

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Rannveig Borvik Bærland

Masteroppgave

Læreres muligheter for psykososialt arbeid i ungdomsskolen

Teachers 'opportunities for psychosocial work in secondary school

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

Innholdsfortegnelse

INNHold	3
FORORD	6
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 PISA-SJOKKET OG KUNNSKAPSLØFTET – EN SKOLE I ENDRING	9
1.2 Å DANNE OG Å UTDANNE FOLKET	10
1.3 ET GODT, PSYKOSOSIALT MILJØ	11
1.4 STORE KRAV OG FORVENTNINGER.....	11
1.5 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
2. BAKGRUNN FOR STUDIEN - KRYSSENDE FORVENTNINGER TIL SKOLEN	14
2.1 FORVENTNINGER I FORHOLD TIL SKOLENS SAMFUNNSOPPDRAG	15
2.2 FORVENTNINGER TIL LÆRERROLLEN.....	18
2.3 FORVENTNINGER TIL LÆRINGSMILJØET.....	20
3. TEORETISK FORANKRING	24
3.1 BAKKEBYRÅKRATI OG GRASROTARBEIDERE.....	24
3.2 SKOLEN OG LÆREREN I BAKKEBYRÅKRATIET	25
3.2.1 <i>Utilstrekkelige ressurser og utydelige mål</i>	26
3.2.2 <i>Autonomi, skjønnsutøvelse og styring</i>	27
4. METODE	30
4.1 FORSKNINGSDESIGN OG VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	30
4.2 INNSAMLING AV DATA	31

4.2.1	<i>Rekruttering av informanter</i>	31
4.2.2	<i>Praktisk gjennomføring</i>	31
4.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	32
4.3	KVALITATIV INNHOLDSANALYSE	32
4.4	METODEREFLEKSJON	34
4.4.1	<i>Forskerens rolle</i>	34
4.4.2	<i>Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet</i>	35
4.4.3	<i>Etiske hensyn</i>	36
5.	ANALYSE AV EMPIRI	38
5.1	LÆRERNES ENGASJEMENT OG MULIGHETETSROM.....	38
5.1.1	<i>Lærerengasjementet</i>	39
5.1.2	<i>Mulighetsrommet</i>	40
5.2	LÆRERNES OPPLEVELSE AV KRONISKE UFORDRINGER: KRYSSPRESS OG PRIORITERINGSKONFLIKTER, OG MAKTESLØSHET.....	44
5.2.1	<i>Krysspreset og prioriteringskonfliktene</i>	44
5.2.2	<i>Maktesløsheten</i>	49
5.3	ØNSKET OM KOMPETANSE OG SYSTEMATIKK	52
5.3.1	<i>Kompetansen</i>	52
5.3.2	<i>Systematikken</i>	54
6.	DISKUSJON	57
6.1	RELASJONSBYGGING OG LÆRERNES PERSONLIGE INNSATS.....	57
6.2	HVA SKJER I KLASSEROMMET ? MULIGHETENE OG DET UMULIGE.	59
6.3	KOMMUNEN OG SKOLELEDELSEN – NÆRVÆR ELLER FRAVÆR ?	61
6.4	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	67

LITTERATURLISTE69

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2. Intervjuguide

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Forord

Etter fire år med videreutdanning i psykososialt arbeid med barn – og unge, nærmer dette studiet seg slutten. Årene på Bakkenteigen ved Universitetet i Sørøst – Norge og på Lillehammer ved høghskolen i Innlandet, har vært svært lærerike år. Det har vært en interessant studie som har utfordret meg både faglig og personlig, og som jeg håper har gjort meg til en enda bedre fagperson i arbeidet med ungdom. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mulighet til mange og nyttige refleksjoner og det har vært en spennende og meget lærerik prosess. Men jeg har mange å takke.

Uten mine intervjupersoner hadde denne oppgaven aldri kunne vært skrevet. Jeg er takknemlig for at dere delte historiene deres med meg, på tross av travle hverdager i ungdomsskolen. Tusen takk til dere alle.

Takk til Ole Petter Askheim som har veiledet meg trygt gjennom skriveprosessen. Takk for ditt lune vesen og gode smil, men aller viktigst; takk for kritiske spørsmål, gode tanker og ideer og nye innfallsvinkler som har satt i gang nyttige tankeprosesser hos meg.

Til slutt takk til min egen heilagjeng; Øyvind, Oskar og Fritz – William, og til mamma. Takk for klapp på skuldra og oppmuntring hele veien. Uten støtte fra dere, hadde ikke dette gått.

Tønsberg, September 2019

Rannveig Borvik Bærland

Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven har målet vært å se på mulighetene den enkelte lærer har for å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen. Bakgrunnen for studien er knyttet til endringene som har skjedd i skolen etter innføringen av kunnskapsløftet, med tanke på en mer målstyrt skole som har gitt lærerne endrede krav og oppgaver knyttet til skolens omfattende samfunnsmandat.

Det empiriske materialet bygger på individuelle intervjuer med fem lærere fra ulike ungdomsskoler på Østlandet. Resultatene er tolket og analysert opp mot Michael Lipskys tanker om bakkebyråkrater, som gjennom sitt arbeid er de som har ansvar for å utføre velferdstjenestene i praksis, og det dilemmafylte ved å være bakkebyråkrat. Resultatene sees også opp mot nyere relevant forskning knyttet til lignende tematikk.

