (2003) bærer alle konklusjoner om andre i seg en mulighet for å overse andre mulige konklusjoner, og her kan det også ligge et uttrykk for makt. Det vil alltid være et subjektivt element i de vurderingene som ligger bak en konklusjon om en diagnose (Befring, 2008). Fagfolk tilhører en fagtradisjon og kultur som er med på å gi føringer til problemforståelse og eventuelle tiltak. Spesialkompetanse kan være nødvendig for å tilby god hjelp, men det er også viktig å være oppmerksom på de begrensingene som ligger i enhver fagkompetanse (Arnesen, 2003). Det er alltid noen som tildeler problemet ulike navn og meninger, og alle oppfatninger av andre tillegges ikke like stor vekt. I mange tilfeller kan barnets og foreldrenes sannheter forsvinner til fordel for de sannhetene som fagpersonene legger fram. På den måten kan diagnostiske «merkelapper» gjøre elevene til objekter, og det kan være en fare for at begrepene fjerner nærheten til hvordan elevene selv opplever å ha det i skolen.

Det er vanskelig å tenke seg at kategorier eller diagnoser ikke finnes, og skolen har ansvar for å avdekke særlige behov (Solli, 2009). Vi omtaler hverandre, og kommer med vurderinger og bedømmelser. Et sentralt spørsmål kan imidlertid være hvordan vi blir påvirket av ulike diagnoser og kategoriseringer. I møte med elever som har fått tildelt bestemte diagnoser kan det aktiveres forventninger og assosiasjoner som vil være med på å bestemme problemforståelsen og mulige tiltak. En diagnose kan på den måten medføre en risiko for stigmatisering, vi ser ikke nyansene og mulighetene til barnet. Samtidig vil det være nødvendig å identifisere problemer og behov for å kunne utarbeide arbeidsmåter, kunnskap og tiltak som kan bedre forholdene både for enkeltindividet og omgivelsene rundt (Tangen, 2008). Å tilby hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt kan være et viktig forebyggende tiltak. Skolen står således ovenfor dilemmaet mellom risikoen for usynliggjøring av behov, barrierer og muligheter mot risikoen for å stigmatisere eleven.

Problematferd forstått ut fra et individuelt perspektiv har blitt kritisert for sin sterke fokusering på mangler hos barnet. I følge Tangen (2008) har kritikerne framhevet at

atferdsvansker primært er samfunnsskapt gjennom manglende tilrettelegging og/eller gjennom kulturelt og sosialt betingede meninger om normalitet og avvik. Tenkningen relaterer seg med andre ord til et normalitetsbegrep, der problemene finnes i barnet, og ikke i omgivelsene rundt. Det er snakk om en sykeliggjøring av barnet (Nielsen, 2008). En sykeliggjøring som også er nedfelt i skolens læreplan ved at noen elever blir definert som «å ha særskilte behov» ( Arnesen, 2004). En slik begrepsbruk kan gi føringer til at vi ser på enkelte barn som ofre og avhengige av andres hjelp. Det representerer en svakhetsdiagnostikk, der undervisningen tilrettelegges for å utbedre eller kompensere for det eleven ikke mestrer ut ifra normalitetskriteriene. Spesialpedagogiske tiltak kan således forsterke avhengigheten og overse elevens ressurser og meninger om sitt eget liv. På den måten kan det være en særlig utfordring knyttet til hjelpeinstansenes problemdiagnostikk for å unngå å skape en negativ utvikling som kan frata den enkeltes tro på egen framtid (Befring, 2008).

For mange elever kan tildeling av en diagnose medføre et gode og et vern om rettigheter i skolen. For både barnet og foreldrene kan det være en lettelse å få bekreftet at problemene ikke bare skyldes «manglende vilje» eller «dårlig oppdragelse». En faglig presisert diagnose kan bidra til et positivt vendepunkt både med tanke på å møte forståelse fra andre og muligheten til spesialpedagogisk hjelp. Selv om det er elevens behov, og ikke avvik eller diagnose, som gir rett til spesialundervisning, lever koblingen mellom diagnoser og tildelte ressurser i skolen i beste velgående (Overland, 2007). I erstatningssaker rettet mot skolen, har det også vist seg at elever med klare diagnoser har større muligheter til å få medhold i sine klager (Lundeberg, 2003). Dette kan tenkes å føre til et økt press på skolen for tidligere fokusering på diagnostisering og individuelle tiltak. En praksis som på mange måter kan stå i motsetning til fellesskapstekning og utvikling av det eksisterende læringsmiljøet.

### 4.3 Pedagogiske konsekvenser i et individuelt perspektiv

Et individuelt perspektiv gir i liten grad plass til andre forklarings- og forståelsesmåter på problematferd. Av den grunn kan dette perspektivet komme i konflikt med skolens humanistiske verdigrunnlag der inkludering og mangfold står sentralt. Inkludering tar ikke utgangspunkt i det normale, men i at elever er forskjellige og annerledes (Overland, 2007). Individuelle årsaksforklaringer på problematferd kan ofte føre til en individfokuset praksis, der spesialundervisning iverksettes for å kompensere for barnets vansker eller mangler. Stangvik (1995) hevder at spesialundervisning er et middel for å eliminere smerten som oppstår når tradisjonell klasseundervisning møter variasjonen i elevmassen. I en slik praksis blir spesialundervisningen mer et svar på skolens manglende evne til differensiering, enn et bidrag til å fremme inkludering og mangfold (Persson, 2008). Ut fra årsaksforklaringer antas det at enkelte elever trenger en bestemt type opplæring utenfor klassens ordinære undervisning for å fjerne eller kompensere for problemene. Slike segregerte opplæringstilbud har derimot vist seg å ha liten positiv effekt. Nordahl & Overland (1998) viser til svake resultater fra en evalueringstudie angående spesialundervisningens læringseffekt i Oslo. Undersøkelsen viste også at selve motivasjonen for å organisere spesialundervisning utenfor den ordinære klassen var å bedre situasjonen for læreren og lette trykket i klassen. Noe som muligens kan peke på en praksis som er bedre egnet til å tilfredsstille lærerens forklaringsbehov, enn et redskap for å tilrettelegge et godt opplæringstilbud.

Det kan være betenkelig å redusere elevers handlinger og deres problemer i skolen til medfødte eller påførte vansker og skader. Å forklare problemene på denne måten er en konstruksjon som ikke alltid vil stemme overens med virkeligheten (Overland, 2007). Ved å legitimere problematferden som individuelle egenskaper hos eleven, slipper skolen å se kritisk på sin egen virksomhet. Jeg vil av den grunn undersøke nærmere hvordan man kan forstå problematferd i et relasjonelt perspektiv, og da med særlig vekt på lærer og elev relasjonen. I et relasjonelt perspektiv, kan en del av det som blir oppfattet som spesialpedagogiske utfordringer i skolen, best møtes gjennom god allmennpedagogikk (Nordahl & Overland 1998). Først vil jeg imidlertid forklare nærmere hvordan jeg velger å definere selve begrepet problematferd videre i oppgaven.

#### 4.4 Begrepet problematferd

Synet på hva som betegnes som problematferd har endret seg mye gjennom skolens historie. I hovedtrekk har det vært vanlig å skille mellom to former for problematferd (Solli, 2010). Den ene formen beskrives som sosial og utagerende atferd, den andre som emosjonell og hemmet atferd. Det er imidlertid vanskelig å skille klart mellom disse to kategoriene, i og med at man i skolen ofte møter elever som viser en kombinasjon av begge. Uansett betegnelser eller begrepsbruk handler det om atferd som på ulike måter bidrar til et problematisk eller konfliktfylt forhold mellom de ulike aktørene i skolen.

Det vanligste problemet i skolen omtales ofte som lærings ó og undervisningshemmende atferd (Sørli, 2000). I hovedsak er dette atferd som representerer et brudd på skolens regler, normer og forventinger. Det kan dreie seg om uro, bråk og avbrytelser. Denne atferden kan føre til en forsterkende negativ atferd blant flere elever. I tillegg fører problematferden ofte til manglende arbeidsro som igjen påvirker arbeidsinnsats både til eleven som utviser atferden, men også for de andre elevene i klassen. Som en følge av dette, kan resultatet bli et dårlig læringsmiljø.

Det som nevnes over handler om problemer som lærere fra tid til annen kan oppleve med alle typer av elever i klasserommet, men som også utgjør en viktig del av problembilde hos de som betegnes som de vanskeligste elevene (Ogden, 2009). Ingen har monopol på problematferd, og i realiteten finner vi atferd hos de fleste barn og unge som kan oppfattes vanskelig. Som regel er ikke atferden vi ser hos elever med problemer annerledes enn andres elever på samme alder. Det er først og fremst et spørsmål om varighet, intensitet, hyppighet og omfang som ligger til grunn for å beskrive avvikende atferd (Solli, 2010).

Problematferd må også sees på bakgrunn av normalitetsbegrepet, hva som er normalt i den gjeldende konteksten barnet befinner seg i. «Å være öavviker öer ingen statisk tilstand, men en prosess som styres av samspillet mellom individ, gruppe og samfunn» (Solli, 2010, s. 3). Dette kan vise til at en pedagogisk vurdering i forhold til problematferd bør sees i relasjon til den konteksten atferden utfoldes i. Hva som oppleves som problematferd er i tillegg ofte personavhengig. Med det mener jeg at lærere har ulike toleransegrenser for hva slags atferd som aksepteres.



Det fins ulike definisjoner på problematferd i litteraturen. Som en følge av det jeg nevner over, har jeg i oppgaven valgt å bruke Ogdens (2009) definisjon på problematferd: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2009, s.18).

Dette er en definisjon som jeg synes ivaretar et relasjonelt perspektiv på problemforståelse. Problematferd brukes som en fellesbetegnelse på atferd som skaper vansker for barnet selv, for dets samspill med andre barn og voksne og for mestring av elevrollen i skolen. Definisjonen viser til atferd som utfra gjeldene kontekstuelle normalitetskriterier ikke godtas som akseptabel, verken i den enkelte klasse eller ved den enkelte skole. Definisjonen utdyper ikke hva problemene består i, og den har heller ingen nøyaktige avgrensningskriterier. Definisjonen inkluderer både elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer, samt elever som har en mer konfliktpreget mestringsstil. Atferdsproblemer fører til at undervisningen blir forstyrret slik at eleven på sikt vil hemmes i sin læring og utvikling. Problemene kan videre på grunn av konflikter, avvisning eller sosial isolasjon hindre positiv samhandling med de ulike aktørene i skolefelleskapet. Atferdsproblemer kan dermed forstås som et uttrykk for både elev- og skoleproblemer. Fra skolens perspektiv skaper problematferd bekymring fordi læreren også er ansvarlig for at resten av klassen får tilstrekkelig hjelp og arbeidsro. Det er en grense for hvor mye enkeltindividet kan få utfolde seg på fellesskapets bekostning, men samtidig finnes det et betydelig erfaringsmateriale som viser at enkeltelever modererer sin atferd etter lærer- og elevpåvirkninger (Ogden, 2009).

#### **4.5 Problematferd i et relasjonelt perspektiv**

Mens et individuelt perspektiv viser til «mangler» og «svakheter» ved barnet, fokuserer et relasjonelt perspektiv på et system i ulage (Solli, 2010). Ny kunnskap om problematferd peker på forklaringer som er komplekse, sammensatte og dynamiske (Overland, 2007). Grunnlaget for vanskene er et uttrykk for den gjensidige påvirkningen mellom individet og den kontekstuelle samhandlingen individet er en del av. Som individer og aktører deltar vi ulike sosiale felleskap. Deltakelsen i disse sosiale felleskapene kan betraktes som sosiale systemer der det foregår en interaksjon mellom individet og omgivelsene. Videre vil jeg anvende

systemteori som teoretisk bakgrunn for å søke nærmere forståelse for et relasjonelt perspektiv på problematferd.

#### **4.5.1 Systemteori**

Systemteori er en fellesbetegnelse på en tverrvitenskapelig tenkemåte som i særlig grad gjør bruk av begrepene system og modell (Eide & Eide, 2007). Systemteori referer til en faglig tenkning der mennesket blir betraktet som en del av et sosialt system, og relasjonen mellom deltakerne blir framhevet som viktige (Skagen, 2004). Relasjonene i systemer er det som eksisterer mellom aktørene, og relasjonene kan oppfattes som både gode og dårlige. Relasjonene kan på den måten forstås som er et uttrykk for kvaliteter ved systemet.

Systemtenkning er i utgangspunktet helhetlig, og et system utgjøres av helhetens interne dynamikk (Eide & Eide, 2007). Problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale felleskap, kan således forklares ut fra helheten og samspillet med omgivelsene. Vi er alle aktører som deltar i et system hvor vi påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. Når elever har problemer med læring eller atferd i skolen, er kommunikasjonen og interaksjonen det interessante. Det er relasjonene mellom deltakerne i klassen som etablerer strukturen som gjør klassen til et sosialt system. Denne strukturen vil påvirke kommunikasjonen og samspillet i klassen. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan det også være lettere å forstå handlingene til aktørene som befinner seg i systemet. Enhver handling vil på en eller annen måte ha effekt på alle delene i systemet (Gjems, 2001). Systemteorien bryter på den måten med de tradisjonelle forklaringene om at alt har en årsak. Dersom skolen i sin praksis kun plasserer årsaken i eleven eller i hjemmet, vil dette kunne representere en form for reduksjonisme. For eksempel vil ikke en diagnose som ADHD forklare alt om eleven, for elever med diagnoser er også aktører som deltar i det sosiale felleskapet på lik linje med andre.

Systemteorien på atferdsproblematikk kan også gi en forståelse for hvorfor noen barn kan vise ulikt atferdsmønster i forskjellige sosiale kontekster. Ethvert system vil ha relasjoner til andre systemer, og på den måten kan verdier og erfaringer fra et sosialt system være med på å påvirke handlinger i et annet sosialt system. Dette viser til behovet for å se på flere systemer samtidig når vi forholder oss til problematferd i skolen. Dette blir ofte omtalt som et multisystemisk perspektiv, noe som innebærer at problemer i et sosialt system lett kan få

konsekvenser for den atferden som vises i et annet sosialt system (Nordahl et.al., 2005).

Oppsummert kan systemteorien forklare hvordan et relasjonelt perspektiv vil forsøke å avdekke de faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder vanskene. Elever som viser problematferd er i en interaksjon med sine omgivelser. En endring i det sosiale mønsterets struktur vil dermed kunne endre interaksjonen, som igjen vil påvirke atferden. Områder for forandring kan være barnet i konflikt, barnets oppvekstmiljø og de voksnes handlinger, forventinger, holdninger og beskrivelser av barnet (Solli, 2010). Det handler om relasjoner, og i disse relasjonene er vi aktører som aktivt er med på å utforme våre liv ut fra hvordan vi oppfatter situasjonen. I et relasjonelt perspektiv vil aktørforståelsen være en viktig forutsetning for en god lærer ó elev relasjon. Jeg vil av den grunn forklare nærmere betydningen av å se på hverandre som aktører.

#### **4.5.2 Eleven som aktør**

Vi er født med ulike genetiske forutsetninger og får opplevelser i livet som vil innvirke på våre valg. De fleste av oss har ideer og drømmer om hvordan vi ønsker at livet vårt skal være eller bli (Befring, 2008). Som individer er vi ikke direkte underlagt miljømessige forhold, men vi er i interaksjon og handler i forhold til våre omgivelser. Bandura (1997) påpeker at tanken på å få kontroll over faktorene som gir livet mening og innhold, gjennomstyrer de fleste handlinger vi mennesker foretar oss. Som aktør kan du velge selv. Det viser til at elever med problematferd ikke bare kan sees på som et offer for miljø ó eller individuelle årsaker. Det er elevene selv som lærer ved å konstruere sine kunnskaper, erfaringer og meninger. Alle barn, også de som viser problematferd, forsøker å skape mening i sin egen tilværelse. «Vi er alle aktører i eget liv» (Nordahl et.al., 2005, s. 15).

Å se eleven som aktør kan forklares gjennom teorien om rasjonelle valg, en teori som prøver på å forklare hvordan mennesket handler når det handler intensjonalt og fornuftig (Nordahl, 2010). I denne teorien blir problematferden et uttrykk for at handlingen er et middel til å nå et mål, bygd på elevens virkelighetsoppfatning og ønsker. Konkrete handlinger fra elever som viser problematferd, kan således sees på som formålsrettede handlinger. Elever forsøker å være rasjonelle, de gjør det de tror vil være det beste i den gitte situasjonen. Problematferden kan på den måten forstås som en mestringsstrategi rettet mot en skole der eleven ikke føler seg verdsatt (Befring, 2008). Det lærere oppfatter som problematferd, kan være en bevisst

handling for å komme unna nederlagsopplevelser og for å oppnå status blant sine medelever. Det viser til betydningen av å prøve å forstå elevens tanker og følelser, for så å kunne hjelpe eleven til å endre sin atferd. Det vil imidlertid forutsette at læreren også ser på seg selv som en aktør. En aktør som kan endre sitt handlingsmønster for å oppnå den tillitt som kan muliggjøre positiv påvirkning i forhold til elevens handlingsmønster.

### **4.5.3 Læreren som aktør**

I et relasjonelt perspektiv er det vesentlig at læreren er seg bevisst sitt eget handlingsrom innenfor gitte rammer. Det er å fremheve læreren som en aktør i et profesjonelt fellesskap (St.meld. nr. 11( 2008 ó 2009)). Det viser til en aktørrolle som innebærer profesjonell autonomi, refleksjon og evaluering av sin egen undervisningspraksis. Læreren kan selv påvirke sine handlinger, og det er læreren som ofte må gjøre noe nytt dersom det skal skje en endring i forhold til problematferd. En vesentlig betingelse vil imidlertid være, som nevnt over, at læreren også ser på eleven som aktør. Læreren bør ha kjennskap til elevenes tanker om seg selv og sin egen skolesituasjon, og være åpen for at de kan ha ulik opplevelse. På den måten kan en aktørrolle åpne opp for intersubjektivitet i undervisningen, forstått som at felles opplevelse samtidig kan være forskjellig fra hverandre.

I en undersøkelse foretatt av Nordenbo, Larsen, Tiftickci, Rikke & Østegaard (2008), dokumenteres det at evnen til å inngå en sosial relasjon til hver enkelt elev, er den dimensjonen ved lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevenes læring. Hvordan vi oppfatter andre mennesker er blant annet avhengig av hvilke verdier, holdninger, personlighet og behov den andre har (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem, 1993). Med andre ord er kjennskapen vår til andre mennesker av stor betydning for hvordan vi er mot hverandre. Dette peker igjen på betydningen av at læreren viser seg som en aktør ovenfor eleven.