Studien peker på hvilke muligheter lærere opplever at de har til å oppfylle et bredt samfunnsmandat, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å få dette til. Studien ser på læreres muligheter til å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen.

Lærerne som har blitt intervjuet i oppgaven forteller at de ønsker større kunnskap om hvordan en kan skape et godt, psykososialt miljø både i klassen og på skolen. De ønsker mer systematikk i dette arbeidet, og tid og rom til å jobbe med psykososialt arbeid. Funn forteller også at lærerne opplever både krysspress og prioriteringskonflikter knyttet til dette arbeidet.

Studien antyder at lærere har behov for større kompetanse om miljøbygging og gode strategier for å få til det psykososiale arbeidet i skolen, og at det er ledelsen ved skolene som må lede det skoleomfattende og systematiske arbeidet. Studien viser derfor til kommunen og skolelederne som sentrale i dette arbeidet. Deres påvirkning av statlige og sentrale krav, i tillegg til hvordan de forvalter sitt ansvar for det psykososiale arbeidet, vil ha betydning for hvordan arbeidet med det psykososiale miljøet utføres. Begge deler vil med andre ord ha betydning.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this thesis is to look at the possibilities every teacher has to focus on psychosocial work during secondary school. The reason for this study is related to changes in the school sector as the result of implementing The National Curriculum of 2006 with regards to the introduction of new public management principles (management by objectives) demanding more from the teachers with more duties and expanding the schools mandate given by the school owners.

The empirical material is based on individual interviews of five teachers from different secondary schools in the eastern part of Norway. The results have been interpreted and analyzed against Michael Lipsky's ideas about Street Level Bureaucrats who in fact are those responsible for carrying out welfare services and the dilemmas these bureaucrats face. The results are also compared with recent relevant research on similar themes.

The study highlights each teacher's felt ability to fulfil a wide mandate given by the greater society and which preconditions necessary to meet these expectations. The study looks at the teacher's opportunity to engage in psychosocial work in secondary school.

The teachers interviewed in this study express their wish for higher competence in creating a good psychosocial environment both in class and at school. They wish this is put in a better system and that the work with psychosocial matters is given resources in terms of time. Findings also show that teachers experience conflicting interests and difficulties in giving priority related to this kind of work.

The study suggests that teachers need a wider competence on how to build a good social environment and how to make good strategies for psychosocial matters at school and it also suggests that the school management must engage in this work systematically on an institutional level. According to the study the school owners and school management are key contributors in this work. How they adopt and adjust to governmental regulations and managing their responsibility influence the implementation of the psychosocial work. Both aspects are therefore of importance.

1. Innledning

Temaet for denne studien er læreres muligheter til å jobbe med det psykososiale miljøet i ungdomsskolen. Dagens skole har mange oppdrag, og skolen har opplevd endringer og ulike reformer helt siden de første skolelovene ble dannet en gang på 1700-tallet. Likevel har den offentlige utdanningspolitikken hele veien hatt som mål både å danne og å utdanne folket. Enhetskolebegrepet kom inn i skolen på starten av 1900-tallet, med tanken om en skole for alle – uavhengig av bosted eller sosial bakgrunn. I begynnelsen av 2000-tallet tok «kunnskapsskolen» over som førende begrep. Man ønsket nå å løfte det faglige nivået i skolen (Thuen, 2017).

1.1 Pisa-sjokket og Kunnskapsløftet – en skole i endring

I 2001 var 4000 norske femtenåringer for første gang med i den store PISA – undersøkelsen internasjonalt. Denne undersøkelsen, «Programme for International Student Assessment», undersøker skolesystemene i regi av OECD. Da resultatene fra undersøkelsen kom, fant man Norge på et gjennomsnittsnivå. «Norge er skoletaper! Nå er det solid dokumentert» (Ramnefjell, 2001) sto det senere å lese med fete typer i Dagbladet, 5 desember 2001. Senere har Norge vært med i flere internasjonale undersøkelser, og skolen, lærerne og lærerutdanningsinstitusjonene har måttet tåle kritikk og er blitt gjenstand for stor debatt. PISA-resultatene førte videre til at begrepet «læringstrykk» ble hyppigere benyttet enn begrepet «allmenndannelse» i omtale av skoledriften, og de siste årenes skoledebatter har derfor fokusert mye på resultater og faglig trykk. Gjennom innføringen av kunnskapsløftet LK06, endret utdanningspolitikken seg mot mer målstyring, og samtidig ble det også innført nye fagplaner med klare læringsmål. «Nasjonale prøver» kom til som et nasjonalt skolevurderingsopplegg og elevundersøkelsen og nye krav om evalueringer og rapporter har blitt innført i skolehverdagen. Målstyring som reformstrategi ble det nye skiftet gjennom kunnskapsløftet, og det økte søkelyset på målstyring kan forstås på bakgrunn av et politisk ønske om økt kontroll av skolerresultater og elevenes læringsutbytte. Utdanningspolitikken bærer nå preg av en utpreget bruk av tester, resultater og standardiseringer, med en bedriftsledermodell som styringsform (Thuen, 2017).

Kunnskapsløftet, LK06, har også stilt nye krav til læreren og lærerrollen, gjennom større og tydeligere ansvar for elevenes læringsutbytte. Gjennom nasjonale prøver og nasjonale læreplaner har skolene fått ansvar for å oppnå kompetansemålene i læreplanene.

Lærerne oppfattes som en viktig yrkesgruppe. Denne yrkesgruppen har stor betydning for barn og unges læring og også for deres sosiale utvikling. Lærerne skal gjennom gitte rammer, gi elevene best mulige forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, men også for sosial utvikling og danning (Dahl, 2016). Samfunnet i dag er i rask endring, og endringene påvirker også skolen og skolens krav. Det forventes at skolen skal følge med, både når det gjelder samfunnsutviklingen og i den teknologiske utviklingen.

1.2 Å danne og å utdanne folket

En fornyelse av LK06 ble nylig vedtatt gjennom St. Meld. 28 *fag – fordypning- forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) og St. Meld. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). I Kunnskapsløftet, LK06 fokuseres det spesielt på fem grunnleggende ferdigheter; lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Arbeidet med å revidere fagplanene er for tiden i full gang, og i 2020 vil også en ny, overordnet del av læreplanverket tre i kraft. I den nye, overordnede delen av læreplanen kan vi lese at;

«Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.»

«Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

Skolen har derfor fortsatt som mål å danne og å utdanne folket. Skolen og den enkelte lærer har følgelig et stort ansvar med tanke på dette samfunnsoppdraget. Begrepet danning kan virke som et begrep med et noe uklart innhold. Dannelsesbegrepet har blitt brukt som et sentralt begrep innen pedagogikkens historie, men har endret seg som kjernebegrep, ut i fra hvilken tidsepoke begrepet har blitt benyttet (Strand, Kvamme & Kvernbekk, 2016). Begrepet «danning», eller det svenske begrepet «bildning», handler om menneskets

utvikling av egen personlighet (Amundsen, 2006). I LK06 kan man se en endring, der begrepet «læring» har fått en mer sentral plass, og har gjort «danningsbegrepet» mer overflødig (Strand et al., 2016). Skolehverdagen preges av undervisningstradisjoner der fagene har den sentrale plassen, og der det kan være at «danningsbegrepet» havner i skyggen av «læringsbegrepet». Hvordan dannelsbegrepet forstås, kan imidlertid få betydning for skolens organisering, verdsetting av kunnskap og læring og ikke minst knyttet til hvilket syn man har på mennesket (Sørensen, 2013).

1.3 Et godt, psykososialt miljø

Siden skolen er en vesentlig del av barn og unges hverdag, er skolen en viktig arena for å utvikle vennskap, tilhørighet og anerkjennelse. Det å arbeide med det psykososiale skolemiljøet er derfor *også* et lovpålagt oppdrag, gitt gjennom opplæringslovens §9a-3, som omhandler det psykososiale miljøet i skolen.

På bakgrunn av opplæringslovens vektlegging av å skape et godt, psykososialt miljø har derfor skolenes søkelys på dette arbeidet, vært styrket i de siste femten årene.

Djupedalsutvalgets utredning «Å høre til» (NOU 2015: 2, 2015) var også tydelig på at norsk skole trenger satsing knyttet til arbeidet med det psykososiale skolemiljøet. Skolene trenger økt kompetanse i skolemiljøarbeidet, og det systemrettede arbeidet må styrkes. De siste årene har derfor ført til en rekke tiltak for å bekjempe mobbing, der økt kompetanse i kommuner, skoler og barnehager skal bidra til å forebygge mobbing og å kunne avdekke og håndtere disse utfordringene.

1.4 Store krav og forventninger

Det stilles store krav til skolen og læreren. Samfunnsmandatet er omfattende og viktig, og det er læreren som får ansvaret for å gjennomføre det statlige oppdragerprosjektet (Imsen, 2016). Mange lærere opplever at kravene som knyttes til lærerprofesjonen kan kollidere med de nye styringssystemene. Ofte fokuseres det mest på effektivisering og innsparing, og det oppleves et stort gap mellom intensjonen og virkeligheten i klasserommene (Damsgaard, 2013). Lærere kan oppleve et krysspress hvor de blir stående midt i konfliktfeltet mellom sin egen lærerprofesjon og begrensninger som skolehverdagen byr på gjennom trang

kommuneøkonomi, begrensede ressurser, tidspress og et større søkelys på rapportering, måling og resultater. Forventningene til lærerrollen har i årenes løp også blitt flere, mer komplekse og mer mangfoldige (Dahl, 2016).

Med denne informasjonen som bakteppe, er det kanskje ikke så rart om det er forskjeller i hvordan skoler og lærere arbeider med det psykososiale skolemiljøet. For mange lærere blir det et valg eller en prioritering mellom det å arbeide med trivsel, det å arbeide med å skape gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene. Enten fordi arbeid med skolefag gis høyere prioritet i en allerede presset skolehverdag, eller fordi det ikke finnes tilstrekkelig kunnskap om hvordan denne jobben kan gjøres.