Elever med problematferd, og som kanskje har utviklet et negativt forhold til skolen, vil tilsynelatende ha lite å tilføre i lærer ó elev relasjonen. Det er imidlertid læreren som har hovedansvaret for å invitere eleven inn som en samarbeidende part. Om eleven ønsker eller er i stand til å inngå i dette samarbeide vil vise seg i prosessen. Det relasjonelle arbeidet må fokusere på elevens endringspotensial (Sollesnes, 2008). Eleven bringer hele sin livsverden inn i relasjonen, og det vesentlige for læreren blir å få et glimt av elevens potensielle ressurser for læring og positiv utvikling.

Svært mange elever med problematferd kan ha en rik forhistorie preget av nederlag både faglig og sosialt. Rutter (1985) bruker begrepet «resilience» som viser til motstandskraft når barn fra høyrisikomiljø opprettholder sin kompetanse tross stress og store påkjenninger. Det viser seg ofte at disse barna gjerne har spesielle egenskaplige ressurser, eller at de har fått hjelp av en signifikant annen som har greid å fremkalle deres mestringspotensiale. Begrepet «en signifikant annen» viser til en person som har særlig betydning for vår læring og utvikling (Manger, 2010). Det er en tilgjengelig person som kan gi støtte og omsorg. En person som kan være en god rollemodell. I skolesituasjonen kan læreren være denne signifikante annen. Dette vil gjerne forutsette en bevissthet i forhold til relasjonenes betydning for å komme i denne posisjonen. Det handler om å ha et reflektert forhold til egen yrkesrolle, være en aktør som er bevisst hvordan relasjonene mellom seg og eleven kan påvirke atferden.

#### **4.5.4 Relasjonen mellom aktørene**

Selve begrepet «relasjon» kommer av det latinske ordet *relatio* som sier noe om hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2007). I møte med andre mennesker fortolker vi våre observasjoner.

Fortolkningene skjer ikke i et vakuum, men påvirkes av våre egne subjektive erfaringer innenfor en gitt sosial kontekst. Problematferden kan på den måten også være et uttrykk for at tro og forventinger kan skape sosiale realiteter.

I en klasse utvikler det seg etter hvert bestemte mellommenneskelig strukturer for hvordan vi handler, klassens uformelle rollestruktur. Slike rolleforventninger kan bli så fast forankret at enkelte barn ikke vil få den sosiale støtten de trenger for å forandre atferd (Schmuck & Schmuck, 1983). Det kan være lett å lete etter egenskaper eller væremåter som kan bekrefte vår førforståelse, og vi kan komme til å se det vi ser etter. Av den grunn kan det være vesentlig at læreren er bevisst på hva som kjennetegner de sosiale prosessene som ligger til grunn for hvordan vi oppfatter andre. Det er å tenke igjennom hvilket referansegrunnlag som ligger til grunn for elevkonstruksjonen. Hvilke virkelighetsoppfatninger det blir tatt utgangspunkt i, og hvor gyldige de til enhver tid faktisk viser seg å være. Det er å utfordre et individuelt perspektiv ved å være interessert i å finne elevenes potensial for vekst og utvikling, heller enn å se på eleven som objekter med behov som bør bestemmes av andre. Det er ikke tilstrekkelig å forklare hva elevene gjør, eller beskrive hva vi ser de gjør. Det avgjørende er hva elevene selv tror de gjør, og hvilke begrunnelse de har for valgene sine.

Bruner (1997) sier at å forstå barns bevissthet er en forutsetning for enhver forbedring innenfor skolens pedagogikk. Å forstå elevens bevissthet er å forstå eleven innenfra så langt det er mulig for en annen. Barn korrigerer ikke i like stor grad som voksne sin egen tekning gjennom refleksjon. Hva barn tenker om sin egen læring og seg selv, kan derfor ha store læringsmessige konsekvenser. Elevene forholder seg til situasjonene de er i, og handler ut fra hva de tror om verden. For læreren vil dette medføre en søken etter å forstå hva eleven tror om verden, og etter hvert få dem til å forstå dette selv (Nordahl 2010).

Opplæring vil i mange situasjoner nettopp være knyttet til å endre elevenes handlinger og strategier for å oppnå bedre læringsresultat både faglig og sosialt. I slike opplæringssituasjoner fokuseres det ofte på de handlinger eller strategier vi ønsker å endre. Et eksempel er eleven som bråker og forstyrrer undervisningen, og som ofte mottar instruksjoner og påminnelser om å være stille. Erfaring tilsier imidlertid at slike formaninger til eleven om å endre atferd, sjelden viser seg å ha særlig positiv effekt. En årsak til dette kan blant annet være at handlingene kan ha opphav i grunner som formaningene ikke tar hensyn til. Det kan være vanskelig for eleven å endre atferd dersom den ikke samsvarer med elevens virkelighetsoppfatninger, ønsker eller verdier. For læreren blir det således vesentlig å søke en forståelse for dette hos eleven, for deretter å bidra til en endring i elevens forståelse av sin egen situasjon. Enkelte ganger kan dette oppleves lettere enn å endre atferden i seg selv, da atferden kan ha festet seg som en forholdsvis fast reaksjonsmåte hos eleven.

Oppsummert viser dette til at det ikke den enkeltes bidrag alene som er av betydning, men heller hvordan den enes utspill danner grunnlag for den andres tilbakespill og reaksjoner (Overland, 2007). Dette viser til muligheten for at elever kan endre sin atferd ved at læreren endrer sin atferd først. Det handler om lærer og elev i relasjon, og at problematferd kan forstås som et relasjonelt problem mellom to eller flere aktører. Det er samspillet og det som skjer mellom aktørene som er det interessante. Det kan være her grunnlaget for endring ligger. I et relasjonelt perspektiv har læreren et særlig ansvar for å reflektere over kvaliteten på lærer-og-elev relasjonen for å avdekke mulighetene i det som tilsynelatende kan virke umulig og vanskelig. Det handler om å arbeide for gode relasjoner til alle sine elever. Hva som kjennetegner gode relasjoner vil jeg nå forsøke å utdype mer inngående.

#### 4.5.5 Betydningen av en god relasjon

Hattie (2009) viser til at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevens læring, og at kvaliteten på lærer og elev relasjonen er en svært viktig faktor for elevens læringsutbytte. Dette samsvarer med undersøkelser som viser at lærere med gode relasjoner til sine elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2000). Det kan peke på et behov for å se nærmere på hvilke faktorer som kan fremme en positiv vurdering av kvaliteten på relasjonen. Hva som kjennetegner en god relasjon kan imidlertid oppfattes ulikt. Som nevnt tidligere, har både lærer og elev forskjellige forutsetninger og erfaringer som vil prege deres forståelse. Det eksisterer likevel betydelig litteratur og forskning som viser til sentrale kjennetegn ved læreren som kan ha betydning for hvordan eleven vil oppfatte relasjonen dem imellom.

Tillit er en betingelse for en god relasjon, og tillit er også en forutsetning for å kunne undervise slik at elevene lærer (Kristiansen, 2008). For eleven vil det handle om å oppleve læreren som forutsigbar, troverdig og en som vil en vel. Tillit er ikke noe man får, men noe man må gjøre seg fortjent til gjennom sine handlinger og sin væremåte. Det kan ta tid å opparbeide tillit, og det er en sårbar balansegang. En enkelt hendelse som oppleves ubehagelig for eleven, kan ødelegge tillitten forholdsvis raskt. Av den grunn kan det være verdt å merke seg at det kan være lettere å miste tillitt enn å få den tilbake igjen.

Flere elevundersøkelser viser at barn er særlige opptatt av den personlige dimensjonen i lærer og elev relasjonen (Sørli og Nordahl, 1998). Det uttrykkes et ønske om å bli anerkjent av læreren. At læreren ser og forstår, gir støtte, viser nærhet og gir omsorg. Elever liker lærere som er emosjonelt engasjerte, viser respekt, gir nok hjelp både ved personlige problemer og skolearbeidet, er morsomme og ressursorienterte. Det er med andre ord snakk om flere faktorer som til sammen signaliserer en genuin tilstedeværelse for den enkelte og felleskapet.

Elever er også opptatt av rettferdighet (Berger, 2000). En rettferdig lærer tilstreber å behandle alle likeverdige. Alle elever kan ikke behandles likt, men det handler mer om å sørge for at ingen får særbehandling som oppfattes urimelig. Særbehandling kan bidra til å sette «merkelapper» på elevene. Slik praksis kan, som tidligere omtalt i et individuelt perspektiv, føre til negative konsekvenser i form av stigmatisering og stempeling. Merkelappen fremstår

som det mest typiske ved eleven, og betegnelsen blir en referanseramme som eleven tolkes innenfor (Overland, 2007). For eksempel kan en elev som har blitt stemplet som «bråkemaker», raskt få negative reaksjoner fra læreren som ikke alltid er fortjent. Dette kan oppleves sterkt provoserende, og på den måten kan merkelappen bli en selvoppfyllende profeti ved at eleven reagerer på en måte som bekrefter stemplingen. Det er således av stor betydning at læreren evner å skille mellom atferd og person. Det handler om at læreren ser det som sitt ansvar å bidra til en relasjon som gir mulighet til å utvikle seg. En pedagogisk konsekvens av et slikt ansvar vil være at læreren skifter fokus fra eleven til samarbeidet, og fra elevens handlinger til egne handlinger (Riis og Kristiansen, 2008).

Lærer og elev relasjonen er også vektlagt i Fuglestads (1993) arbeid om undervisning og samhandling i skolen. Her poengteres det at de relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev, og den samhandlingen som foregår, vil ha en sterk sammenheng med både lærerens undervisning og handlingene hos elevene i klasserommet. Den sosiale interaksjonen i relasjonen kan være preget av både samspill og motspill. Et positivt samspill mellom lærer og elev viser til en god relasjon. En god relasjon innebærer at læreren forstår eleven, kjenner til elevens interesser og erfaringer og anvender det i undervisningen. Interaksjoner mellom lærer og elev som er preget av motspill, kan gjerne sees uttrykt gjennom maktspektet i skolen som er knyttet til lærerens behov for styring og kontroll. Det er viktig at lærere bevarer et tydelig lederskap, men det blir galt om kontroll forveksles med autoritære kommandoer som lett kan føre til elevopposisjon. «Sånn er det bare! - løsninger» kan gjøre det vanskelig for andre å forstå grunnlaget for den beslutningen som tas, og dermed utløse eller forsterke konflikter i klasserommet. Hvis man avviser behovet for både å gi og få begrunnelser, og selv mener å besitte sannheten, står man i fare for å hindre perspektivrikhet både hos seg selv og eleven. En slik lærerrolle kan sees som lite forenelig med å være en autoritet, en som eleven har respekt og tillit til på bakgrunn av forståelse for hverandres reaksjoner og væremåte.

Lærerens relasjonsarbeid bør ta utgangspunkt i at elevenes relasjonserfaringer er svært ulike. For elever med problematferd som har manglende erfaring fra trygge relasjoner, kan en god relasjon til en lærer oppleves som et tiltak i seg selv. Gode erfaringer med relasjoner er imidlertid ingen garanti for at problematferd ikke finner sted. Atferden må da bli gjenstand for tiltak, og målet for læreren må være å skape et relasjonelt grunnlag som eleven gjenkjenner som en god relasjon (Sollesnes, 2008)



Samlet uttrykker forskningsfunn at elever som oppfatter å ha et godt forhold til sine lærere, viser mindre problematferd i klasserommet (Nordahl, 2000). Lærerens evne til å inngå en støttende og god relasjon kan ha en direkte effekt i forhold til elevens sosiale - og faglige læringsutbytte. Læreren bør av den grunn vite noe om relasjoner. For at læreren skal kunne bli en signifikant annen for elevene, er det nødvendig at læreren investerer noe i relasjonen til dem. Ved å anerkjenne det unike som finnes ved alle elever, kan læreren demonstrere anerkjennelse og varme. Dette vil kunne gi grobunn for et likeverdig samspill, der begge partenes opplevelser og virkelighetsoppfatninger tillegges samme verdi. Det viser også til at det kan være fullt mulig å anerkjenne en elev som person og samtidig ta avstand fra atferden til eleven. Anerkjennelse går godt sammen med grensesetting, og det er vesentlig at læreren stiller krav til eleven om å vise akseptabel atferd. Det handler om å være sammen om det som er vanskelig, våge å sette ord på det vi erfarer og respektere hverandres personlige integritet. I følge Sollesnes (2008) er spørsmålet i hvor stor grad læreren greier «å treffe eleven hjemme», å vise at man er villig til å forstå. Han sier at selve arbeidet befinner seg mellom pedagogen og eleven. Av den grunn blir det også så viktig å ha fokus på relasjonen.

#### **4.6 Sammendrag**

Et individuelt perspektiv viser til årsaksforklaringer hos eleven på bakgrunn av individuelle egenskaper, det er eleven «med» en vanske. Perspektivet har en lang tradisjon i skolen, og har lenge vært dominerende når det gjelder forståelse av problematferd (Solli, 2010).

Diagnosebegrepet er nært knyttet til et individuelt perspektiv. En diagnostisk kategori skal fungere som en klassifisering av hva vi kan forvente av bestemte egenskaper. All kategorisering av andre innebærer imidlertid en forenkling i beskrivelse av individer (Arnesen, 2003). En diagnose kan fungere som et vern om rettigheter, men kan samtidig føre til stigmatisering som i liten grad samsvarer med skolens ideologi om inkludering og mangfold. For læreren kan et individuelt perspektiv medføre ansvarsfraskrivelse ved at det i liten grad rettes kritisk blikk mot egen undervisning.

I oppgaven er problematferd definert som en fellesbetegnelse på atferd som skaper vansker for barnet selv, for samspillet med andre barn og voksne og for mestring av elevrollen i skolen. I et relasjonelt perspektiv ligger denne definisjonen til grunn når problematferd forstås

i lys av gjensidige påvirkningen mellom individet og den kontekstuelle samhandlingen individet inngår i. Systemteorien bidrar til å belyse hvorfor relasjonene mellom deltakerne i sosiale systemer er viktige, og hvilken betydning dette har i arbeidet med problematferd. Elev og lærer er aktører ved at de handler på bakgrunn av mål, ønsker verdier og virkelighetsoppfatning. Evnen til å inngå en sosial relasjon til sine elever er den viktigste dimensjonen ved lærerens kompetanse i forhold til elevens læringsutbytte (Nordenbo et.al., 2008). Det er læreren som har hovedansvaret for å invitere eleven inn som en samarbeidende part. Relasjoner sier noe om den innstillingen eller oppfatningen ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2007). Å arbeide for en god relasjon er viktig da lærere med gode relasjoner ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer (Nordahl et.al., 2005).

## **5 Skolekulturen og læreryrkets egenart**

### **5.1 Innledning**

Skolekulturen som helhet er viktig for det handlingsrommet læreren får. I dette kapittelet vil jeg først forklare hvordan ulike skolekulturer kan komme til uttrykk ved den enkelte skole. Deretter vil jeg si noe om begrepet skolekode, og hvordan denne koden kan legge føringer for lærerens handlingsrom i forhold til problematferd. Videre vil jeg si noe om læreryrket som profesjon, og hvordan lærere gjennom erfaring erverver seg kontekstuell kunnskap. Med kontekstuell kunnskap mener jeg den handlingskunnskapen som lærere danner seg i møte med elevene. Det handler om meg og mine elever (Stålsett, 2009). Til slutt vil jeg helt kort vise til betydningen av at læreryrket ikke kan forstås som en instrumentell virksomhet, men som en virksomhet der den pedagogiske forståelsen gir føringene for god yrkesprofesjonalitet.

### **5.2 Skolekulturen**

Selv om det eksisterer en sterk offentlig målstyring av skolen gjennom læreplaner og lovverk, har den enkelte skole og lærer et relativt stort handlingsrom. Dette handlingsrommet vil ha konsekvenser for den pedagogiske praksisen, og hver skole har sin egen kultur.

Kulturbegrepet er her forstått som uttrykk for et mer eller mindre stabilt fellesskap i oppfatninger, verdier og ideer blant personer med felles tilhørighet til en gitt sosial institusjon (Eilertsen, 1989). Det kan være flere skolekulturer innenfor en og samme skole, men som oftest vil det være en kultur som dominerer virksomhetens innhold mer enn de andre. De som representerer denne dominerende kulturen, innehar ofte en uformell ledelsesfunksjon og er dermed skolens reelle makthavere (Berg, 1999).

Vi kan fornemme kulturen gjennom de ytre og synlige tegnene som skolen omgir seg med. For å få en virkelig forståelse av hva denne kulturen innebærer, må vi imidlertid bli klar over de underliggende antakelsene. Disse antakelsene er både usynlige og ubevisste. I følge Schein (1987) er dette kulturbestemte oppfatninger som legges til grunn for organisasjonens tenkning og handlinger. De kan være vanskelig å få tak i, og har gjerne utviklet seg over tid på bakgrunn av skolens historie og stedets tradisjoner. Han viser til at det er antakelser som man tar for gitt, men som man gjerne ikke er klar over at man tar for gitt. Disse ubevisste antakelsene som utvikles i en gruppe hjelper de ansatte til å tilpasse seg kravene som stilles til

læreryrket. Dette gjelder både innenfra skoleorganisasjonen som arbeidsplass, men også utenfra i lokalmiljøet. De underliggende antakelsene etablerer seg etter hvert som riktige, og man vet ikke lenger om det man tar for gitt faktisk bare er en blant flere mulige oppfatninger.

I skolesammenheng brukes gjerne begrepet «skolekode» om den underliggende kulturen som først og fremst sitter «inni hodene» på oss (Stålsett, 2009). Skolekoden hjelper personalet til å organisere sine erfaringer i møte med omverdenen. Den har som mål å virke stabiliserende, og sier oss noe om hva personalet tenker om og hvordan de forstår sin egen skole. Skolekoden gjør hverdagen tryggere, og den virker beskyttende mot forandringer. Ifølge Arfwedson (1984) representerer den et sett med tolknings- og handlingsprinsipper. Han viser til at skolekoden er man bærer av, man utvikler den videre ved å dele den med andre lærere. Dette trenger ikke å være en målrettet og bevisst handling. Skolekoden gir svar når den enkelte lærer står overfor vanskelige problemstillinger eller spørsmål. Skolekoden er på den måten reell nok, men ofte skjult for bærerne av den.