1.5 Formål og forskningsspørsmål

Gjennom innføringen av kunnskapsløftet, LK06, har det skjedd endringer både for skolen, elevene, foreldrene og lærerne. Det stilles spørsmål til hva slags kunnskap og hvilket ansvar læreren skal ha. Større vekt på læringsresultater og det individuelle ansvaret læreren har for elevenes læring, kan stå i konflikt med pedagogiske begrunnelser og lærernes ønske om å gjennomføre en tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Skoleforskere er enige om at skolen må ha som mål å utvikle inkluderende læringsfellesskap og skape samhold både mellom elevene og mellom elevene og lærerne. Dette sees på som forebygging både i forhold til elevenes sosiale utvikling og til hjelp for å hindre uheldig utvikling (Midthassel, 2011). Lærerne har derfor en mangfoldig jobb som ofte vil føre til mange valg i en allerede tidsknapp hverdag. Lærerne er det Michael Lipsky vil kalle bakkebyråkrater (Lipsky, 2010). Bakkebyråkratene befinner seg i et kryssfelt preget av dilemmaer der de på den ene siden vil følge sine faglige og profesjonelle idealer, men der de hele tiden må veie disse opp mot begrensningene styringssystemene gir.

Formålet med denne oppgaven vil derfor være å undersøke *hvordan lærere opplever sine muligheter til å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen*. Jeg vil belyse problemstillingen gjennom å presentere teori og gjennom analyse av empirien.

Den empiriske analysen vil bygge på intervjuer med fem lærere fra ulike ungdomsskoler og fra to ulike kommuner. Studien ønsker å finne ut av hvordan lærere opplever arbeidet i

skolen, med bakgrunn i det brede samfunnsmandatet som rommer tanker om helse og forebygging i tillegg til brede målsettinger, store krav og forventninger knyttet til kunnskap og testing. Med utgangspunkt i bakkebyråkratiet som teorigrunnlag, er hensikten med studien å se på hvordan noen lærere i ungdomsskolen gjennomfører arbeidet med det psykososiale miljøet og hvilke utfordringer og dilemmaer de opplever. For å kunne belyse dette, er det tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever lærerne sine muligheter til å oppfylle det brede samfunnsmandatet, og opplever de at noen mål knyttet til samfunnsmandatet vektlegges tyngre enn andre?*
- *Hva mener lærerne er viktige forutsetninger for å få til et trygt og godt skolemiljø og hvilke utfordringer opplever de i dette arbeidet?*

2. Bakgrunn for studien - Kryssende forventninger til skolen

Skolen er stadig i søkelyset. Alle har et forhold til skolen og vurderinger og kritikk fra både pedagogiske miljøer, politikere, foreldre, skoleeiere og elever gir skolen og skolesystemet stor oppmerksomhet, både med tanke på resultater og forventninger til læringsvirksomheten. Da skolen ble utsatt for den store PISA- debatten i 2001, var det spesielt grunnskolen som ble kritisk debattert og diskutert. Pisa-resultatene, og samtidig også elever som rapporterte om uro og bråk i klasserommene, førte til en mistillit til skolen og lærerne, og myndighetene satte inn tiltak for å styrke kvaliteten til lærerne og lærerprofesjonen. Internasjonalt kalles dette en «accountability»-politikk, eller en skolepolitikk som i sterkere grad enn tidligere ansvarliggjør læreren og lærerprofesjonen (Schjetne & Skrefsrud, 2018). Dette «accountability»-ansvaret gjorde at det ble satt inn eksterne kontrollsystemer for å ansvarliggjøre skoleeierne (kommunene), rektorene og lærerne i forhold til elevenes læringsresultater. Elevene skulle sikres at de lærte det de skulle (Danielsen, 2017). Testkulturen som senere har blitt mer tydelig i skolen, har hatt en sterkere politisk styring ovenfra enn tidligere. Gjennom større kontroll og styring av skolen, har skolens og lærernes profesjonelle ansvar blitt utfordret. Målstyring i skolen knyttes ofte sammen med læreplaner som innehar mål som kan måles istedenfor tykke innholdsbeskrivelser. Kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2016), kjennetegnes som en slik læreplan. Skolens samfunnsmandat og lærerprofesjonen har blitt utfordret gjennom politisk styrte maktforskyvninger som har ført til et press på handlingsrommet til læreren. På denne måten har det faglige skjønn og lærerprofesjonen måttet tåle endringer i forhold til lærernes autonomi (Danielsen, 2017). Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl, 2016), er resultatet av arbeidet til en arbeidsgruppe som fikk i oppdrag å se på lærerrollen for å gi innsikt og forståelse av lærerrollen i dagen skole. Her fant de blant annet at lærerrollen preges av økte forventninger og at media, politikere, elever og foreldre er med på å gi overbelastende forventninger til hva lærerrollen skal romme, og hva slags ansvar som forventes av lærerrollen.

2.1 Forventninger i forhold til skolens samfunnsoppdrag

Skolen binder sammen individ og samfunn. I skolens formålsparagraf i opplæringsloven, beskrives og defineres skolens samfunnsmandat. Formålsparagrafen viser grunnlaget for hovedprinsippene i opplæringsloven, i skolens læreplaner og i skolens virksomhet.

Læreplanene fungerer som bindeleddet mellom politikk, skole og forvaltning gjennom å vise til hva som skal være skolens mål og oppgaver.

Gjennom kunnskapsløftet konkretiseres hvilke faglige mål elevene når etter hvor de befinner seg i utdanningsløpet. Elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse i alle fag, og «Målet for Kunnskapsløftet er forbedrede læringsresultater for alle elever» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med en større grad av kvalitetsstyring og målstyring i skolen, kan det være en fare for at de delene som kan måles og testes vil vektlegges i større grad enn de mer vage målene (Karseth & Sivesind, 2009). For målet for elevenes opplæring vitner om mer enn bare den faglige kunnskapen. I overordnet del av den generelle delen av kunnskapsløftet heter det at:

«Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp»
(Utdanningsdirektoratet, 2006).

Dette viser at utdanningen skal dreie seg om hele mennesket, og ikke bare fagkunnskap. Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet, angir mål og rammer for en fornyelse av læreplanverket for Kunnskapsløftet. Den såkalte fagfornyelsen gjennomarbeides i skrivende stund (2019), og skal gjelde fra høsten 2020 i grunnskolen. Stortingsmeldingen beskriver utfordringer i kunnskapsløftet, som er preget av «stofftrensel» i forhold til svært mange kompetansemål på alle trinn i grunnskoleopplæringen, samtidig som det argumenteres for at nye faglige temaer og elementer bør komme inn i fagfornyelsen. Stortingsmeldingen bygger på utredninger fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 2, 2015), som så på en fornyelse av hvilke kompetanser som vil være viktige for elever i fremtidens skole, samt hvilke endringer som måtte gjøres. Fagfornyelsen skal også bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket, og knytte formålsparagraf og de faglige kompetansemålene bedre sammen. Utredningene NOU

2015:2 og NOU 2014:7 ga grunnlaget for fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dagens fag skal beholdes, men innholdet i fagene skal fornyes. Elevene skal blant annet jobbe tverrfaglig med temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Det brede dannelsesmandatet er for øvrig ikke så lett målbart, og kanskje vil det ta lang tid før man kan se frukter av for eksempel arbeid med danning og utdanning av elever som demokratiske samfunnsborgere (Andersen, Grimstbø, Orskaug & Ødegaard, 2017). Noen kritikere etterlyser ellers en endring av vurderingssystemet i skolen, og mener at så lenge kunnskapsløftet innehar detaljmåling, så vil skolen velge det målbare fremfor det som ikke så lett kan måles (Jambak, 2019; Sandelson, 2019)

Utdanningen skal forberede elevene på å møte og mestre livet sitt, både i samfunnet og etter hvert i arbeidslivet. Karin Rørnes (2010) hevder at skolens hovedoppgave er å gi elevene fremtidshåp, styrke livsmotet, gi dem tro på at de er verdifulle og at de kan skape sine egne liv (Rørnes, 2010, s. 170).

Gjennom stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) kommer det frem at også det å ivareta elevenes psykiske helse sees på som en av skolens viktige oppgaver. I skolens opplæringslov §9a-3, understrekes nettopp viktigheten av de sosiale og psykologiske aspektene ved skolemiljøet. Den sier at skolen

«... skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» ((opplæringslova), 2017).

Skolemiljøet sees på som ett av flere forhold som har betydning for den psykiske helsen til barn og unge (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Betydningen av å fokusere på elevenes skolemiljø virker svært viktig også i fremtiden, hvis en ser på mobbestatistikker (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018a) og undersøkelser som viser økt skolepress de siste 20 år (Lillejord, 2018). Siden skolen har et ansvar for å legge til rette for elevenes læring og utvikling, vil også det å legge til rette for god psykisk helse hos elevene, være en del av skolemandatet (Bru et al., 2016). Dette stemmer godt med folkehelseinstituttets rapport «Bedre føre var: Psykisk helse. Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger» (Major, 2011), der tanken om blant annet helsefremmende skoler presenteres. Rapporten kom ut samme år som samhandlingsreformen ble iverksatt (*Samhandlingsreformen : rett behandling - på rett sted - til rett tid*, 2009). Reformen peker ut skole og barnehage som en

av de viktigste arenaene for forebyggingsarbeidet (Berg, 2012). Nina B. J. Berg diskuterer i sin bok muligheter for forebyggende psykisk helsearbeid i skolen, og er kritisk til at det kun nevnes to tiltak i denne rapporten, som skal hjelpe skolen til å ta vare på den psykiske helsen til elevene. Her nevnes skoleprogrammer mot angst og depresjon og programmer mot mobbing. Hun mener rapporten vitner om et begrenset bilde av skolen som forebyggende arena, og mener at dersom skolen skal kunne jobbe forebyggende i et helhetlig perspektiv, må arbeidet tydelig forankres i skolen på en systematisk måte (Berg, 2012). Tankene om et helsefremmende samfunn, finner man også i folkehelsemeldingen (*Folkehelsemeldingen— God helse – felles ansvar 2012-2013*). Her omtales skolen spesielt, og meldingen setter skolen som tydelig bidragsyter til læring og til god fysisk og psykisk helse. Gjennom arbeidet med skolemiljøet skal skolen fremme vennskap, bekjempe mobbing og skape gode relasjoner. Ifølge Danielsen (2017) er dette vanskelig å forene med kunnskapsløftets vektlegging av testing av elevprestasjoner (Danielsen, 2017, s. 150).