Med andre ord er skolekoden i den praktiske hverdagen et samlet uttrykk for skolens kultur (Lauvås & Handal, 2000). Kulturen ved den enkelte skole dreier seg ikke først og fremst om formelle regelsystemer, men snarere om underliggende uformelle regler og vaner som er lite synlige. Disse vanene kan bevisst eller ubevisst styre, begrense og regulere arbeidsforholdene både for skolens personale og elever (Berg, 1999). Lærerens handlingsrom vil til en viss grad være preget av de grenser som uttrykker omgivelsenes godkjenning av profesjonen. Lærerne bringer med seg sine egne tanker, men vil også formes som følge av påvirkning fra andre kollegaer. I felleskap utvikler personalet ved skolen en beredskap for hvordan de skal møte krav og forventninger fra omverdenen. Skolekoden kan på den måten gjøre det lettere å håndtere de mange valg som en lærer kontinuerlig må forholde seg til. Samtidig bør skolekoden være åpen for diskusjon og analyse, slik at den kan gi rom for nyteknung og utvikling.

### **5.2.1 Offentlig reproduksjon**

I arbeidet med problematferd, kan det være av betydning å reflektere over hvilke verdier og elevforståelse som styrer den pedagogiske praksisen. Lærere som har vært lenge ved en skole, kan gjerne bli «blind» for den skolekoden som de selv tilhører. Dette kan være en mulig årsak til at bevissthetsnivået blant lærere knyttet til forholdet mellom ulike pedagogiske valg og

egne interesser og behov, ser ut til å være relativt lavt (Nordahl, 2010). Lærerens handlingsrom kan gi muligheter til å opprettholde og forsterke egne interesser gjennom beslutninger og valg som blir tatt i klasserommet og skolen. I evalueringen av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstatter, 2009) dokumenteres det at mye av spesialundervisningen fremdeles<sup>5</sup> fungerer som avlasting for dårlig klasseledelse og lite differensiert undervisning. I møte med problematferd retter skolen raskt søkelyset mot eleven som eier av problemet, og ikke mot læringsmiljøet i skolen. Dette til tross for at all ny kunnskap viser at problematferd peker på forklaringer som er sammensatte, komplekse og dynamiske (Overland, 2007). Det kan indirekte peke på at det tar tid å snu et individuelt perspektiv på problematferd som har etablert seg som «riktig» forståelse i enkelte skolekulturer, selv om det gjennom de siste 20 ó 30 årene har vokst fram en erkjennelse av at et individuelt perspektiv er utilstrekkelig eller endog feilaktig (Tangen, 2008).

Med andre ord vil en utfordring av et individuelt perspektiv på problematferd, medføre at skolekoden blir gjort til gjenstand for refleksjon og vurdering. Det finnes tilnærminger som gir skolen stor autonomi, og som viser til at skolen og læreren eksplisitt og implisitt vil forsøke å ivareta sin egen posisjon (Aronowitz & Gioux 1993). Dette kan forstås som offentlig reproduksjon. Læreren vil ikke være tjent med å prøve å forstå eleven, for på den måten forsøke å ivareta skolesystemet og sin egen autoritet. Denne handlingen behøver ikke å være bevisst fra lærerens side, men mer å betrakte som en handling basert på sosiale normer og vaner innenfor eksisterende skolekode. Uansett kan dette peke på et behov for en tydelig bevissthet fra læreren sin side over at slike egeninteresser kan forekomme i planlegging og gjennomføring av all opplæring. Å møte problematferd i skolen i et relasjonelt perspektiv, vil av den grunn forutsette god innsikt i seg selv, og en kritisk refleksjon og vurdering av egen undervisningspraksis innenfor gitte rammebetingelser. Videre vil jeg undersøke nærmere hva litteraturen sier om læreryrkets egenart, og hvordan den enkelte lærer utvikler sin profesjonalitet.

---

<sup>5</sup> Jamfør evalueringsstudie ved Nordahl og Overland (1998) angående spesialundervisning i Oslo

### 5.3 Læreryrkets egenart

Begrepet profesjon blir ofte brukt om et yrke, og profesjonell assosieres med å være god til noe. Ut i fra dette viser Damgaard (2010) til at profesjonalitet kan sees som et uttrykk for kvaliteten ved yrkesutøverens måte å utøve profesjonen på. I yrker hvor man arbeider med mennesker, vil yrkesutøverens måte å møte andre mennesker på være sentral. Det viser til et ansvar som ligger der implisitt i form av forventinger om standard og kvalitet (Molander & Terum, 2008). Det trenger imidlertid ikke å være en automatikk i sammenhengen mellom profesjon og profesjonalitet. Det kan tenkes at man kan ha et yrke uten at dette tilsier en profesjonell måte å utføre yrket på.

Å være lærer er å inngå i en profesjon. Til grunn for utøvelsen av læreryrket ligger det etablerte kunnskaper og ferdigheter som er mer eller mindre utviklet. Et kjennetegn ved læreryrket er imidlertid at disse etablerte kunnskapene og ferdighetene kan være lite entydige. Skolens virksomhet blir beskrevet som et yrke der det vil eksistere en usikkerhet fordi det ikke eksisterer entydige standarder for godt og dårlig, rett og galt (Hargreaves, 1996). Dette viser til at profesjonaliteten ikke er statisk, men noe som gjerne endrer og utvikler seg over tid. Et sentralt spørsmål kan av den grunn være å undersøke nærmere i hvilken grad yrkesutøverne er motiverte på profesjonens vegne for å opprettholde og videreutvikle egen profesjonalitet, samt være med på å utvikle profesjonen videre.

I læreryrket vil praksisen læreren møter etter lærerutdanningen gi noen føringer for hvordan møtet med yrket blir. En viktig del av den grunnleggende læringen vil på mange måter skje i og gjennom selve yrkespraksisen. Bevisst og ubevisst vil en videre læreprosess fortsette etter endt utdanning. Som nevnt tidligere i avsnittet om de nyutdannedes yrkesdebut, vil den praksisen lærere møter i stor grad innvirke på den enkeltes opplevelse av å handle profesjonelt. Dette kan vise til hvordan læringsprosessen og vår forståelse av yrket vil være avhengig av hvilke erfaringer vi får, og hvordan disse erfaringene blir bearbeidet. Skal lærere ta styringen over egen faglig og personlig utvikling innenfor yrket, vil det ifølge Stålsett (2009) kreve en bevisst bearbeiding av ervervede erfaringer fra egen praksis. Dette stemmer også godt overens med profesjonalitet i et relasjonelt perspektiv, der evnen til refleksjon over egen yrkesrolle sees på som særlig viktig for en god lærer ó elev relasjon. Det handler om å erverve seg praktisk kunnskap, eller kontekstuell kunnskap, for å skape gode

utviklingsmuligheter til beste for mine elevers læring og trivsel i skolen. Med kontekstuell kunnskap vises det til erfaringslæring, det vil si kunnskap tilegnet gjennom erfaringer i en konkret situasjon (Stålsett, 2009). I praksis vil denne kunnskapen ha stor betydning for hvordan vi utøver læreryrket. Den kontekstuelle kunnskapen handler i hovedsak om hvem jeg er i møte med mine elever. Videre kan den fortelle noe om hvem jeg er som kollega og hvem jeg er i møte med min skolekultur.

Anvendelsen av kunnskapen fra lærerutdanningen vil være avhengig av hvordan den enkelte lærer oppfatter og tolker sammenhengen i sin egen skolehverdag. Det stilles stadig krav til å observere, analysere og handle i forhold til nye komplekse situasjoner som skal forstås. Undervisning kan alltid forbedres, og uansett hvor mange tema som er blitt omtalt i utdanningen, vil en lærer alltid måtte bevege seg ut i det usikre. Dette er kanskje særlig aktuelt i arbeidet med problematferd. Her kan selv erfarne lærere ofte oppleve usikkerhet. Det er samtidig i dette usikre rommet at læreres profesjonelle yrkesutøvelse særlig viser seg (Ulvik, 2010). I arbeidet med problematferd er det vesentlig å kunne «være i situasjonen», altså handle i øyeblikket. Det handler om å være profesjonell, der læreren fortløpende må handle kontekstuellt og foreta selvstendige valg basert på skjønn. Grimen og Molander (2008) presiserer at det er informert skjønn som må praktiseres. Det kan forstås som at lærere drar veksler på sine kunnskaper og erfaringer, og ikke bare handler ut fra vilkårlige antakelser. Videre påpeker de også at dette skjønnet må sikres ved at lærere inngår i et argumentasjonsfelleskap, der profesjonelle avgjørelser blir bekreftet, nyansert eller utfordret.

### **5.3.1 Læreren er ikke en ferdigvare**

Om man forventer at lærerutdanningen produserer en form for «ferdigvare», kan det bidra til at overgangen til læreryrket oppleves som sjokkartet (Terum, 2005). Samtidig kan en slik forventning bidra til å hindre nyutdannede lærere i å se hvordan de selv kan forbedre sin egen praksis. På den måten kan en slik tanke tilhøre et individuelt perspektiv. Sjokkopplevelsen sees som en årsak som ligger utenfor lærerens handlingsrom, og kan således være med på å sette begrensninger for en profesjonell utvikling innen yrket.

Selv om utdanningen både inneholder teoretisk og praktisk kunnskap, vil møte med elevene i det virkelige yrkesliv gjerne utgjøre en utfordring for de fleste lærere. Det vil ofte være umulig å forberede seg på hva ansvaret innebærer før vi kommer i en situasjon der vi faktisk

har det reelle ansvaret (Lindseth, 2009). Dette kan vise til at læreryrket ikke er en instrumentell virksomhet, men en virksomhet der lærerens pedagogiske forståelse kan gi praktiske føringer for god yrkesprofesjonalitet. Pedagogikk blir her forstått som et fagområde som omhandler mellommenneskelig aktivitet, og således vil læreryrket i stor grad handle om hvordan læreren greier å samhandle med elevene sine (Nordahl, 2010). Å betrakte pedagogikk på denne måten viser til at utøvelsen av læreryrket lar seg utvikle eller påvirke. Læreren sees ikke på som et offer for gener og ytre omstendigheter, men som en aktør som kan utvikle seg selv ved å være bevisst og reflektert i sin daglige lærerpraksis (Nordahl, 2010).

#### **5.4 Sammendrag**

Den enkelte skole og lærer har et relativt stort handlingsrom. Skolekulturen legger føringer for den pedagogiske praksisen. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom den underliggende kulturen som er usynlig og ubevisst, gjerne kalt skolekoden. Den virker stabiliserende, sier noe om hva personalet tenker om og hvordan de forstår sin egen skole. Lærerens virkelighetsoppfatning av eleven med problematferd vil være styrt av de ulike oppfatningene som finnes blant kollegiet i den gitte skolekulturen. Det kan av den grunn være viktig at skolekoden gjøres til gjenstand for refleksjon for å sikre nyteknung og stadig forbedring av eksisterende praksis. Mye av den grunnleggende læringen skjer i yrkespraksisen. Praksis er umiddelbar, og lærere må ta selvstendig valg basert på skjønn. Det er i dette usikre rommet at lærerens profesjonalitet særlig viser seg (Ulvik, 2010). Læreryrket kan oppleves som sjokkartet om man som lærer har en forventning om å være en «ferdigvare». Det er lærerens pedagogiske forståelse som kan gi praktiske føringer for hva som kjennetegner en profesjonell lærer.



## **6 Veiledning for å utfordre et individuelt perspektiv**

### **6.1 Innledning**

Jeg vil nå gå over til å drøfte min teoretiske fremstilling ut fra mine forskningsspørsmål. Jeg har delt drøftingen opp i to hovedkapitler. I dette kapitlet velger jeg først å drøfte hvorfor det kan oppleves vanskelig å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Deretter vil jeg drøfte om veiledning kan være et verktøy for å utfordre dette perspektivet. Videre vil jeg drøfte sammenhengen mellom ulike skolekulturer, og betydningen av å erverve seg et bevisst forhold til skolens kultur for å kunne utfordre et individuelt perspektiv. Å være bevisst sin elevforståelse kan vise seg å være vanskelig som følge av de nyutdannedes behov for mestring og kontroll. Dette vil jeg også drøfte nærmere i lys av min problemstilling. Til slutt vil jeg forsøke å besvare hvorfor det kan være vanskelig å transformere den teoretiske kunnskapen fra lærerutdanningen over til det faktiske livet i klasserommet.

### **6.2 Å utfordre et individuelt perspektiv krever refleksjon**

I denne oppgaven er problematferd forstått som elevatferd som er uforenelig med skolens regler, normer og forventinger. En atferd som vil virke hemmende for elevens læring, utvikling og positiv samhandling med andre (Ogden, 2009). For læreren vil problematferden representere en utfordring i forhold til å inkludere eleven i det sosiale felleskapet. Det er en grense for hvor mye en elev kan få utfolde seg uten at det skal gå utover resten av klassens behov for tilstrekkelig arbeidsro og nok hjelp. Samtidig finnes det erfaringsmateriale som viser at enkeltelever modererer sin atferd etter lærer og elev påvirkninger (Ogden, 2009). Det kan vise til betydningen av å drøfte mer inngående hvilke muligheter nyutdannede lærere kan finne ved å rette oppmerksomheten mot relasjonenes betydning for atferden som kommer til uttrykk hos eleven. Det krever en annen tilnærming til problematferd enn et individuelt perspektiv. Av egen erfaring kan det vise seg vanskelig å se denne muligheten i en travel skolehverdag.

I det vi står ovenfor et problem, en situasjon vi ikke behersker særlig godt, får vi gjerne etterhvert et sterkt behov for å finne en årsak. Mange lærere sier de har forsøkt en rekke tiltak overfor elever som viser problematferd, men at ingenting hjelper (Overland, 2007). Selv om

skolen har bidratt til å finne løsninger, uteblir positivt resultat. Da er det kanskje ikke så rart at den enkelte lærer vil konkludere med at det er lite man selv kan få gjort med problematferden. Lærerens og skolens resonnementer rundt problemet har ikke ført til bedring. Dette kan føre til at man blir stående på «stedet hvil», en resignasjon i form av hjelpeløshet og frustrasjon. Situasjonen kan bli at læreren fortsetter å gjøre mer av det som ikke nytter. En situasjon som trolig vil kunne forsterke den negative atferden hos eleven ytterligere.

En alternativ konsekvens er ønsket om utredning fra andre hjelpeinstanser, som blant annet pedagogisk psykologisk tjeneste og barne - og ungdomspsykiatrien, for å få gjennomslag for spesialpedagogisk hjelp. Det er ofte sterke forventinger til hjelpen dette kan gi, og desto større er skuffelsen når forventingene ikke alltid innfris. I følge Overland (2007) er sjansene store for at nettopp dette skjer. Det er lang tradisjon for at det er eleven som henvises med krav om utredning og behandling, og at tiltakene blir mer individrettet enn rettet mot det sosiale samspillet. Om resultatet uteblir, kan dette igjen føre til oppgitthet eller irritasjon som rettes mot den eller de som ikke får problemene til å forsvinne. Det blir en ond sirkel. Det handler ofte om å fordele skyld mellom de ulike aktørene. Oppmerksomheten rettes mot det andre gjør, i stedet for hva læreren selv kan gjøre.

Det er nettopp her jeg mener skolen og den enkelte lærer står ovenfor en utfordring i arbeidet med problematferd. Skal det være mulig å utfordre et individuelt perspektiv, vil det på mange måter forutsette at oppmerksomheten rettes mot de bakenforliggende tanker og overveielser som har ført til valg av handling. Det kan jo hende at måten det er tenkt på ikke har vist seg å være brukbar i forhold til problemene som er forsøkt løst. Videre vil jeg drøfte hvordan jeg tenker at veiledning kan være et verktøy for tanken for å kunne utfordre et individuelt perspektiv på problematferd.

### **6.2.1 Veiledning som verktøy for tanken**

I følge Overland (2007) vil vår tenkning innebære bruk av begreper, modeller og teorier som verktøy. Når en person tenker, vil det ha en direkte sammenheng med hva personen retter oppmerksomheten mot eller er opptatt av. Han peker på at det i dag foreligger kunnskap om hvilke teorier og perspektiver som det kan være hensiktsmessig å bruke ovenfor elever som viser problematferd, og hvilke som er mer eller mindre ubrukelig som verktøy for tanken.

I den forbindelse peker han på at det er vanskelig å finne gode tiltak ved en utredning som årsaksforklarer problematferd ut fra egenskaper hos eleven eller ugunstige hjemmeforhold. Læreren plasseres i en posisjon der fokuset flyttes vekk fra egen praksis over til hva andre bør gjøre med problemet både i og utenfor skolen. Resultatet kan, som nevnt tidligere, føre til segregering av eleven ved at problemet eksporteres til andre. Dette vil på mange måter være lite forenelig i en skole som har inkludering og tilpasset opplæring som styrende prinsipp (Overland, 2007).

Et alternativ til et individuelt perspektiv, som beskrives ovenfor, er å rette oppmerksomheten mot det som skjer her og nå. Det vil si å rette oppmerksomheten mot relasjonelle forhold som kan utløse eller forsterke problematferden. Teorier som omhandler relasjoner mellom mennesker, og det unike ved den enkelte, vil unngå fortolkninger og egenskapsforklaringer. Arenaen blir mellom læreren og eleven som viser problematferd. Mulighetene ligger i lærerens rolle og posisjon til aktivt å gjøre noe for å påvirke eleven på en positiv måte.

I en hektisk skolehverdag kan dette være enklere sagt enn gjort, og problematferd representerer gjerne en stor utfordring for de fleste lærere. Nordahl & Overland (1998) viser til at lærere opplever å ha større kompetanse til å møte faglige utfordringer enn atferdsmessige. Hjelpet behovet kan av den grunn være stort i forhold til å takle atferdsproblematikk i skolen. Dette mener jeg også kan være en av årsakene til at et individuelt perspektiv lever i beste velgående i norske klasserom. Det kan virke som om skolen mangler gode modeller og verktøy som bygger på kunnskap om hva som kan være hensiktsmessige tilnærminger. Verktøy som kan danne grunnlag for å forebygge og takle problematferd på en god måte. Når skolens resonnementer rundt problematferd ikke har ført til bedring, kan det jo stilles spørsmålsteget om dette «resonnementfelleskapet» har gitt muligheten til å analysere lærerens måte å omgås sine elever på. Forskning viser at verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte synes å være lite erkjent (Raaen & Aamodt 2010). Normalt er det lite fokus i skolen på lærerens relasjonskompetanse, og det er sjelden at det iverksettes tiltak som har til hensikt å forbedre lærer og elev relasjonen til elever som viser problematferd (Lillejord et.al., 2010).

Lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev, er den dimensjonen av

lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevens læring og trivsel i skolen (Nordenbo et.al., 2008). Denne kunnskapen velger jeg å tro at de fleste nyutdannede lærere er oppdatert i forhold til, men teori og praksis kan ofte vise seg å være vanskelig å forene. Når man er midt opp i situasjonen, kan det være vanskelig å se sin egen rolle i samspillet. Å se kritisk på sin egen yrkesutøvelse, sin egen væremåte, krever gjerne en distanse. Det er her jeg tenker at veiledning kan være verktøyet eller modellen som Overland (2007) peker på at skolen mangler i forhold til problematferd. Veiledningen kan være det «fortolkningsrommet» som nyutdannede lærere trenger for å knytte teori og praksis sammen (Hoveid, 2010). Det er når de er ute av handlingstvungen at det kan være tid og distanse til å sette ord på sine opplevelser. I veiledningen kan deltakerne dele sin forståelse og reflektere over egen praksis med hverandre. Å finne ut om jeg praktiserer som jeg tenker, eller om jeg ikke vet hva jeg tenker. Det handler om å finne mulighetene gjennom selvrefleksjon. Hvem jeg er i møte med mine elever, og hvem jeg eventuelt ønsker å bli i møte med mine elever som viser problematferd. Spørsmål som de nyutdannede gjennom veiledning kan få hjelp til å besvare. Flere perspektiv kan bringes frem, og da særlig elevens, for å se flere mulige måter å forstå sin egen væremåte på. Det er å være en aktør som også er villig til å se eleven som en aktør. Jeg mener dette er å utfordre et individuelt perspektiv som ensidig årsaks plasserer problematferden hos eleven. Det er et ønske om å rette oppmerksomheten mot egne handlinger for å kunne påvirke elevens. Det er å arbeide for å etablere en god lærer ó elev relasjon som forskning peker på kan gi mindre atferdsproblemer (Nordahl.et.al., 2005).

### **6.3 Å møte en skolekultur**

Overgangen fra utdanning til læreryrket medfører å bli del av en skolekultur. Som nyutdannet lærer kan det ofte være avgjørende at man greier å tilpasse seg den eksisterende skolekulturen for å få aksept hos lærerkollegiet. Skolekulturen er en faktor ved lærerens arbeid som viser seg å ha størst pedagogisk betydning (Hargreaves, 1996). Kulturen bærer de løsningene som er aksepterte innenfor dens handlingsrom videre til nye og uerfarne lærere. På den måten setter skolekulturen rammer for den læringen som skjer i yrket.

Som ny møter man med andre ord en skole som er preget av sine tradisjoner og verdier. Skolekulturen sier gjerne noe om hvilke normer, verdier, maktforhold, forventninger, roller og antakelser som eksisterer ved en skole (Berg & Wallin, 1982). Dette kan medføre at

oppfatninger og faglige perspektiver som ble ervervet i utdanningen, ikke automatisk vil fungere i det nye fellesskapet. Et sentralt spørsmål vil av den grunn være å stille spørsmålstegn til hvor bevisste nyutdannede lærere er på hvilken skolekultur som råder i forhold til problematferd ved sin egen skole. Det handler om å finne ut om de er deltakere av en kultur som viderefører et individualistisk perspektiv, og hvordan veiledning kan bidra til å utfordre en slik tradisjon.

Stålsett (2009) viser til at vi ikke virkelig kan forstå kulturen før vi får tak i de underliggende antakelsene som styrer skolens praksis. I skolesammenheng brukes gjerne skolekoden om disse uskrevne antakelsene og de gjennomgående oppfatningene. En nykommer vil av den grunn gjerne ha et sterkt behov for å finne ut «hvordan det er her» (Lauvås & Handal, 2000). Hvordan den nyutdannede blir møtt med denne nysgjerrigheten er imidlertid avhengig av den skolekulturen de skal sosialiseres inn i.

Enkelte skoler forventer at nyutdannede skal lære ved prøve og feilemetoden og ved hjelp av å imitere de erfarnes arbeid (Berger, 2008). Dette kan vise til en praksis der skolen ønsker en assimilering til skolens kultur uten at nykommere forventes å ha noe å tilføre skolen. Damgaard (2010) mener dette er tegn på skoler som har en repeterende og lite reflektert tradisjon. Det foregår i liten grad kritisk tilbakemelding på undervisning, og skolene kan ha et individualistisk preg med her og nå orientering fremfor å se problematferd i et helhetsperspektiv som vil inkludere samarbeid og refleksjon.

Motsetningen er skoler som har utviklet en lærende kultur. Slike skoler har kollektiv fokusering, er fleksible og fremtidsorienterte (Berg, 1999). Her vil de underliggende antakelsene bli hentet fram for kritisk vurdering og refleksjon. De nyutdannede lærerne blir sett på som en ressurs for skolen ved at de kan bidra til nytekning og forandring.

Ulike skolekulturen vil med andre ord gi ulike betingelser for utvikling av lærerrollen for den nyutdannede. Introduksjonen til skolekulturen kommer på et tidspunkt da den generelle yrkessosialiseringen er sterk. I kraft av å være nyutdannet, kan det oppleves trygt og godt å underordne seg den nye skolens tradisjoner uten at det stilles spørsmål til de praktiserende føringene for problemhåndtering. En slik tilpasning kan imidlertid tenkes å hemme evnen til nytekning og utvikling. Det kan skje en tilpasning uten refleksjon, og mange spørsmål hos de nyutdannede kan forbli ubesvart.

I mine egne veiledningssamtaler, har jeg også møtt nyutdannede lærere som forholdsvis raskt erverver seg et bevisst forhold til den skolekulturen de er i ferd med å bli en del av. Dette er gjerne lærere som gjennom studietiden har erfart praksislærere som har stilt seg spørrende til egen undervisning og skolens tradisjoner. Frustrasjonen her kan imidlertid oppleves stor dersom deres oppfatninger i forhold til problematferd ikke viser seg å gli inn i den eksisterende koden. Enda større blir gjerne frustrasjonen når skolen verken vil eller forventer at en nykommer skal komme og stille spørsmål til de eksisterende oppfatningene. Enkelte nyutdannede hevder at de kan se ting som de erfarne kollegaene gjør, og som kunne vært gjort på en annen måte (Raaen, 2010). Dette viser igjen til betydningen av at nye lærere opplever at de har mye å lære, men også noe å tilføre skolen. Som nevnt tidligere, viser Ulvik (2010) til at det er ikke alltid de nyutdannede mener at den eksisterende kulturen er noe å videreføre. Hun påpeker at nye lærere ofte reagerer på en skole med inngrodde vaner som det er vanskelig å endre på. En reaksjon som kan vise til at enkelte nyutdannede faktisk har en forholdsvis bevisst forståelse om sin egen skolekultur. En bevissthet som kanskje viser seg å være mindre utviklet hos enkelte erfarne lærere. Eller så kan det jo også tenkes at dette er et bevisst valg. Et valg for å slippe diskusjon om egne beslutninger, måtte forandre sin egen praksis. Uansett vil et slikt valg ikke være i tråd med skolens retningslinjer angående lærerens arbeidsoppgaver. Her fremmes det en yrkesrolle der kritisk refleksjon over egen praksis inngår som en viktig del av skolens kollektive utvikling (St.meld. nr.11 (2008 ó 2009)).

Schibbye (2009) viser til betydningen av å gå veien om et metateoretisk eller filosofisk grunnsyn for å bevisstgjøre forholdet til den teorien som legges til grunn for praksis. Et metasyn kan sees på som et overordnet syn som tydeliggjør forholdet mellom den teorien som blir brukt, og hvordan man faktisk oppfører seg sammen med elevene. Vi kan ha et mer eller mindre bevisst menneskesyn som styrer og påvirker opplevelsen og møtet med elever som viser problematferd. Det kan bety at lærerens intervensjoner med elevene kan være basert på antakelser som kan være utydelige og som læreren ikke overskuer. I skolesammenheng viser Stålsett (2009) til hvordan skolekoden representerer underliggende antakelser som styrer skolens praksis. Skolekoden er ofte skjult for bærerne av den. I veiledningen bør de nyutdannede av den grunn få muligheten til å reflektere over hvor hvilket verdigrunnlag deres skolekode er bærer av, og hvordan den eventuelt vil være med på å begrense eller utvikle deres forståelse av problematferd. Det handler om at man aktivt deltar i utviklingen av en profesjonell skolekultur som man selv kan identifisere seg med, noe som kan være en viktig

forutsetning for å utfordre et individuelt perspektiv. Det handler om å rette oppmerksomheten mot relasjoner og interaksjonen mellom aktørene i et sosialt system. På den måten kan lærere i fellesskap forsøke å avdekke de mønstre eller strukturer som kan forklare de handlingene som kommer til uttrykk innenfor dette systemet.

#### **6.4 Behovet for mestre problematferden**

Hanssen & Helgevold (2010) peker på at mange opplever å få oppgaver og et stillingsinnhold de ikke har forutsetninger for å håndtere. Problemstillinger i veiledningen er ofte knyttet til enkeltelever, deres atferd og eventuelle diagnose, deres situasjon og behov. Det er dilemmaer knyttet til enkeltelever som vanskeliggjør undervisnings- og læringsaktivitetene. Det er elever som det oppleves vanskelig å ha en god relasjon til fordi de ødelegger både for seg selv og andre. For å kunne utfordre et individuelt perspektiv på problematferd, kan det av den grunn være nødvendig å rette fokuset mot i hvilken grad nyutdannede opplever mestring i dette arbeidet. Mestringsfølelse vil på mange måter ha betydning for i hvilken grad den nyutdannede selv føler seg i stand til å endre sin egen praksis.

Utdanningsforbundet viser til at om lag 30 % av de nyutdannede lærerne slutter i læreryrket etter 3 til 5 år (Bjerkholt, 2010). En årsak til dette kan være at nye lærere kjenner seg usikre i møte med elever som viser problematferd. Å arbeide med dilemmaer i forhold til problematferd, som nevnt ovenfor, kan på mange måter vise til at nyutdannede lærere er i en ekstremt sårbar situasjon. En situasjon der det kan være lett å få en nederlagsfølelse, en følelse av ikke å mestre jobben sin som lærer. Å gi de støtte og hjelp gjennom veiledning kan være en mulighet for å redusere dette problemet, og på den måten få flere nyutdannede lærere til å fortsette i yrket med engasjement og glede. Forskning kan også bekrefte betydningen av en god start ved å innfri behovet for støtte og hjelp.

Forskning viser at en god start fører til at lærere lettere vil tåle nederlag og blir mer åpne og knyttet til læreryrket (Hoy & Spero, 2005; Smethem, 2007). I veiledningen kan den nyutdannede læreren få bearbeidet sine følelser knyttet til nederlag, finne ut hva som gikk galt, hvorfor utfallet ble slik og hva de kan gjøre annerledes neste gang. Sannsynligheten for at det blir en neste gang kommer man som lærer gjerne ikke utenom. Av erfaring hører nederlag også med til lærerjobben. Det kan være vondt å erkjenne at man ikke alltid mestrer å

imøtekomme elevene på en god måte. Elever som viser problematferd krever gjerne stor oppmerksomhet av læreren, og det kan være lett å trå feil. Støtte og behov gjennom god veiledning, kan av den grunn være et viktig bidrag for å oppdage nye handlingsalternativer når situasjonen virker håpløs. På den måten kan veiledning tenkes å bidra til en god start ved å innfri dette behovet.

En god start vil også kunne tenkes å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd ved at det skapes et overskudd til å eksperimentere og tenke nytt i stedet for å la læreboka styre. Flere forskningsstudier viser til at en god start bidrar til at de nyutdannede får tid til å ta i bruk utdannelsen sin, og bearbeidelse og refleksjon fører til at de i større grad får muligheten til å bli den læreren de selv ønsker å være (Flores & Day, 2006; Hoy & Spero, 2005; Smethem, 2007). Til sammen mener jeg dette er sentrale kjennetegn på en lærer som ser muligheten til å være en aktør i sin yrkesrolle. Som nevnt flere steder gjennom oppgaven, er aktørforståelsen av vesentlig betydning i arbeidet med problematferd for å etablere gode relasjoner til sine elever.

#### **6.4.1 Aktørforståelsen og mestring**

Det er godt dokumentert at elever som har en positiv relasjon til læreren sin, også vil få et bedre faglig og sosialt utbytte (Hattie, 2009; Nordenbo et.al., 2008). Elever med et godt forhold til sin lærer viser mindre atferdsproblemer og trives bedre på skolen (Nordahl, 2000). Dette viser til at utfordringer tilknyttet enkeltelevers atferd kan ha sammenheng med hvordan eleven opplever læreren som person. Det handler om hvordan eleven oppfatter meg som lærer, hvem jeg er i møte med mine elever. Det handler med andre ord om hvilken elevforståelse som ligger til grunn for hvordan læreren fremstår ovenfor eleven. Ifølge Bruner (1997) vil denne elevforståelsen forme undervisningen både bevisst og ubevisst. Av den grunn mener jeg det vil være relevant i forhold til min problemstilling å drøfte om de nyutdannede har en reflektert elevforståelse, og om de faktisk handler i tråd med denne forståelsen i møte med elevene.

Etablering og opprettholdelse av en god lærer ó elev relasjon handler både om kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Drugli og Nordahl, 2010). Læreren kan ikke forvente at elever tar initiativ til å endre sine oppfatninger. Det er læreren som en profesjonell yrkesutøver som har ansvaret for å imøtekomme elevens behov. Det handler om å innta en aktørrolle der læreren



ser muligheten til å påvirke sine egne handlinger (St.meld. nr.11 (2008 ó 2009)). Dette kan virke som en selvsagt oppgave, men i arbeidet med problematferd kan det likevel ofte vise seg å være en krevende rolle å innfri.

En forutsetning for å kunne påvirke og endre seg selv, innebærer gjerne at læreren også må se på eleven som en aktør. Hvis ikke er det vanskelig å tenke seg at læreren kan få vite noe om hvordan han eller hun kan endre seg for å imøtekomme elevens virkelighetsoppfatninger. Å lytte til en elev som man opplever som vanskelig å håndtere kan imidlertid være en utfordring. Relasjoner berører oss gjerne emosjonelt. Selv om læreren prøver å forstå eleven, kan det oppleves vanskelig å skille atferd og person når eleven truer behovet for mestring og kontroll.

Det er nettopp behovet for mestring og kontroll jeg opplever at de nyutdannede lærerne i min veiledning oppgir som bekymring ved problematferd. Forskning viser også til forhold som kan bekrefte dette (Flores, 2002; Stålsett, 2003). Her uttrykkes det at å håndtere disiplinproblemer og taklingen av enkeltelever som skapte uro var blant de største utfordringene i forhold til å mestre lærerrollen. Det skapte usikkerhet og manglende tro på egne ferdigheter. En situasjon det er lett å kjenne seg igjen i fra sin egen tid som ny i skolen. Problematferd krever gjerne situasjoner der læreren må handle her og nå. Når presset er stort og tempoet høyt kan det være lett å handle i affekt ut fra egne følelser og behov. Det blir et uheldig samspill der frustrasjonen gjerne øker i takt med problemene. Den enes utspill blir forsterket av den andres innspill.

Et viktig spørsmål kan da være i hvilken grad de nyutdannede lærerne er bevisst denne interaksjonen som foregår, og hvordan den kan opprettholde eller forsterke problematferden. Her kan jeg kun vise til min egen erfaring som veileder, men svært ofte opplever jeg at de fleste selv ser at dette er en uheldig situasjon. Flere gi uttrykk for bekymring over at handlingene deres ikke er i tråd med hva de lærte i utdanningen. Det er bare så vanskelig å gjøre noe med det. Alt skjer så fort. Jeg tenker at dette er lærere som er i ferd med å bli virkelig kjent med skolens hverdag. En hverdag der det handler om å være i her og nå situasjoner. Å bevege seg ut i det usikre, der læreren må ta selvstendige valg basert på skjønn. Et skjønn som nettopp krever stor bevissthet knyttet til egne reaksjoner (Damgaard, 2010).

At nye lærere noen ganger opplever det «umulig» å samhandle med elever som viser problematferd, trenger ikke kun å skyldes at elevforståelsen ikke er i tråd med skolen verdigrunnlag. Tvert imot opplever jeg at mange har ervervet seg gode faglige kunnskaper fra utdanningen. Kunnskaper som erfarne lærere kan ha mye å lære av. Inkludering, mangfold og tilpasset opplæring. Begreper som mange nyutdannede lærere kan begrunne og tilstrebe med stor glød. Problemene viser seg gjerne hos enkelte i det de skal transformere den teoretiske kunnskapen til det faktiske livet i klasserommet. Når de er i situasjoner der handlingstvangen verken gir dem tid eller kapasitet til å gjøre det. Her peker også Kleven (2010) på at man kan se den viktigste forskjellen mellom erfarne og uerfarne lærere. Klasseromskunnskapen som erfarne lærere besitter, medfører som regel at de har flere handlingsalternativer å ty til i vanskelige situasjoner. Forskjellen gjelder både kvalitet og hurtighet i forhold til situasjonstolkning og løsningsvalg. Dette kan vise til betydningen av at nyutdannede lærere får gode muligheter til refleksjon i etterkant. Både for å få hjelp og støtte til bearbeide egne følelser, men også for å bli utfordret til å se andre muligheter. Finne flere løsninger som kan være til beste for eleven. Løsninger som jeg som lærer også må være fortrolig med. Det handler om å bli kjent med seg selv som lærer, å utvikle sin egen læreridentitet. I forhold til min problemstilling vil det være, som nevnt tidligere i oppgaven, viktig for å kunne fremstå som en trygg og selvstendig lærer. En lærer som kan utfordre et individuelt perspektiv på problematferd ved å reflektere over sin egen elevforståelse i møte med eleven.