Både opplæringsloven og kunnskapsløftet fremhever mange sentrale prinsipper knyttet til arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet. I *Prinsipper for opplæringa* (Utdanningsdirektoratet, 2015) nevnes begreper som mestring, sosial tilhørighet, trygghet, selvtillit, inkludering, motivasjon og relasjoner. Her står det blant annet også at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet. Samtidig stilles det spørsmål til om målingskulturen gjennom måling av elevenes læringsutbytte, skygger for strategier og gode prosesser i arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet (Misund, 2011). Hun hevder at de faglige målene er tydelige og retningsgivende for skolene, i motsetning til de mer vage målene som omhandler blant annet elevenes sosiale kompetanse. Hun hevder at denne forskjellen vil overlata mye av styringen av hva som skal formidles, til den enkelte skole, og kanskje også den enkelte lærer. Når målstyringen er opptatt av elevresultater, vil det være vanskelig å vurdere om den enkelte skole innfrir formålene i opplæringsloven. Det kan derfor oppfattes som at denne delen av skolens dannelsingsoppdrag løses og ivaretas på skolenivå. Hvorvidt arbeid med sosial kompetanse kan knyttes til elevenes prestasjoner, og hvordan den enkelte skole velger å avsette tid til dette arbeidet, vil da avgjøres på den enkelte skole. Det vil også være avgjørende hva slags fellesforståelse som preger den enkelte skole, da disse målene omsettes til praksis på den enkelte skole (Misund, 2011).

2.2 Forventninger til lærerrollen

Lærerrollen er mangfoldig, men også kompleks og komplisert. I løpet av en skoledag vil læreren innta mange ulike roller i arbeidet med å ivareta skolens mandat. I takt med endringer og reformer i skolen, har også lærerrollen endret seg over tid. Fra 1900-tallets skole, der folkeskolen og etter hvert femårig og tiårig enhetsskole formet lærere ut fra tanken om en enhetsskole med en likeverdig og tilpasset skole for alle, der begrepene klasselærer, allmennlærer og tilpasset undervisning ble formet etter dette idealet. Lærerutdanningene endret seg også fra å være lærerskoler til å bli lærerhøgskoler, og etter hvert har utdanningen blitt mer akademisert (Thuen, 2017). I takt med at kunnskapsskolebegrepet ble tatt i bruk på 1990-tallet, ble også innholdet i utdanningen utvidet med mer vekt på teori og vitenskap, og i 2017 ble lærerutdanningen omgjort til et femårig masterstudium. Lærerutdanningens modernisering fra 1900-tallet til i dag, har dreiet seg rundt tre faser: fagliggjøring, profesjonalisering og akademisering (Danielsen, 2017, s. 220). I den siste akademiseringsfasen har man ønsket å se pedagogikkfaget i lys av forskning på utdanning, klasseromsforskning og evalueringsforskning (Thuen, 2017). Historisk sett ser man derfor at lærerrollen innehar endrede krav. Det å omtale lærerrollen som en profesjon er i dag ikke uvanlig.

Gjennom historien har det vært ulike forventninger til hva lærerrollen skal inneholde, ut ifra hvilke reformer som har vært gjennomført. Samtiden har bidratt til hvilken kunnskap og hva slags mål og hvilken kompetanse som er sett på som viktigst i lærernes arbeid. Dette har ført til at de ulike reformenes nye mål for lærerrollen ikke nødvendigvis har erstattet tidligere målsettinger, men heller lagt disse til. Lærerrollen i dag innehar derfor forventninger som er mer komplekse, mer mangfoldige og har flere kjerneoppgaver enn tidligere (Dahl, 2016).

I St. meld. Nr. 11 (*Læreren Rollen og utdanningen*, 2008-2009), nevnes fire kompetanser som en tenker seg en lærer bør beherske. Listen er forskningsbasert, og nevner kompetanse knyttet til fag, ledelse, didaktikk og relasjonskompetanse (Danielsen, 2017). Læreren skal være endrings- og utviklingsorientert og også rustet til å hjelpe elever som sliter sosialt eller psykisk, samtidig som det forventes at læreren sørger for å gi elevene størst mulig faglig læringsutbytte. Det understrekes at læreren skal arbeide med utvikling av elevenes faglige, sosiale og personlighetsmessige utvikling. Dette forutsetter kunnskap om psykisk helse og

evne til å skape tillitsfulle relasjoner med alle elever. Det flerkulturelle samfunnet, som også vises i elevmassen i skolen, stiller også nye krav til faglig forståelse og tverrfaglig kompetanse. Gjennom lærerens klare omsorgsansvar må læreren være bevisst skolens verdisyn som skal bygge på toleranse og likeverd (Danielsen, 2017).

Skolen i dag har ulike oppgaver og problemer som skal løses, som kan være sammensatte og noen ganger også svært vanskelige å løse. Likevel er det en forventning til at læreren delvis skal kunne løse også de sammensatte utfordringene, som f. eksempel utfordringer knyttet til atferdsproblemer, frafallsproblematikk, mobbing og kravet om tilpasset opplæring. Ekspertgruppa om lærerrollen som ble oppnevnt av kunnskapsdepartementet i 2015, sier blant annet dette i sin rapport:

«Oppsummert kan vi stille spørsmålet om dagens skole er et offer for et «overload»-problem, som både handler om at summen av krav og forventninger er for stor, og at disse delvis framstår som motstridende» (Dahl, 2016, s. 34).