## **6.5 Sammendrag**

Det kan være vanskelig å se sine egne muligheter innenfor lærerrollen til å mestre elever som viser problematferd. Læreren får gjerne et behov for å finne en årsak, eller søke hjelp fra andre instanser utenfor klassefelleskapet. Dette er en praksis som kan høre hjemme innenfor et individuelt perspektiv. Et alternativ til en slik praksis er å rette blikket mot et relasjonelt perspektiv på problematferd. Her ligger mulighetene i lærerens rolle og posisjon til aktivt å gjøre noe for å forbedre sin egen væremåte og undervisning i møte med eleven. Veiledning kan være et verktøy som kan knytte teori og praksis sammen, et fortolkningsrom. Det er når den nyutdannede er ute av handlingstvangen at det kan være tid og rom for å reflektere over sin elevforståelse, og hvordan den kommer til uttrykk ovenfor elevene. Veiledning kan bringe frem flere perspektiver, og da særlig elevens, for å se mulige måter å forstå sin væremåte på. Det handler om å bli kjent med seg selv som lærer, å utvikle sin egen læreridentitet.

## **7 Å utfordre et individuelt perspektiv krever god veiledning**

### **7.1 Innledning**

Dette kapittelet vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som omhandler veiledning og veilederrollen. Jeg vil først drøfte behovet av veiledning for å kunne forbedre de nyutdannedes praksis i møte med problematferd. Det vil handle om å se seg selv som underveis, heller enn ferdig utlært. Jeg vil videre drøfte betydningen av hva som kan være god veiledning for å utfordre et individuelt perspektiv. Her vil jeg belyse behovet for et oppgjør mot individfokusert skyldplassering, og utvikling av en trygg og selvstendig lærer i møte med problematferd. Deretter vil jeg bevege meg over til veilederrollen. Her vil jeg først drøfte betydningen av å se den nyutdannede som en likeverdig kollega. Videre vil jeg forsøke å finne svar på i hvilken grad veileder er bevisst sin egen kunnskapsforståelse om problematferd. Videre vil jeg drøfte om veilederen selv har tradisjon for å analysere og utvikle sin egen undervisning. Dette vil også gjelde i forhold til om veileder er åpen for ny kunnskap i arbeidet med problematferd. Jeg vil avslutte drøftingen i dette kapittelet med å rette oppmerksomheten mot veileders evne til å skape en anerkjennende relasjon, samt hvordan veileder kan vekke et engasjement for å utvikle en god lærer og elev relasjon.

### **7.2 Nyutdannede lærere og behovet for veiledning om problematferd**

Læreren skal handle i tråd med verdigrunnlaget som er fastsatt i skolens formålsparagraf og nedfelt i læreplanverket. Dette kan på mange måter medføre forventinger som det vil være utfordrende å forene (St.meld. 11( 2008 ó 2009)). Forventingene om å mestre problematferd mener jeg inngår i denne utfordringen. Å være en god lærer i møte med problematferd vil kreve kompetanse på mange områder. Dette er i tråd med Skau (2005) som peker på at profesjonalitet i yrkesrollen krever teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Det er snakk om en helhetlig kompetanse som det tar tid å utvikle, en prosess som skjer i selve utførelsen av yrket.

At den helhetlige kompetansen erverves gjennom selve utførelsen av yrket, poengterer også Stålsett (2009). Hun peker på betydningen av den kunnskapen vi tilegner oss gjennom erfaringer i konkrete yrkeshandlinger, såkalt kontekstuell kunnskap. Erfarne lærere har over

flere år utviklet denne kunnskapen gjennom sin yrkeskarriere. De nyutdannede lærerne har derimot mye som skal erfares og bearbeides for første gang. Av den grunn vil ikke handlingsrepertoar i forhold til problematferd være like stort. Det må brukes mye tid til planlegging og utøving av tiltak som kan vise seg å fungere. Forskning har vist at dette kan utgjøre en betydelig utfordring. Mange opplever yrket som mer kompleks og krevende enn forventet, det såkalte praksissjokket (Raaen, 2008; Smeby, 2008). Jeg tenker at dette også kan være en årsak til at enkelte nyutdannede lærere kan føle et behov for å «årsaksplassere» problematferd vekk fra sin egen undervisning. Utfordringen kan oppleves for stor, og et lite handlingsrepertoar kan hindre de nyutdannede til å se andre muligheter for handling. Det er å være i et individuelt perspektiv, der fokuset er mot elevens mangler i stedet for å rette oppmerksomheten mot seg selv og sin egen undervisning. Dette kan vise til et behov av veiledning for å oppdage flere mulige måter å håndtere atferdsproblematikk på.

Det er ingen tvil om at overgangen mellom utdanning og yrkesfelt kan oppleves som utfordrende. De er vanskelig å tenke seg at lærerutdanningen kan forberede studentene på alle de forventningene og ulike problemstillinger som vil møte dem i skolelivet. Det ikke alt som skjer i møte med mennesker som lar seg begrunne eller forklares teoretisk. En ting er å vite noe om, det er ofte noe annet å skulle realisere det man vet i møte med andre. Det handler om å oppøve en toleranse for det uferdige og en anerkjennelse av at profesjonalitet også innebærer å være underveis (Damgaard, 2010).

En anerkjennelse av det å være underveis tror jeg er særlig viktig i forhold til min problemstilling. Å være underveis mener jeg peker på mulighetene som kan ligge i å være åpen og nysgjerrig ovenfor den du skal arbeide sammen med. Ikke se seg som ferdig utlært, men med en vilje til å være i bevegelse. Tilpasse seg selv ut fra forandring i gjeldende praksissituasjon. I arbeidet med problematferd handler det som Sollenes (2008) sier å treffe den enkelte elev ut fra hans eller hennes arena. Det handler om den umiddelbare opplevelsen når to mennesker møtes, det uforutsette som vi aldri helt kan være forberedt på. Samtidig er det gjerne i dette usikre rommet at lærerens profesjonalitet særlig uttrykker seg (Ulvik, 2010). Det er å være genuint tilstede i øyeblikket. Det er å handle fortløpende ut fra selvstendige valg basert på skjønn i forhold til hva du som lærer opplever er den rette løsningen der og da. Et skjønn som Grimen og Molander (2008) mener må sikres ved at lærere inngår i et argumentasjonsfellesskap, der profesjonelle avgjørelser blir bekreftet, nyansert eller utfordret.

Det handler om å skille mellom private reaksjoner og de vi kan tillate oss som representant for en profesjon. På den måten kan et slikt argumentasjonsfelleskap vise til behovet av veiledning. Den nyutdannede og veilederen kan sammen reflektere over betydningen av å være underveis. Å utfordre hverandre ved ikke å se seg selv som ferdig kvalifisert etter endt utdanning, men i endring og utvikling mot stadig forbedring av praksis. Veiledning kan bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd ved at oppmerksomheten rettes mot mulighetene i stedet for begrensingene i forhold til egen lærerrolle. Samtidig vil det å være underveis være en erkjennelse av at læreryrket ikke er en instrumentell virksomhet. Det er heller snakk om en kontinuerlig læreprosess der lærerens pedagogiske forståelse kan gi føringene for god yrkesprofesjonalitet.

### **7.3 Betydningen av god veiledning**

Det er også forskning som peker på at all veiledning ikke automatisk trenger å bli oppfattet som et ubetinget gode og behov av nyutdannede lærere. Bullough, Young, Hall & Draperog (2008) viser til at noen lærere opplever veiledningen mer som en belastning ved at de som ny i yrket blir forsøkt «modellert» til en lærerrolle de selv ikke kan stå inne for. Andre synes ikke veiledningen gir dem det de forventer. Dette kan peke på behovet for å se nærmere på kvaliteten som skjer i selve veiledningen. Skal veiledningen være et bindeledd mellom utdanning og praksis, vil kvaliteten på veiledningen være av betydning for hvordan den oppleves og hva den kan bidra med (Østrem, 2010). Et sentralt spørsmål kan imidlertid være på hvilket grunnlag man skal vurdere denne kvaliteten.

Veiledningen for nyutdannede er ment som et bidrag i lærerens profesjonelle utvikling. Østrem (2011) stiller spørsmål til om det ligger klare føringer om en slik profesjonell utvikling bør være på egne eller ytre standarders vilkår. Profesjonell utvikling tilsier at det finnes kriterier for godt arbeid. Hun viser til at konklusjoner om veiledningens positive betydning for det meste er blitt forankret i studier med utgangspunkt i yrkesutøvernes egenrapporteringer. Det er deltakernes tilfredshet som har vært i fokus, og på den måten viser hun til at det er begrenset vitenskapelig støtte for at veiledning påvirker kvaliteten på utførelsen av arbeidet. På den måten kan veiledning like gjerne tenkes å fremme dårlig yrkesutøvelse i møte med problematferd i skolen. Med dårlig yrkesutøvelse mener jeg da praksis som ensidig årsaksplasserer problematferden hos eleven. Som nevnt tidligere, vil en

slik praksis ikke være i tråd med skolens verdigrunnlag. Videre vil jeg drøfte viktige kjennetegn ved hva som kan være god veiledning i forhold til problematferd. Ønsket er å rette oppmerksomheten både mot de nyutdannedes behov for brukertilfredshet og profesjonens føringer for god yrkesutøvelse.

God veiledning bør ivareta de nyutdannedes behov for brukertilfredshet. Samtidig bør veiledningen fremme og ivareta profesjonens intensjoner og retningslinjer. I forhold til problematferd vil et individuelt perspektiv være lite forenelig med en skole som skal fremme inkludering og mangfold (Overland, 2007). I en profesjonell skolekultur erstattes egenskapsforklaringer og plassering av skyld med en bredere analyse av kontekst, samspill og relasjon (Damgaard, 2010). God veiledning bør av den grunn bidra til å rette oppmerksomheten på mulighetene som læreren selv har til å forbedre sin praksis i møte med elever som viser problematferd.

Ulvik og Smith (2010) viser til at god veiledning kan oppfattes som en profesjonalisering og kvalitetssikring av læreryrket, et virkemiddel for å opprettholde og utvikle skolen som en lærende organisasjon. Forskning viser imidlertid at de fleste veiledere er mest opptatt av å gi hjelp og støtte til praktiske problemer (Fresko & Alhija, 2009). Dette kan være viktig i forhold til å tilfredsstille de nyutdannedes brukertilfredshet. Nye lærere har ofte behov for emosjonell støtte, men ifølge Timperley (2010) er ikke dette nok dersom målet er å forbedre undervisning og læring for elevene. Veiledningen må også omfatte muligheter for refleksjon over egen undervisning, og de verdier og normer som undervisningen går ut ifra (Flores, 2002). Det viser seg at lærerutdanningen kan ha forholdsvis liten innvirkning på læreres praksis. En årsak til dette kan blant annet skyldes dypt forankrede overbevisninger nye lærere har med seg fra sin egen skolegang (Flores & Day, 2006). Det kan i så fall vise til behovet for en balanse mellom både støtte og utfordring i veiledningen. Støtte for blant annet å bearbeide inntrykk og følelser, utfordring for å rette oppmerksomheten mot egne overbevisninger kontra profesjonens.

Skal veiledningen kunne utfordre et individuelt perspektiv på problematferd, kan ikke det eneste målet for veiledningen være at de nyutdannede lærerne skal «overleve» i yrket. Å utfordre et individuelt perspektiv, kan innebære at det vil være behov for å stille spørsmålstegn til sine egne forankrede forestillinger. En bevisstgjøring i forhold til egne

tanker om hva som er god praksis, kan være en viktig faktor for at ny praksis kan etableres. Det er i dette spenningsfeltet mellom profesjonens og den nyutdannedes standard, at jeg mener utfordringen ligger i veiledningen. Å utfordre den nyutdannede i forhold til profesjonalitetskriteriene som ligger nedfelt i yrkesrollen opp mot egen yrkespraksis i møte med problematferd.

Å endre sin egen atferd krever en bevissthet fra lærerens side om hvorfor jeg velger å handle som jeg gjør. Det gjelder blant annet hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for hvordan jeg forstår problematferden som kommer til uttrykk hos eleven. Av erfaring kan det imidlertid være vanskelig å se hvordan man kan endre seg alene. God veiledning bør av den grunn gi mulighet for å sette ord på sine egne tanker og følelser i forhold til eleven, sin eventuelle motstand og frustrasjon. Reflektere over hvordan eleven kan oppfatte meg som lærer. Det handler om å arbeide med seg selv. Å arbeide med sin egen personlige kompetanse.

Damgaard (2010) sier at å være profesjonell medfører at det blir tatt et oppgjør med tendensen til individfokuset skyldplassering. Ved å egenskapsforklare problematferden til eleven, hindrer læreren seg selv til å kunne forbedre sin egen praksis. God veiledning for nyutdannede i forhold til problematferd, kan gi mulighet for å reflektere over denne tendensen. Ifølge Skau (2005) handler det om å reflektere over sin egen personlige kompetanse. Det handler om hvem jeg er som lærer og person i møte med mine elever, og hvem jeg lar eleven være ovenfor meg. Dette er også i tråd med å være en aktør i et profesjonelt felleskap ( St.meld11 (2008 ó 2009) ). Som nevnt ved flere anledninger tidligere, åpner aktørrollen for å kunne påvirke sine handlinger ved å reflektere og evaluere sin egen undervisningspraksis. Enkelte ganger kan en endring av lærerens tilnærming til problemet være det som skal til for at det skal skje en endring av problematferden hos eleven. En forutsetning vil imidlertid være at læreren også ser på eleven som en aktør med egne tanker om sin skolesituasjon. Overland (2007) viser til hvordan den enes utspill danner grunnlag for den andres tilbakespill og reaksjoner. Det handler om lærer og elev i relasjon til hverandre. Hvordan elever kan endre sin atferd ved at læreren endrer sin atferd først.

### 7.3.1 Å utvikle sin læreridentitet

God veiledning bør inkludere dannede læringsprosesser, forstått som en type læring som påvirker individet på en varig måte (Walle ó Hansen, 2010). Målet er at kunnskapen og ferdighetene skal bli en del av lærerens identitet, være personlig forankret. Dannelse er å være i stand til å handle ut fra selvstendige avgjørelser, reflektere kritisk i møte med nye situasjoner. Som lærer handler det om å utvikle en læreridentitet. Det er en prosess som skjer i samspill med elevene. Det vil av den grunn være av betydning at veiledningen tar utgangspunkt i den nyutdannedes egen praksissituasjon. Ved at den nyutdannede gis muligheten til å reflektere over konkrete situasjoner han eller hun står opppe i, kan veiledningen åpne opp for at den nyutdannede kan bli tryggere og mer selvstendig i sine avgjørelser. Det handler om å få tid og rom til å gjøre kunnskapen til sin egen.

Å være trygg og selvstendig i sine avgjørelser kan av erfaring være en viktig faktor i arbeidet med problematferd. Fremstår læreren som usikker og lite trygg i sine handlinger, kan elevene oppfatte han eller hun som en udugelig lærer som det vil være lett å manipulere. Lærer og elev kan komme inn i en vond sirkel, der det er eleven som tar kontrollen over klasserommet. På sikt kan dette føre til en selvoppfatning som kan prege lærerrollen på en uheldig måte. Det kan oppstå en relasjon mellom lærer ó og elev som er preget av motspill. Med det mener jeg at begge responderer negativt på hverandre. Læreren kan bli så fortvilet at det til slutt kan oppleves svært vanskelig å skille atferd fra person.

Om veiledning skal kunne bidra til å utfordre et individuelt perspektiv, kan det av den grunn være sentralt at det reflekteres over hvordan man kan framstå som en trygg og sikker lærer i møte med elevene. Finne sin vei å gå for gradvis å gjenvinne kontrollen over undervisningssituasjonen. Med kontroll mener jeg grensesetting ovenfor eleven der læreren setter klare rammer for akseptert atferd i klasserommet. Her vil anerkjennelse gå godt overens med grensesetting. Ifølge Overland (2007) er det det fullt mulig å anerkjenne en elev samtidig som læreren tar avstand fra problematferden. God veiledning kan her være å bringe elevens perspektiv inn i veiledningen, slik at den nyutdannede kan bli bevisst at sin opplevelse av situasjonen ikke trenger å være lik elevens. Det handler om å rette fokus mot relasjonenes betydning i arbeidet med problematferd, å se problematferd i et relasjonelt perspektiv.



Å utvikle sin læreridentitet er ikke ensbetydende med å kopiere andres praksis. Lærere er forskjellig og det er mange måter å være en god lærer på. Det er en svært personlig prosess som ikke kan standardiseres eller måles (Hoveid, 2010). Samtidig skjer ikke denne prosessen i et vakuum, men i et fellesskap med andre lærere innenfor gitte skolekultur. Dette vil føre til at de nyutdannede gradvis også blir en del av lærerprofesjonen. Som nevnt tidligere, vil en profesjonell utvikling av den grunn også forutsette at det stilles spørsmålsteget til sin egen skolekultur og skolekode. På den måten kan veiledning bidra til å utfordre et individuelt perspektiv ved at nydannede lærere får anledning til å tolke og forstå disse prosessene for å bli den læreren de selv har et ønske om å være. Det er forskjellig fra læring som beskrives som systembetingelser som former den kunnskapen som rammer inn lærerprofesjonen (Hoveid, 2010).

Oppsummert kan god veiledning vise til at nyutdannede lærere har behov for mer enn kun emosjonell støtte dersom målet er å forbedre undervisning og læring for elevene (Timperley (2010)). De handler om en balanse mellom støtte og utfordring, der utfordringen ligger i spenningsfeltet mellom profesjonens og den nyutdannedes standarder i forhold til hva som er god tilnærming til elever som viser problematferd. Å reflektere over egne standarder innebærer blant annet å arbeide med sin personlige kompetanse i veiledningen. Å innta en aktørrolle der jeg ser muligheten til å endre meg selv for å få til en endring hos eleven. Det finnes ikke målbare standarder for hva som er en god lærer (Ulvik, 2010). Det er en personlig prosess mot å utvikle en læreridentitet som jeg kan stå inne for, og som samtidig er i tråd med skolens verdigrunnlag. Samtidig utvikles min læreridentitet i et fellesskap innenfor min gitte skolekultur.

#### **7.4 Å utveksle kunnskap, utfordre og engasjere hverandre**

Jeg har til nå forsøkt å drøfte behovet av veiledning, og hva som kan være god veiledning i forhold til min problemstilling. Om veiledning skal kunne utfordre et individuelt perspektiv på problematferd, kan det også være nødvendig å se nærmere på i hvilken grad veileder kan imøtekomme kriteriene for god veiledning. Videre vil jeg nå drøfte hvordan veileder kan bidra til en relasjon der de involverte partene utveksler kunnskap, utfordrer og engasjerer hverandre i forhold til problematferd.

De nyutdannede lærerne er ferdig kvalifisert til yrket når de kommer fra lærerutdanningen. Når de blir tilsatt i skolen ligger det forventninger om at de skal bidra på lik linje med erfarne lærere. Veilederens oppgave vil av den grunn være å veilede nye kollegaer som er i en likeverdig og likestilt posisjon. I en slik kontekst vil en av veilederens viktigste roller være å stimulere til refleksjon (Helleve & Langørgen, 2010). Når temaet i veiledningen er problematferd, vil refleksjonen ha som mål å bidra til å utvikle den enkeltes praksis i dette arbeidet. Dette må ikke forveksles med at det dreier seg om å veilede de nyutdannede i «riktig retning», der veilederen er forandringsagenten som har den riktige løsningen. Veileder er gjerne den som har mest erfaring å relatere gode undervisning til. Det vil likevel på mange måter være en ren maktdemonstrasjon å ta utgangspunkt i at disse erfaringene representerer den beste yrkesutøvelsen. En slik praksis vil heller ikke være i tråd med systemisk veiledning som veiledningsbegrepet i denne oppgaven er definert innenfor. Her fremmes betydningen av at all erfaring er subjektiv, og at mulige måter å forstå virkeligheten på er mangfoldige (Ulleberg, 2004). Spørsmålet blir heller hvordan veileder kan bruke sin erfarenhet og sin profesjonsforståelse som grunnlag for å få til refleksjon hos begge parter. I følge Smith (2005) må imidlertid enhver som skal støtte andres profesjonelle utvikling være i stand til å analysere eget arbeid og utvikle sin egen undervisning. Hun mener at veilederen må kunne sette ord på egen yrkeskunnskap for å gjøre den tilgjengelig for andre.

Nå viser det seg at bevissthetsnivået blant lærere kan se ut til å være lavt i forhold til koblingen mellom pedagogiske valg og egne interesser og behov (Nordahl, 2010). Dette kan peke på viktigheten av å se nærmere på veilederens bevissthet om egen forståelse i forhold problematferd. Skal veiledning kunne bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd, kan det være av vesentlig betydning at veilederen selv ser mulighetene som ligger i en god lærer og elev relasjon.

#### **7.4.1 Veilederens kunnskap om problematferd**

I Norge er veilederen først og fremst en erfaren lærer. Å veilede nyutdannede lærere er en funksjon i tillegg til det ordinære lærerarbeidet. I den forbindelse kan det stilles spørsmålstegn til om det er automatikk i at erfarne lærer nødvendigvis vil være gode veiledere i forhold til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Som nevnt ovenfor, kan det være vesentlig at veilederen selv ser mulighetene til å rette oppmerksomheten vekk fra feil og mangler på eleven, over til relasjonen mellom læren og eleven. Jeg ønsker derfor å drøfte mer

utfyllende i hvilken grad veiledere har erfaring med å utfordre sin egen tenkning i forhold til problematferd.

Ofte snakkes det mer i skolen om den praksisen vil skulle ønske vi hadde for å løse problematferd, enn om den praksisen vi faktisk har og hvordan den kan forbedres (Lillejord, Manger & Nordahl 2003). Stortingsmelding nr.31 (2007 ó 2008) *Kvalitet i skolen* uttrykker en bekymring for at lærere i for liten grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. Ved at lærere i beskjeden grad bygger sin undervisning på forskningsbasert kunnskap, vil metoder og arbeidsmåter som kan fremme elevens læring, sjelden bli fanget opp og tatt i bruk i skolen. Det kan føre til at tradisjonen får dominere, uten at man stiller seg kritisk til om denne tradisjonen er til beste for elevenes sosiale ó og faglige utvikling. Tilhører veilederen en slik skolekultur, kan det tenkes at veilederen selv har et lite nyansert og oppdatert bilde av problematferd i skolen.

Forskning viser også at det eksisterer liten forskjell på nyutdannede og erfarne læreres opplevelse når det gjelder å kunne påvirke elevenes læring eller å styrke elevenes motivasjon og engasjement (Caspersen og Raaen, 2010). Med andre ord kan dette peke på at det ikke er noen garanti for at veileder selv har utviklet en reflektert og bevisst forståelse i forhold til problematferd. Det kan på den måten være en mulighet for at veileder selv faktisk arbeider innenfor et individuelt perspektiv på problematferd, uten at dette trenger å være en bevisst handling fra veilederens side.

Vår læring i yrket vil på mange måter bli styrt av de erfaringer som vi erverver oss. Som lærer vil man møte ulike arbeidsoppgaver og problemstillinger ved den enkelte skole. Spørsmålet er om disse erfaringene tilsier at veilederen har tilstrekkelig med kunnskap i forhold til å utfordre et individuelt perspektiv. Å arbeide med elever som viser problematferd innebærer ofte å ta valg som vil kreve skjønnsmessige vurderinger. Problematferd kan sees på bakgrunn av normalitetsbegrepet, og på den måten vil opplevelsen av god og dårlig atferd være variabel. Det er i dette usikre rommet læreres profesjonelle yrkesutøvelse gjerne viser seg (Ulvik, 2010). Å være profesjonell innebærer blant annet å ta selvstendige valg basert på skjønn. Det er et informert skjønn som bør praktiseres, ikke et skjønn ut fra antagelser som ikke er profesjonelt begrunnet. Det kan av den grunn være sentralt i forhold til min problemstilling å undersøke nærmere hvor godt dette skjønnnet er kvalitetssikret hos

veilederen gjennom felles refleksjon i et lærerkollegium.

Østrem (2010) peker på at det er sjelden hverdags erfaringer blir utsatt for validitetskrav. I stedet sier hun at vi ofte opplever dem som sannheter og som evidens for hvilke valg som virker. Dette mener jeg kan vise til en praksis som ikke vil være forenelig med et relasjonelt perspektiv. Her sees refleksjon og vurdering av egen praksis som en viktig forutsetning for å kunne avdekke forhold ved egen undervisning, eller væremåte som kan utløse eller opprettholde problematferden. I følge Kvernbekk (1995) kan erfaringer like gjerne lære oss dårlig praksis. Hun omtaler det som «erfaringstyranniet», og viser til at det kan utvikle seg forståelser og forklaringer som ikke er forenelig med profesjonell yrkesutøvelse. Vi erfarer hele tiden. Lærere som er overlatt til seg selv uten å diskutere arbeidet med andre, vil ikke trenge å argumentere eller begrunne sine tolkninger og forklaringer. Erfaringene kan bli selvbekreftende, og vi forblir i vår egen tradisjon på hva som ser ut til å fungere greit. Dette kan peke på at enkelte veileder ikke har erfaring og tradisjon for selv å bearbeide sine erfaringer i felleskap med andre. På den måten kan veiledningen kanskje ha større verdi for veilederen selv, enn for nyutdannede lærere som ennå ikke sitter «fastbundet» til gamle vaner og uvaner. En forutsetning her vil da være at veileder ser på den nyutdannede som en likeverdig samtalepartner i veiledningen.

Forskning viser, som nevnt tidligere, at kollegialt samarbeid for å fremme profesjonell utvikling ikke nødvendigvis trenger å være ensbetydende med kunnskapsutveksling og reflekterende praksis. Selv om det i dag er mer vanlig å arbeide i lærerteam, peker forskning på at faglige kollegiale fellesskap basert på relasjonell støtte er lite utviklet i skolen (Raaen & Aamodt, 2010). Det meste av samarbeidet handler om planlegging av undervisning og fordeling av arbeidsoppgaver, og det er sjelden kollegaer stiller spørsmål og diskuteres hverandres måte å håndtere elevene på (Raaen, 2010).

En årsak til denne situasjonen kan være ressursknapphet og mangel på tid avsatt til kollegasamarbeid. Samtidig er det av erfaring vanskelig å «stille sin egen praksis» åpen for diskusjon. Man skal ikke trå hverandre for nær, og individuell mestring er gjerne det som anses å gi lærere profesjonell status og autoritet (Raaen, 2010). Den enkelte lærer kan ut fra en slik tankegang selv bidra med å opprettholde et mønster der også kollektive erfaringsdelinger kan tenkes å virke selvbekreftende. Hargreaves (1996) viser til at selv om

skolen har kultur for samarbeid, foregår det sjelden kritiske og reflekterte vurderinger av hvilke etiske vurderinger, prinsipper og målsettinger som er knyttet til det arbeidet som blir utført. En lite reflektert praksis kan gjøre det nærliggende å fortsette sin praksis som man alltid har gjort. Det opprettholdes en skolekultur som er lite mottakelig for nye måter å håndtere problematferd på. Dette kan i så fall se ut til å samsvare med at det tar tid å snu et individuelt perspektiv på problematferd som i mange skolekulturer har etablert seg som riktig forståelse. Selv om det i dag har vokst fram en erkjennelse av at dette perspektivet ikke lenger er tilstrekkelig (Tangen, 2008).

Oppsummert kan det virke som om det uklart i hvor stor grad veileder, i form av å være en erfaren lærer, selv har tradisjon for å analysere eget arbeid og utvikle sin egen undervisning. Å være villig til å sette spørsmålsteget ved sin egen personlige kompetanse kan være vanskelig ut fra idealet om individuell mestring. Selv om skoler har kultur for samarbeid, synes verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte å være lite erkjent (Raaen & Aamodt 2010). På bakgrunn av en slik praksis, kan det tenkes at det ikke er noen garanti for at veileder selv har utviklet et bevisst forhold til sin egen kunnskap og forståelse i forhold til problematferd.

Lærerrollen er i stadig forandring. Ny kunnskap og nye elever fordrer stadig endrede betingelser for måter å håndtere problematferd på. Det kan også være en årsak til at veilederen ikke nødvendigvis er den som til enhver tid sitter inne med den rette kunnskapen i forhold til problematferd. En vanlig kritikk som er blitt rettet mot veiledning av nyutdannede lærere, er nettopp at den bør bli mer inkluderende og likeverdig for å unngå dette. Kritikken viser til at de nye lærerne sees på som hjelpeløse av enkelte veilederne, og at veiledning ut fra et slikt ståsted opprettholder tradisjonen og har et individualistisk fokus (Langedon, 2007). Dette kan peke på en hemmende praksis i forhold til min problemstilling. Viser det seg at veilederen er del av en skolekultur som fremmer et individuelt perspektiv på problematferd, kan dette få konsekvenser for veiledningen som ikke vil være i retning av finne mulighetene for endring som kan ligge i lærer og elev relasjonen.

Dette kommer også frem i en studie gjennomført av Bladini (2004) om spesialpedagogers veiledningssamtaler i skolen. Her viser hun til at samtalene kan bidra til å befeste et individuelt perspektiv så vel som å utvide alternative måter å løse problematiske skolesituasjoner på. Dette kan peke i retning av at skal målet i veiledningen være refleksjon

mellom to likeverdige og likestilte kollegaer, bør veileder være forsiktig med å sette sin egen problemforståelse som standard i veiledningen. Drøftingen så langt kan imidlertid peke på et behov for å rette oppmerksomheten i retning av hvor vidt den enkelte veileder faktisk er bevisst dette forholdet. Videre vil jeg av den grunn rette fokuset mot veilederens evne til å skape en anerkjennende relasjon i veiledningen. Det handler om å anerkjenne de nyutdannede lærerne som likeverdige samtalepartnere. Lærere som veilederen er genuint interessert i å søke og dele ny kunnskap og forståelse med.

#### **7.4.2 Veileders evne til å skape en anerkjennende relasjon**

I denne oppgaven er veiledning definert innenfor systemisk tenkning. Sentralt innenfor systemisk veiledning er at som profesjonell yrkesutøver ligger mulighetene til forandring først og fremst i oss selv. For at det skal skje en utvikling i veiledningen, er det vesentlig at veilederen legger forholdene til rette for utfordring av de forståelsesrammer og kunnskaper deltakerne har (Gjems, 2007). Å legge forholdene til rette tolker jeg som veileders arbeid for å skape rom for en undersøkende holdning til egen praksis. En kritisk refleksjon hos begge parter (Ulvik & Smith, 2011). For å være i en slik kontekst, kan ikke veilederen bli for opptatt av å forsvare eller videreføre sin egen praksisforståelse. Det handler heller om å være villig til å delta i den nyutdannedes opplevelser og erfaringer. Å se verdien av å tilstrebe en anerkjennende holdning preget av genuin innlevelse og deltagelse i den andres opplevelsesverden. I praksis vil det handle om å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. Viktige ingredienser knyttet til anerkjennelsesbegrepet (Schibbye, 2009).

Å være anerkjennende handler ikke om en metode, men heller om å kunne ta i bruk seg selv som menneske. Anerkjennelse er noe du er, heller enn noe du har (Schibbye, 2009). Det må komme innenfra med både intellekt og følelser. Det handler om en levd måte å være sammen med andre på som ikke går ut på å prestere noe i forhold til en annen eller ha ambisjoner for andre. Jeg forstår anerkjennelse som en betegnelse på den relasjonen en veileder ønsker å arbeide mot. En relasjon der veileder og den nyutdannede kan være trygge på hverandre og føle frihet til bevege seg ut i meningsutveksling og refleksjon, våge å legge fram sine egne meninger og tanker til vurdering. Det snakk om en grunnleggende holdning, en vilje til å se den andre som et subjekt som er ekspert på sin opplevelse (Bae, 1996). I et subjekt - subjekt forhold ledes fokuset således mot opplevelsen, og det blir krenkende om vi overser den andres fortolkninger.

Forutsetningene for et subjekt - subjekt forhold er at veilederen opplever den nyutdannede læreren som likeverdig, men ulik seg selv (Karlsen, 2008). Dette er ikke uten risiko for veilederen selv. Det kan hende at den erfarne i noen situasjoner vil være den uerfarne som trenger den nyutdannedes innsikt og kunnskap. Der dette erkjennes som noe annet enn en trussel, men som et autentisk møte mellom to subjekter, vil det kunne berike begge parter (Brunstad, 2010). Interessen for selv å lære kan på den måten være en viktig grunn til å tre frem som et subjekt. Samtidig kan det ha verdi for den nyutdannede at veilederen tar fram sine egne faglige oppfatninger til vurdering. For eksempel kan det handle om å beskrive en vanskelig situasjon som veileder av erfaring antar at nyutdannede lærere vil møte i forhold til problematferd, for så som likeverdige samtalepartnere å vurdere mulighetene som finnes innenfor gitte rammer. På den måten blir erfaringer og meninger grunnlag for refleksjon knyttet opp mot den nyutdannedes erfaringsammenheng, og ikke som en sannhet som veilederen besitter (Karlsen, 2008). Det kan gi samtalen bevegelse ved at både veileder og den nyutdannede vekselvis pendler mellom ulike referanser, erfaringer og teoretiske forklaringer. To subjekter har felles opplevelse, men er samtidig forskjellig fra hverandre. Det er snakk om et intersubjektivt felleskap (Schibbye, 2009). Et opplevd felleskap der muligheten kan bli tilstede for å utvikle sin egen innsikt og forståelse i møte med problematferd som kan utfordre et individuelt perspektiv.

Videre vil jeg drøfte hvordan veileder kan arbeide for å engasjere hverandre i veiledningen. Det handler om betydningen av å vekke et engasjement for å se sine egne muligheter til å utvikle en god lærer ó elev relasjon for å forebygge eller bedre problematferd. I forhold til min problemstilling, mener jeg dette vil være av betydning for å oppdage eleven bak atferden. Det handler om å anerkjenne eleven som person, men samtidig sette grenser for hva som er akseptabel atferd. Det er å skifte fokus fra eleven til samarbeidet, og fra elevens handlinger til egne handlinger (Riis og Kristiansen, 2008).

### **7.4.3 Engasjement for å utvikle en god lærer – elev relasjon**

Tidspresset og ubearbeidede følelser preger svært mange nyutdannede det første skoleåret som lærer (Ulvik & Smith, 2010). Skolen er en travel arbeidsplass, og som arbeidstaker er det ikke lett å finne tid til selv å lære. Undervisning medfører mye tenkearbeid i etterkant, og av erfaring kan det være lett å ta med seg bekymringer og nederlag hjem. Skaalvik & Skaalvik (2009) viser til at når lærere opplever jobbrelatert stress, er dette gjerne forbundet medfølelsen

av manglende kontroll og mestring. En følelse av komme til kort ovenfor den jobben man egentlig ønsker å gjennomføre.

For meg som har jobbet noen år i skolen, er dette en kjent følelse. Samtidig er det min subjektive følelse. Som veileder opplever jeg, som nevnt innledningsvis, nyutdannede lærere som i sin frustrasjon gir uttrykk for alle de vanskelige barna som aldri kan innordne seg. Når jeg får de nyutdannede til å utdype frustrasjonen nærmere, opplever jeg svært ofte at det er mangelen på kontroll og mestring som viser seg å være problemet.

Som nyutdannet lærer er det viktig at man har forventninger til egne prestasjoner i yrket (Karlsen, 2009). Forventninger om å prestere kan være en drivkraft for å bidra til best mulig læring og vekst for elevene. Samtidig er det viktig å erverve seg et realistisk bilde av hvor stor grad av kontroll og mestring du til enhver tid kan oppleve å ha som lærer. Det handler om å bli bevisst både sine muligheter og begrensinger i læreryrket. Muligheter i form av å se seg selv som aktør. En lærer som ser at det er mulig å påvirke egne handlinger. En lærer som er bevisst sine egne holdninger og den atferden som kommer til uttrykk i møte med sine elever. Begrensinger ved å innrømme at det ikke trenger å være et nederlag å be om hjelp når elever med problematferd utgjør en utfordring det blir for vanskelig å takle alene. Ikke å la det forbli et privatisert nederlag. På sikt vil det tjene verken eleven eller læreren.