I en undersøkelse fra 2013 som så på lærerrollen, fant forskere at lærerne hadde flere mulige stressfaktorer (Skaalvik, Skaalvik & samfunnsforskning, 2013). Tidspress, evalueringssystemer og reduksjonen av lærernes handlefrihet var noen av faktorene. Tidspresset som lærerne opplever i skolen gjennom økt dokumentasjon, administrasjon og møter, kan være svært energitappende. I prosjektet fant forskerne at hver femte lærer ofte tenker på å forlate læreryrket. Likevel viste den samme undersøkelsen også at tre av fire lærere trives veldig godt i yrket. Det som ifølge undersøkelsen ga lærerne mest trivsel, var å arbeide med barn og unge, og bidra til deres utvikling både faglig og sosialt. (Skaalvik et al., 2013). I 2016 ble det igjen gjennomført en undersøkelse av lærere på videregående og i grunnskolen. Resultatene i lærerundersøkelsen viste også her at lærerne viste høy grad av trivsel og engasjement, men også opplevelser av mye stress og utmattelse som følge av arbeidet. 72% av lærerne i undersøkelsen sa seg for eksempel helt eller delvis enig i at «Arbeidsdagen for en lærer tar aldri slutt». Som noen av lærerutfordringene ble også nevnt; høyt tidspress, stor variasjon i elevenes lærerforutsetninger, disiplinproblemer og lav elevmotivasjon.

I følge Skaalvik & Skaalvik (2014), bekrefter resultatene noe som lærerne lenge har gitt uttrykk for. Det som kunne være virkningsfulle tiltak, som økt lærertetthet og reduserte

arbeidsoppgaver, har ikke blitt iverksatt. Tvert imot har lærerarbeidet blitt tillagt stadig flere oppgaver, og ved hjelp av forskning er det blitt konkludert med at klassestørrelse ikke har betydning for elevenes læringsutbytte. Likevel viser undersøkelsen at lærerne har høye mestringsforventninger til eget arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2017). En undersøkelse fra 2017 med tema «Rapporteringsmengde og tidstyver – undersøkelse blant utdanningsforbundets medlemmer som er grunnskolelærere», fant at tre av fire lærere mente de brukte mer tid på rapportering i 2017 enn tidligere (Skaar, 2017). Tidspresset i skolen sees gjerne i sammenheng med at skolen har fått målstyring som styringsform, og at stadig nye utviklingsprosjekter introduseres i skolen. Det kan se ut som at skoleutvikling og endring har blitt et mål i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 26).

I januar 2019 startet en arbeidsgruppe arbeidet med å se på tidstyver i skolen. Arbeidsgruppa arbeider på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, og har fått i oppdrag å se på både lokale og nasjonale dokumentasjonskrav og skoleeiere, skoleledere og læreres handlingsrom. Slike tidsbruksutvalg har blitt satt ned både i 2009 og i 2014 (Ruud, 2018). I lærerrollerapporten fra 2016 (Dahl, 2016) ligger det også anbefalinger vedrørende tidstyver i skolen.

2.3 Forventninger til læringsmiljøet

«Å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø, handler om å realisere elevenes menneskerettigheter» (NOU 2015:2).

I 2002 ble kapittel 9A føyd til i opplæringsloven. Som nevnt tidligere i oppgaven, er dette loven som skal sikre alle elever i norsk skole rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Opplæringsloven §9a sier at;

«Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (..) Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dette var året etter at de første PISA-resultatene kom, og en økt interesse for læringsmiljøet kan ha hatt en sammenheng med at det etter PISA-resultatene også ble avdekket utfordringer knyttet til bråk og uro i norske klasserom. Man tenkte seg at utfordringene knyttet til uro i

klasserommet handlet mest om skolekultur og forskjellige kulturelle forhold, mer enn den enkelte lærer (Danielsen 2017, s. 42).

Kapittel 9a betegnes ofte som elevenes arbeidsmiljølov. Når elevene har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring, har skolen og skoleeier en plikt til at denne retten oppfylles. Det hviler derfor et stort ansvar på skolen og lærerne når det gjelder elevenes psykiske helse. Å oppleve et dårlig psykososialt skolemiljø, har konsekvenser både for trivsel, læring og elevenes psykiske helse. Kvaliteten på det sosiale og det fysiske miljøet vil ha stor betydning for både læring og mestring. God kvalitet her vil ha stor betydning for helsen til den enkelte. Skolers læringsmiljøarbeid og arbeidet med å bekjempe mobbing og fremme vennskap og gode relasjoner vil være sentralt for å kunne utvikle en helsefremmende skole. I folkehelseinstituttets rapport «bedre føre var...» fra 2011, hevdes det at mobbing og manglende mestring i skolen er en av de alvorligste risikofaktorene for ungdoms psykiske helse. En helsefremmende skole trekkes derfor frem som en av de viktigste faktorene for å bedre befolkningens psykiske helse (Major 2011).