Utfordringen for veileder blir balansegangen mellom å støtte og bekrefte en følelse av manglende mestring og kontroll, kontra å stimulere til nytekning og pågangsmot. Skal man forstå andre, er det nødvendig at man selv er klar over hva man har forstått. Det er en avgrenset veilederrolle. Når den nyutdannede fokuserer på en rolle som virker krevende og vanskelig å innfri, kan veileder kjenne igjen denne følelsen og bekrefte en felles følelse av å forstå situasjonen. Samtidig er det viktig å skille dette fra sin opplevelse. Raaen (2010) viser til hvordan enkelte nyutdannede lærere opplever at erfarne kollegaer er flinke til elendighetsbeskrivelser. Beskrivelse om en håpløs skolesituasjon der knapphetsgodene og nye utdanningsreformer stiller urealistiske krav og forventninger til lærerrollen. Dette er på mange måter beskrivelser som kan oppleves som en kontrast i forhold til engasjementet, pågangsmotet og arbeidsgleden som mange nye lærere uttrykker i sitt møte med skolen (Larsen, 2008). I så henseende kan det være av betydning at veileder er bevisst å styrke de nyutdannedes engasjement og pågangsmot, heller enn «å drepe» troen i



elendighetsbeskrivelser. Beskrivelser som kanskje egentlig noen ganger hører mest hjemme hos veileder selv.

Å vekke et engasjement, å støtte opp under de nyutdannedes nysgjerrighet i forhold til å finne sin plass som lærer, mener jeg kan være særlig viktig i forhold til min problemstilling. Å være lærer er et yrke der man egentlig aldri kan tillate seg å være ferdig utlært så lenge man arbeider med mennesker. Ethvert møte med en ny elev er i utgangspunktet et nytt møte. Men her ligger også muligens den største gleden ved å være lærer. Hargreaves (1996) peker på at den største tilfredstillessen som lærere opplever ligger i det psykiske utbyttet. Den gleden det er å gi omsorg og arbeide med sine elever. En glede det gjelder å holde fast ved i arbeidet med barn som kan oppleve skolen som et vanskelig sted å være. Å ha en positiv relasjon til minst en lærer er en viktig beskyttelse for barn som viser problematisk atferd. Dette støtter opp om betydningen av en tilstedeværende, tydelig og relasjonsorientert lærer (Nordahl et.al., 2005).

Å være relasjonsorientert er en viktig oppgave for veileder innenfor systemisk veiledning. Hvis den nyutdannede ikke ser sammenhengen mellom sin egen væremåte, og hvordan eleven med problematferd reagerer, er det veilederens oppgave å stille spørsmål som kan dreie samtalen mot elevens mulige opplevelse. Hvordan eleven kan reagere på lærerens undervisning, tilbakemeldinger og væremåte i klasserommet. Det handler om å finne gleden over å oppdage mulighetene som en god lærer ó elev relasjon kan tilføre skolehverdagen både for lærer og elev.

## **7.5 Sammendrag**

En helhetlig kompetanse erverves gjennom selve utførelsen av yrket (Stålsett, 2009). Profesjonalitet innebærer å være underveis, en villighet til endring og utvikling mot stadig forbedring av praksis. Å gi de støtte og hjelp i forhold til problematferd kan få flere nyutdannede lærere til å fortsette i yrket. Kvaliteten på veiledningen er av betydning for at veiledning skal kunne utfordre et individuelt perspektiv. Kjennetegn på god veiledning i forhold til problematferd kan være: En balanse mellom støtte og utfordring, å få muligheten til å reflektere over egen personlig kompetanse, å utvikle en trygg læreridentitet ved refleksjon og en aktiv deltagelse i utviklingen av sin egen skolekultur.

Veileder har et særlig ansvar for å tilrettelegge for en relasjon der de involverte partene kan

utveksle kunnskap, utfordre og engasjere hverandre. Det er imidlertid uklart i hvor stor grad veileder selv har utviklet sin egen personlige kompetanse. Verdien av å gi hverandre relasjonell støtte i skolen synes å være lite utviklet (Raaen og Aamodt, 2010). Det kan av den grunn være av betydning at veileder er bevisst hva som er min forståelse av problematferd kontra den nyutdannedes forståelse og opplevelse. Det er å være en anerkjennende veileder som opplever de nye lærerne som likeverdige, men ulik seg selv. Det er en utfordring for veileder å balansere mellom støtte og bekreftelse av manglende mestringsfølelse hos de nyutdannede, kontra å vekke et engasjement. Et engasjement for å være en lærer som ser mulighetene og gleden av å utvikle en god lære ó elev relasjon.

## **8 Oppsummering og konklusjon**

### **8.1 Innledning**

I oppgavens siste kapittel vil jeg først gi en kort oppsummering av arbeidet. Deretter vil jeg forsøke å besvare mine forskningsspørsmål. Svarene jeg får her blir brukt som grunnlag for å presentere min endelige konklusjon på problemstillingen. Videre vil jeg kort si noe om hvilken nytteverdi jeg mener min litteraturstudie kan ha for både praksis ó og forskningsfeltet. Helt til slutt vil jeg komme med noen avsluttende tanker som kanskje kan gi inspirasjon til videre refleksjon i forhold til temaet veiledning og problematferd.

### **8.2 Oppsummering**

Formålet med oppgaven min var å rette blikket mot nyutdannede lærere og deres møte med problematferd i skolen. Hovedgrunnen til dette valget, var at jeg gjennom mine veiledningssamtaler oppdaget at individrettede årsaksforklaringer lever i beste velgående. Dette var et perspektiv jeg ønsket å finne ut om veiledning kunne utfordre. Gjennom oppgaven har jeg av den grunn forsøkt å søke kunnskap ut fra min problemstilling som var: Kan veiledning av nyutdannede lærere bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd? Oppmerksomheten har vært rettet mot lærer ó elev relasjonen fremfor ensidig å plassere årsaken til problematferd hos eleven. Med andre ord valgte jeg et relasjonelt perspektiv for oppgaven som et alternativ til et individuelt perspektiv.

For å finne svar på oppgavens problemstilling valgte jeg en teoretisk tilnærming ved å anvende litteraturstudie som metode. Dette krevde et omfattende litteratursøk, der jeg kritisk søkte, gransket og sammenlignet litteratur for å finne et representativt utvalg for mitt tema. Min vitenskapelige tilnærming i dette arbeidet har vært inspirert av hermeneutikken, forstått som fortolkningslære som viser hvordan vi forsøker å søke klarhet i tekstens mening (Dalland, 2007). I denne fortolkningsprosessen tok jeg med meg min forforståelse, noe som kan ha vært med på å påvirke undersøkelsen. Jeg har etter beste evne likevel prøvd og vurdert kvalitet og troverdighet på utvalgt litteratur, samtidig som jeg har forsøkt å være åpen for å utfordre min egen forforståelse i møte med tekstmaterialet.

Jeg valgte ut tre hovedtemaer som utgjør den teoretiske fremstillingen. Disse ble fordelt over følgende tre kapitler: Veiledning og veilederrollen, problematferd og skolekulturen og læreryrkets egenart. Vektleggingen har vært i forhold til veiledning og problematferd, derav utgjør disse kapitlene også den største delen av oppgaven.

Jeg startet med veiledning og veilederrollen. Her forsøkte jeg å gi en grundig fremstilling i forhold til hvorfor nyutdannede lærere har behov for veiledning og hva god veiledning kan være. Videre forsøkte jeg her å belyse veilederens rolle i dette arbeidet. Forskning viste her at læreres yrkesdebut kan oppleves som et praksissjokk (Raaen, 2008;Smeby, 2008). Tiltaket om å gi veiledning til nyutdannede lærere ble iverksatt for å forhindre frafall i yrket og for å imøtekomme de nyutdannedes behov for en god yrkesstart. Her viste forskning at det er en sammenheng mellom en positiv opplevelse av læreryrket og utvikling av en sterk læreridentitet. Gode erfaringer og mestring øker interessen for å fornye sin praksis og utvikle kreativitet (Flores & Day, 2006;Hoy & Spero, 2005;langedon, 2007). God veiledning av nyutdannede lærere bør inkludere refleksjon i forhold til personlig kompetanse, dannende læringsprosesser og refleksjon i forhold til sin egen skolekultur. Det overordnede målet er et kritisk blikk på egen yrkesutøvelse for å finne mulighetene ved å endre egen tilnærming til eleven som viser problematferd.

Det er veilederen som har selve ansvaret for veiledningssamtalen, og som skal representere profesjonen. Dette medfører at veiledningen er et asymmetrisk forhold der det er vesentlig at veilederen er bevisst sin maktposisjon. Å arbeide med personlig kompetanse kan være sårbart, og veileder bør bestrebe en anerkjennende væremåte. En slik væremåte finner man i anerkjennelsesbegrepet. Anerkjennelse handler om en radikal subjektivism, å la den andre få være ekspert på sin opplevelse (Bae, 1996).

For å bidra til mer kunnskap om problematferd, forsøkte jeg å gi en fyldig fremstilling av oppgavens to perspektiver angående denne problematikken, et individuelt og et relasjonelt perspektiv. Via forskningslitteratur ble det først begrunnet hvorfor jeg ønsket å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Et individuelt perspektiv viser til årsaksforklaringer hos eleven i form av medfødte eller ervervede individuelle egenskaper. Diagnose begrepet er nært knytte til dette perspektivet, noe som kan gi læreren en forventning om bestemte egenskaper hos barnet. Fokuset blir rettet mot eleven, noe som kan føre til ansvarsfraskrivelse

fra å rette et kritisk blikk mot egen undervisning og væremåte. Dette ønsket jeg å utfordre ved å rette oppmerksomheten mot et relasjonelt perspektiv, og da særlig betydningen av en god lærer ó elev relasjon. Her definerte jeg først selve begrepet problematferd, før jeg viste til hvordan et relasjonelt perspektiv forstår problematferd i lys av en gjensidig påvirkning mellom individet og den kontekstuelle samhandlingen individet inngår i. For læreren vil dette perspektivet åpne for refleksjon over egen atferd for å skape gode relasjoner til sine elever. En god lærer ó elev relasjon har vist seg å føre til mindre atferdsproblemer (Nordahl et.al., 2005).

I mitt arbeid valgte jeg også å gi en noe kortere fremstilling av hvordan skolekulturen og læreryrkets egenart kan være viktig for det handlingsrommet som nyutdannede lærere møter. Jeg forsøkte å belyse hvordan skolekulturen legger føringer for den pedagogiske praksisen. Dette blir gjerne uttrykt gjennom den underliggende, og ofte ubevisste, kulturen som i skolen blir kalt for skolekoden. For den nyutdannede vil det være av stor betydning å reflektere over egen skolekode og hvilken elevforståelse den representerer i arbeidet med problematferd. Refleksjon er for øvrig vesentlig i et yrke der det ikke ligger entydige standarder for rett og galt. Det viser til at profesjonalitet ikke er statisk, men noe som kan endre seg over tid. Mye av den grunnleggende læringen for å bli en profesjonell lærer skjer i og gjennom selve yrkespraksisen, såkalt erfaringslæring eller kontekstuell kunnskap.

Etter den teoretiske fremstillingen forsøkte jeg å besvare problemstillingen gjennom å drøfte forskningsspørsmålene mine over to kapitler (kapittel seks og sju). Jeg startet med å drøfte oppgavens forskningsspørsmål som omhandlet problematferd, skolekulturen og valg av elevforståelse. Deretter drøftet jeg oppgavens forskningsspørsmål som omhandlet veiledning og veilederrollen. Jeg vil nå forsøke å sammenfatte resultatene jeg har kommet fram til ut fra denne drøftingen.

### **8.3 Å velge rett perspektiv**

I en travel skolehverdag kan det oppleves vanskelig å se mulighetene til å endre sin egen væremåte eller undervisning i møte med problematferd. Samtidig finnes det erfaringsmateriale som viser at enkeltelever moderer sin atferd etter lærer ó elev påvirkninger (Ogden, 2009). Jeg vil nå oppsummere resultatene som kan peke på betydningen av å velge et relasjonelt perspektiv på problematferd i stedet for et individuelt.

Et individuelt perspektiv viser til årsaksforklaringer hos barnet på bakgrunn av individuelle egenskaper, det er eleven som «har» en vanske. For læreren kan et individuelt perspektiv medføre ansvarsbeskrivelse ved at det i liten grad rettes kritisk blikk mot egen undervisning og væremåte. Et individuelt perspektiv kan i verste fall føre til segregering av eleven ved at problemet eksporteres til andre. Dette er ikke forenelig med en skole som har inkludering og tilpasset opplæring som styrende prinsipp (Overland, 2007). Av den grunn kan det vise til behovet for å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd.

Forskningen viste at lærere har bedre kompetanse til å møte faglige utfordringer enn atferdsmessige (Nordahl & Overland, 1998). Veiledning kan være et verktøy for refleksjon over relasjonenes betydning for problematferd, og på den måten utfordre et individuelt perspektiv. Veiledning kan være et fortolkningsrom der den nyutdannede kan knytte teori og praksis sammen ved å reflektere over egen praksis.

Et relasjonelt perspektiv forstår problematferd i lys av gjensidige påvirkninger mellom eleven og den samhandlingen eleven inngår i. Elev og lærere er aktører som handler på bakgrunn av egen virkelighetsoppfatning av relasjonen dem imellom. Av den grunn er det viktig å arbeide for en god ó lærer elev relasjon for å kunne utfordre et individuelt perspektiv. Forskning peker på at lærere med gode relasjoner til sine elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer (Nordahl.et.al., 2005). Veiledning kan bidra til å rette oppmerksomheten mot dette.

### **8.3.1 Å møte skolekulturen og de nyutdannedes elevforståelse**

Som nyutdannet møter man en skole som er preget av sine tradisjoner og verdier. Jeg vil nå forsøke å besvare hvor bevisste de nyutdannede er på hvilken elevforståelse deres egen skolekultur representerer i forhold til problematferd. I tillegg vil jeg prøve å gi svar på hvordan de nyutdannedes elevforståelse vil påvirke handlingene de utfører.

Ulike skolekulturer gir ulike betingelser for utvikling av lærerrollen i møte med problematferd. En skole som har en repeterende og lite reflekterende kultur kan hindre nyutdannede til nyteknung og utvikling. Det kan skje en tilpasning uten refleksjon, og mange spørsmål kan forbli ubesvart hos de nyutdannede. Ubesvarte spørsmål kan innebære at de nyutdannede adopterer et individuelt perspektiv på problematferd dersom dette er den eksisterende problemforståelsen i gjeldende skolekultur.

En skole som har utviklet en lærende kultur vil invitere de nyutdannede med til kritisk vurdering og refleksjon over skolens føringer for problemløsing. De nyutdannede kan få

muligheten til å bli bevisst sin egen skolekultur og bidra til forandring. Dette vil samsvare med et relasjonelt perspektiv, der relasjonene mellom deltakerne blir framhevet som viktige (Skagen, 2004).

Enkelte nyutdannede lærere viser frustrasjon over en skole med inngrodde vaner og tradisjoner som ikke representerer god praksis i forhold til problematferd. Dette kan vise til at enkelte nyutdannede forholdsvis raskt erverver seg et bevisst forhold til sin egen skolekultur.

Lærerens oppfatning av elevene vil bevisst eller ubevisst være med på å forme undervisningen (Bruner, 1997). Relasjoner berører oss gjerne emosjonelt. De nyutdannedes behov for mestring og kontroll kan gjøre det vanskelig å skille atferd fra person. Dette kan lede til handlinger ut fra egne følelser og behov, noe som lett kan føre til skyldplassering av årsaken hos eleven. Flere nyutdannede gir også uttrykk for at det kan være vanskelig å handle i tråd med den elevforståelsen de ønsker og har lært gjennom utdanningen. Dette kan tyde på at de har bevissthet om de selv kan være med på å forsterke problematferden. Handlingstvangen kan imidlertid gjøre det vanskelig å transformere teori over til det faktiske livet i klasserommet. Samtidig kan få handlingsalternativer å ty til bidra til å vanskeliggjøre situasjonen ytterligere.

### **8.3.2 Behovet for god veiledning og en god veileder**

Jeg vil nå sammenfatte resultatene som har kommet frem ut fra forskningsspørsmålet om hvorfor nyutdannede trenger veiledning i forhold til problematferd, og hva som kan være god veiledning for å kunne utfordre et individuelt perspektiv.

Nyutdannede lærere kan ha behov av veiledning i forhold til problematferd fordi veiledning kan bidra til å utvide kompetansen og handlingsrepertoaret gjennom refleksjon over egen yrkespraksis. Problematferd krever vilje og nysgjerrighet til endring og utvikling mot stadig forbedring av egen praksis. Det handler om å oppøve en toleranse for det uferdige og en anerkjennelse av at profesjonalitet også innebærer å være underveis (Damgaard, 2010). Veiledning kan bidra til refleksjon for å være underveis med å oppdage nye muligheter i arbeidet med problematferd, en viktig forutsetning for å kunne utfordre et individuelt perspektiv. Problematferd krever tilpasning ut fra gjeldende praksissituasjon, å være i det usikre rommet som vi aldri helt kan være forberedt på. Dette vil kreve selvstendige valg

basert på skjønn. Her er det viktig at de nyutdannede evner å skille mellom private reaksjoner og hva de kan tillate seg i forhold til profesjonen. Veiledning kan bidra til refleksjon der profesjonelle avgjørelser kan bli bekreftet, nyansert eller utfordret.

Problematferd krever å arbeide med dilemmaer som kan være vanskelig å takle på egen hånd. Nederlagsfølelse hører med til læreryrket så lenge man arbeider med mennesker. Det er ikke alltid lærere greier å imøtekomme elevens behov. Veiledning kan gi støtte og hjelp til å bearbeide følelser knyttet til nederlag, finne ut hva som gikk galt, hvorfor utfallet ble slik og hva den nyutdannede kan gjøre neste gang. På den måten kan veiledning av nyutdannede utfordre et individuelt perspektiv. Det handler om å finne flere handlingsalternativer til beste for både lærer og elev.

God yrkesutøvelse inneholder noen grunnleggende ferdigheter som er nedfelt i yrkesrollen representert via læringsplanen. God veiledning av nyutdannede lærere kan på den måten oppfattes som en profesjonalisering og kvalitetssikring av læreryrket (Ulvik & Smith, 2010). For å innfri god veiledning av nyutdannede lærere kan det være vesentlig at veiledning gir støtte for å bearbeide inntrykk og følelser som vil inngå i arbeidet med problematferd. For å utfordre et individuelt perspektiv, bør veiledningen samtidig stille spørsmålstegn til egne forankrede forestillinger. Det vil handle om å utfordre de nyutdannede i forhold til profesjonalitetskriteriene som ligger nedfelt i yrkesrollen opp mot egen yrkespraksis.

Jeg fant også ut at god veiledning bør gi mulighet til refleksjon i forhold til verdier og holdninger som ligger til grunn for elevforståelsen i møte med problematferd. Veiledning kan på den måten utfordre et individuelt perspektiv gjennom refleksjon over egen personlig kompetanse. Det er veiledning som tar et oppgjør mot individfokuset skyldplassering.

God veiledning vil inkludere dannede læringsprosesser, forstått som type læring som påvirker individet på en varig måte (Walle ó Hanse, 2010). Veiledning kan utfordre et individuelt perspektiv ved å bidra til trygge og selvstendig lærere som kan ta selvstendige avgjørelser. Dette er en viktig faktor i møte med problematferd, og for den nyutdannede handler det om å utvikle sin læreridentitet via refleksjon.

God veiledning bør stille spørsmålstegn til skolekulturen som de nyutdannede er en del av. Det handler om å bli ansvarlige aktører i et kollegium. Stimulere til refleksjon i forhold til om de tilhører en skolekultur som de selv kan identifisere seg med. Veiledning kan på den måten



bidra til å utfordre et individuelt perspektiv ved at de nyutdannede blir bevisst hvilke rammer som skolekulturen kan sette for arbeidet.

For at veiledning av nyutdannede kan bidra til å utfordre et individuelt perspektiv, er det nødvendig at veilederen er bevisst sitt særlige ansvar i selve veiledningssamtalen. Veilederen bør se på den nyutdannede som en likestilt og likeverdig kollega. Veileders viktigste rolle i et slikt forhold er å stimulere til refleksjon. Dette fordi det alltid vil eksistere flere og andre perspektiver enn det ett enkelt menneske kan tilføre i møte med sin yrkespraksis. Det er også av betydning at veileder selv har utviklet en reflektert og nyansert forståelse av problematferd, slik at veileder kan bringe flere perspektiver frem i veiledningen. Skal veiledning bidra til å utfordre et individuelt perspektiv, bør i tillegg veilederen invitere til refleksjon og vurdering av den nyutdannedes egen praksis. Dette for å unngå å sette sin egen praksis som «riktig mal» for god problemløsing. Det handler heller om å legge til rette for kritiske og reflekterte vurderinger av hvilke verdier, holdninger og mål som er knyttet til den nyutdannedes arbeid med problematferd.

Veileder bør videre tilstrebe en anerkjennende væremåte som innebærer å lytte til hverandre med forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2009). Det handler om veileders evne til selvrefleksjon og avgrensning for kunne skille mellom den nyutdannedes forståelse og sin egen. Det er snakk om et subjekt ó subjekt forhold, der veileder fremstår som et subjekt som den nyutdannede kan bryne seg på. Det er også av betydning at veileder greier å vekke et engasjement for å finne gleden og mulighetene i yrket.

Ut fra min drøfting fant jeg det uklart i hvor stor grad veileder selv har utviklet et bevisst forhold til sin egen kunnskap og forståelse i forhold til problematferd. Å være villig til å sette spørsmålsteget ved sin egen personlige kompetanse kan være vanskelig ut fra idealet om individuell mestring. Selv om skoler har kultur for samarbeid, synes verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte å være lite erkjent (Raaen & Aamodt 2010). Av den grunn kan det være viktig at veilederen ikke blir for opptatt av å forsvare eller videreføre sin egen praksisforståelse. Det handler heller om å være villig til å delta i den nyutdannedes opplevelser og erfaringer, heller enn at veileder definerer hva som er den rette forståelsen.

## 8.4 Svar på problemstillingen

På bakgrunn av resultatene fra mine forskningsspørsmål, vil jeg nå forsøke å gi et endelig svar på oppgavens problemstilling:

- **Kan veiledning av nyutdannede lærere bidra til å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd?**

Jeg mener veiledning av nyutdannede lærere kan være et viktig bidrag for å utfordre et individuelt perspektiv på problematferd. Det forutsetter imidlertid at kriteriene for god veiledning blir innfridd, og at veilederen er bevisst sitt særlige ansvar. Det vil med andre ord si at veileder er en nøkkelperson i selve kvalitetssikringen av veiledningen. Foruten gode veiledningsferdigheter, bør veilederen også ha utviklet en reflektert og nyansert forståelse av problematferd. Her mener jeg det kan ligge et usikkerhetsmoment i forhold til å kunne innfri problemstillingen. Dette ønsker jeg å utdype litt nærmere.

Resultatene mine kan peke på at det er usikkert i hvilken grad veilederen har kompetanse nok i forhold til å ha ervervet seg en reflektert og nyanser tilnærming til problematferd. Erfaring er ikke ensbetydende med god praksis. Gjennom erfaring går det også an å erverve seg fordommer, feilforestillinger og dårlig praksis (Kvernbekk, 1995). Når forskningsfunn peker på at de fleste veiledere er mest opptatt av å gi støtte og hjelp til praktiske problemer (Fresko & Alhija, 2009), kan det jo tenkes at dette skjer innenfor et individuelt perspektiv dersom det er her begge deltakerne i veiledningen befinner seg. Det vil i så fall ikke være i tråd med oppdatert kunnskap om problematferd. Her pekes det på årsaksforklaringer som er komplekse, sammensatte og dynamiske (Overland, 2007). Med andre ord kan det stilles spørsmålsteget til i hvilken grad veileder er i stand til å utfordre et perspektiv han eller hun selv besitter. Et ubesvart spørsmål for meg blir da: *Hvilken garanti er det for at veileder representerer nasjonale standarder for profesjonell utvikling i forhold til problematferd?* Jeg regner det da som naturlig at nasjonale standarder bygger på forskningsbasert kunnskap som viser til at et individuelt perspektiv ikke lenger er tilstrekkelig, endog til og med feilaktig (Tangen, 2008).

## **8.5 Nytteverdien av arbeidet**

Forskning viser, som nevnt tidligere, at mange nyutdannede lærere blir tildelt oppgaver og et stillingsinnhold som de ikke opplever å ha forutsetninger for å mestre (Hanssen & Helgevold, 2010). Å arbeide med elever som viser problematferd kan være en slik oppgave. Jeg håper av den grunn at min oppgave kan være til nytte for praksisfeltet for å belyse behovet av veiledning i forhold til denne problematikken. God veiledning kan utfordre et individuelt perspektiv som det kan være lett å ty til når frustrasjonen blir for stor. Min studie kan forhåpentligvis bidra til at praksisfeltet ser nytten av å rette oppmerksomheten mot lærer og elev relasjonen, og de mulighetene som kan ligge i selvrefleksjon over eget bidrag til etablering eller opprettholdelse av uønsket atferd hos elever.

Jeg har funnet forholdsvis mye litteratur angående de nyutdannedes situasjon i skolen. Dette gjelder både behov for veiledning og opplevelser knyttet til det å være ny på en arbeidsplass. Jeg har imidlertid funnet mindre forskningsresultater som har vært rettet mot veilederens kompetanse, og da særlig i forhold til problematferd. Mitt ønske er derfor at denne oppgaven kan være et lite steg på veien innenfor forskningsfeltet mot økt fokus på hva som kan være god veiledning i forhold til problematferd, og hvordan veilederen kan arbeide for innfri dette. Samtidig håper jeg at min oppgave kan oppmuntre til videre forskning for å finne ut mer om veilederens forutsetninger for å kunne innfri en slik krevende oppgave. Som sagt tidligere, er jeg usikker på om det ligger noen automatikk i at veileder selv har nok kompetansen i forhold til oppdatert kunnskap om problematferd.

## **8.6 Avsluttende tanker om arbeidet**

Etter å ha tilegnet meg økt kunnskap gjennom denne oppgaven, har jeg blitt mer ydmyk ovenfor den rollen jeg har som veileder i møte med de nyutdannede. God veiledning for nyutdannede, er muligens enda bedre veiledning for erfarne lærere som er veiledere. Endelig er det et møtested for refleksjon også for noen få erfarne lærere. Caspersen & Raaen (2010) viser til at de viktigste variasjonene knyttet til mestring av lærerarbeidet ikke går mellom nyutdannede og erfarne. Det viser seg heller å være ulike samarbeidsformer, kollegial støtte og ledelsen ved skolen som kan være de avgjørende faktorene.

Jeg tenker at veiledning av nyutdannede lærer er første steg på veien mot å se nytten av refleksjon over egen tenkning i møte med problematferd. Det andre steget må være å rette oppmerksomheten mot hele skolekulturen sin mulighet for refleksjon i forhold til denne problematikken. For etter å ha ervervet meg litt mer kunnskap innenfor temaet veiledning og problematferd, vil jeg til slutt stille et spørsmål for videre ettertanke: Hvor klokt er det egentlig å overlate erfarne lærere til seg selv i arbeidet med problematferd?

## Litteraturliste

- Ahlberg, A. (2007). Veiledning for forandring? I T. K. Kroksmark (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (ss. 223 - 245). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aili, C., Persson, H., & Persson, K. (2004). *Mentorskap: Att organisera skolens möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor skoler er forskjellige?* Oslo: Tanum Norli.
- Arnesen, A. -L. (2003). De "sårbare" barna og de "farlige" kategoriene. I E. Befring (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn: Problemer utfordringer og muligheter*. (ss. 51 - 59). Oslo: Organisasjonen Voksne for barn.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *Education Still under Siege*. (2. utg.). Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., & Bem, D. (1993). *Introduction to Psychology* (11. utg.). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bandura. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. London: Fontana.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008). Sosiale og emosjonelle vansker. I Befring, E., & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 372 - 391). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G., & Wallin, E. (1982). *Skolan i ett organisationsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, A. -H. (2000). *Som eleven ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berger, A. H. (2008). Det første møtet forteller mest. I T. Hoel Løkensgard, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (ss. 61 - 70). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berliner, D. (1992). The nature of expertice in teaching. I F. Oser, A. Dick, & J.-L. Party, *Effective and Responsible Teaching* (ss. 227 - 248). San Fransisco: Jossey Bass.
- Berliner, D. (1994). Teacher expertice. I T. Husen, & T. Postlewaite, *The International Encyclopedia of Education*. Oxford.
- Bjerkholt, E. (2010). Veiledning av nye lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I E. K. Høihilder, & K. -H. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (ss. 8 - 13). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss., Karlstad: Karlstads universitet.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brunstad, P. (2010). Mentoren som nomade. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (ss. 191 - 201). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bullough, R., Young, J., Hall, K., & Draperog, R. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching and mentoring. I K. Smith, *Teaching and Teacher Education, vol 24*.
- Caspersen, J., & Raaen, F. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. (ss. 315 - 339). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H., & Havn, V. (2006). *Hjelp til praxispranget - Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgave - skriving for studenter*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Damsgaard, H. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 137 - 167). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eilertsen, T.-V. (1989). Kulturforståelse og skoleledelse. I T. Tiller, *Ledelse i en skole i utvikling*. Oslo: TANO.
- Flores, M. (2002). *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching. A two-year empirical study. (Doktoravhandling)*. Nottingham: Nottingham University.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, (22), 219 - 232.
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematiska litteraturstudier -vardering, analys og presentation av omvärldsforskning*. Stockholm: Bokforlaget Natur och Kultur.
- Fresko, B., & Alhija, F.-A. (2009). When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25 ( 2 ), 278 -284.
- Fuglestad, O. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Gadamer, H. -G. (2010). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Hansen - Holm, Overs.) Oslo: Pax Forlag AS.
- Gjems, L. (2001). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (ss. 153 - 168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grelland, H. (2008). Hvem jeg er - og hvem jeg kan være. Om frihet, identitet og selvforståelse. I S. Eide, H. Grelland, A. Kristiansen, H.-I. Sævareid, & D. Aasland, *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. (ss. 115 - 147). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. Tanum (Red.), *Professtudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2008). Stillingsinnhold - avgjørende for en god start i yrket. I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i barnehage og skole*. (ss. 73 - 80). Trondheim: Tapir Forlag.
- Hanssen, B., & Helgevold, N. (2010). " Å trå over dørstokken" Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T. Hoel Løkensgard, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (ss. 217 -233). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta - analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Hegel, G. (1999). *Åndenes fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein omtattande studie og kritikk av dei ulike former for å "tilpassa" dagens menneske*. Oslo: Gyldendal Fakkell.

- Helleve, I., & Langørgen, K. (2010). Veiledeutdanning. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (ss. 176 -188). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 28 - 60). Oslo: Unipub.
- Hoveid, M. (2010). Filosofiske perspektiver på læreres læring og profesjonsutvikling. Et arbeid med læreres narrative identitet. I T. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (ss. 173 - 192). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hoy, A., & Spero, R. (2005). Change in teacher efficacy during the early yerars of teaching: A comparison on four measures. I *Teacher and Teacher Education*, 21 (ss. 343 - 356).
- Jakhelln, R. (2007). Ny og fremmed på arbeidsplassen - hvilke muligheter? I *Når starten er god. En artikklesamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskolen og videregående opplæring.* (ss. 67 - 82). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jakhelln, R. (2008). Et anslag: Å se muligheter i det fremmede. I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (ss. 23 - 34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Karlsen, T. (2008). Veilederen eller den nyutdannede som premissleverandør for veiledningssamtalen? I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (ss. 125 -135). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Karlsen, T. (2009). Nyutdannet lærer - mange muligheter. I Svanberg, R. & Wille, H -P. (Red.), *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Karlsen, T. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I T. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kilvik, A., & Lamøy, I. (2005). *Litteratursøking - i medisin og helsefag. En håndbok.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kleven, T. (2010). Lærearbeidet i klasserommet. I T. Hoel Løkensgard, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (ss. 27 - 42). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag AS.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetancenomade - Hvordan tale meningsfuldt om professionel utvikling? *Nordisk Pedagogikk*, 26 (4), 298 - 308.
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I S. Eide, H. Grelland, A. Kristiansen, H. -I. Sævareid, & D. Aasland, *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk.* (ss. 24 - 39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midlertidlig. utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers.* London: Methuen.
- Langedon, F. (2007). *Beginning teacher learning and professional development: an analysis of induction programmes.* Ph.d.-thesis. The University of Waikato.
- Larsen, A. (2008). Konstruksjon og rekonstruksjon av læreridentitet. I T. Hoel Løkensgaard, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (ss. 87 - 98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanningen. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Løgstrup, K. (1975). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundeberg, I. (2003). *Sees vi i retten?* Pressemelding fra prosjektet "sykeliggjøring av barndommen i kampen om knappe velferdsgoder" NFR og UIB.
- Manger, T. (2010). *Det ved vi om - motivation og mestring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Molander, A., & Terum, L. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Mollander, & I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (ss. 13 - 27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, B. (2008). *Problematferd i skolen*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev - o g lærerperspektiv.(Rapport nr.11)*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør.Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og reultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune.(Rapport 20/98)*. Oslo: Nova.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S., Larsen, M., Tiftikci, E., Rikke, E., & Østegaard, S. (2008). *Lærekompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Lærerens erfaring med og syn på elevatferd og læringsmiljø*. Oslo: Kirke -, utdannings - og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *sosial kompetanse og problematferd i skolen (2. utg.)*. Oslo: Norsk Forlag AS.
- Olsen, K.-R. (2010). Aktører og roller. I E. -K. Høihilder, & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (ss. 14 - 18). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Patel, R., & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, gjennomføra och rapportera - en undersøkning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Raaen, F. (2010). Læring i yrket - i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. Hoel Løkensgard, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer -sjansespill og samspill* (ss. 235 - 249). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Raaen, F., & Aamodt, O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (ss. 271 - 290). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Riis, P., & Kristiansen, G.-J. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstekning i skolen*. Oslo: Unviversitetsforlaget.



- Røkenes, O., & Hanssen, P. -H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598 - 611.
- Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forl.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Schön, D. (1983). *Rhe reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. (2009). Trivsel og belastning i lærerrollen. En kvalitativ tilnærming. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), 24 - 29.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Høgskoleforlaget AS.
- Skau, G.-M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 87 - 102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smethem, L. (2007). Retention and intetion in teaching careers. Will the new generation stay? I *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 ( 5) (ss. 365 - 480).
- Smith, K. (2005). Teacher Educators' professional knowledge. How does it differ from teachers' professional knowledge? *Teaching and Teacher education*, 21, 177 - 192.
- Smith, K. (2010). Mentorrollen - norke og internasjonale stemmer. I M. Ulvik, & K. Smith (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (ss. 22 - 35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). Noen oppsummerende tanker. I *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (ss. 202 - 209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.
- Solli, K.-A. (2009). Elever som strever med skolearbeidet. I Svanberg, R. & Wille, H-P. (Red.), *La stå ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (ss. 303 - 328). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Solli, K.-A. (2010). Introduksjon til tema sosiale og emosjonelle vansker - barn og unge i konflikt. I K.-A. Solli (Red.), *Sosiale og emeosjonelle vansker - artikkelsamling*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Solstad, A. (2009). *Praksis i lærerutdanningen. Om lærerkunnskap og allmennlærersudenters læring i praksis. (HBO - rapport nr.5)*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Sørli, M. -A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M. -A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA.
- St.meld.nr.31 ( 2007 - 2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .
- St.meld.nr.11 ( 2008 -2009). (2009). *Læreren. Rollen og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stålsett, U. (2003). *Pilotprosjektet nyutdannede lærere. Rapport*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stangvik, G. (1995). Spesialpedagogikken mellom ideologi, poitikk og samfunn. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (ss. 27 - 51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Storhaug, M., & Sand, T. (2011). De nyutdannede og mentors oppgave. I T. Sand, & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. (ss. 15 - 29). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 17-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Terum, L. (2005). Nyutdannede lærere - halvfabrikata eller ferdigvare? *Utdanning 2005*, nr.6.
- Timperley, H. (2010). The Mentor`s Voice. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (ss. 131 - 146). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2010). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte ? I M. Ulvik, & K. Smith (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonle perspektiver* (ss. 39 - 48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2010). Innledning:Veiledning av nye lærere. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (ss. 15 - 21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). Veilederrollen. En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*,(4 ), 82 - 87.
- Vygotsky, L. (1974). *Tækning og sprog*. København: Reitzel.
- Walle- Hansen, W. (2011). Veiledning og dannelse. I T. Sand, & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. (ss. 64 - 75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wormnæs, O. (2009). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Spesialpedagogikk, SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode.Blandingskompendium* (ss. 17 - 36). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Øsrem, S. (2010). Hva vet vi om veiledning av nye lærere i skolen og barnehage? I E. Høihilder, & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (ss. 18 - 24). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Østrem, S. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift .Forum for pedagogikk og fagdidaktikk nr.3 årgang 1995*, ss. 228 - 238.