Utdanningsdirektoratets nettbaserte brukerundersøkelse «elevundersøkelsen» ble også innført i 2001. Denne undersøkelsen har til hensikt å gi elever mulighet til å fortelle om trivsel og læring på skolen gjennom spørsmål om trivsel og mobbing. I denne undersøkelsen svarte i 2017 6,6 prosent av elevene at de ble mobbet. Dette viser en økning på 0,3 prosent fra året før (Utdanningsdirektoratet 2017). Vi har kunnskap om at et skolemiljø for noen kan være en beskyttelsesfaktor, mens det kan være en risikofaktor for andre. Dette gjør at det å arbeide for trivsel og trygghet i skolen vil være et vern mot mobbing. Likevel skjer mobbing i skolen. I analysearbeidet etter elevundersøkelsene fra 2017, ble det rapportert om en mulig tendens i skolene til å se elevenes sosiale- og faglige utvikling som to adskilte arbeidsområder. Arbeidet med klassemiljø, elevmedvirkning og sosial kompetanse oppleves, ifølge rapporten, som en tidstyv på mange skoler (Wendelborg, 2018).

I 2017 ble det gjort endringer i opplæringslovens §9a, der hensikten var å styrke elevenes rettsikkerhet i forbindelse med mobbing og krenkelser. Lovendringen ga også skolene en tydeligere aktivitetsplikt. Aktivitetsplikten skal bidra til å sikre hver enkelt elev et trygt og godt skolemiljø, og krever at skolen skal handle raskt dersom en elev opplever at skolemiljøet er utrygt. Det understrekes at det viktigste er at det er elevens egne, subjektive

opplevelse av skolemiljøet som skal legges til grunn for å avgjøre om retten til et godt psykososialt miljø er oppfylt.

Skolenes arbeid med å oppfylle hver enkelt elev sin rett til et godt psykososialt skolemiljø er omfattende og også kompleks. Hver enkelt skole må selv utarbeide systemer og strategier som gjør at elevene nettopp opplever et trygt og godt skolemiljø. Det er skrevet mye om arbeid med relasjonsbygging og atferdsregulering i skolen, og på utdanningsdirektoratets sider finnes det en egen fane som omhandler skolemiljø (Lund, 2019) Her inneles nevnte tema inn i klasseledelse, lærer-elev-relasjonen, sosial kompetanse, psykisk helse og hjem-skole- samarbeid. Hva skolen skal gjøre når det oppstår mobbesituasjoner eller krenkelser, pålegges forøvrig skolene gjennom aktivitetsplikten.

I 2015 ble det presentert en NOVA-rapport (Eriksen, Lyng, Norsk institutt for forskning om oppvekst & Arbeidsforskningsinstituttet, 2015) der to forskere så på skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Her utforsket de virksomme strategier og utfordringer i grunnskolers arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene. Rapporten baserte seg på et kvalitativt datamateriale fra noen skoler som hadde opplevd bedring i skolemiljøet og der eget arbeid hadde vært sentralt for den positive endringen. Rapporten bygger på gruppeintervjuer av både lærere, ledelse og elever, og feltarbeid med observasjoner. I rapporten kommer det frem at tiltak som kan virke forebyggende, for eksempel forholdet mellom elevene, og det å bygge klassen som et kollektiv og skape et «gyldig vi», var strategier som sjelden ble brukt. Ifølge denne rapporten, viser det seg at hva som skal til for å utvikle klassen som en sosial gruppe, og hvordan man kan gå frem for å jobbe med klassemiljøet, er et undertematisert og vagt tema, både i praksisfeltet og i forskning (Eriksen & Lyng, 2018). Rapporten viser til at skolene mangler strategier for å bygge gode relasjoner mellom elevene, og det stilles spørsmålstegn ved om lærerne har kunnskap om gruppedynamikk og kompetanse til å forstå det indre livet i klassen.

Resultatene i denne undersøkelsen stemmer godt med undersøkelsene i masteren til Geir S. Østby fra 2016. Her ser han på ulike forutsetninger som skal til for at lærere i skolen skal kunne lykkes med å skape gode læringsmiljøer i klassene og på skolen (Østby, 2016). I denne masterstudien etterspør lærerne mer kompetanse, veiledning, og mer tid til samarbeid og støtte i det forebyggende arbeidet. Han fant også at det er stor variasjon i hvor mye tid som

settes av til å arbeide med skolemiljøet, og at det ikke bærer preg av systematisk arbeid. Lærerne har snakket med ytre ønsker om mindre faglig press og et tydeligere lærersamarbeid, for å kunne jobbe med det psykososiale. De ønsket å kunne arbeide proaktivt med både å styrke relasjonene og å arbeide systematisk med elevenes sosiale kompetanse, og etterspurte et skoleomfattende og kontinuerlig utviklingsarbeid (Østby, 2016, s. 5).

3. Teoretisk forankring

Den norske velferdsstaten har vokst frem med ideen om å løse sosiale spørsmål og å redusere klasseskiller. Yrkesutøvere både innen helse, utdanning og sosialfaglig arbeid står overfor en rekke utfordringer med tanke på å realisere disse idealene. Etter 1990-tallet har velferdspolitikken i økende grad lagt vekt på modernisering, effektivisering og kvalitetssikring. Denne utviklingen har utfordret flere av velferdsstatens profesjoner, og det er yrkesutøverne i de ulike profesjonene som har ansvaret for å utøve velferdstjenestene og som i praksis virkeliggjør velferdsstatens intensjon.

3.1 Bakkebyråkrati og grasrotarbeidere

Vike (2004) snakker om utfordringene i dagens velferdssamfunn i sin bok «Velferd uten grenser». Her stiller han spørsmålsteget ved om målene og ambisjonene i dag er realiserbare. Han beskriver målene som for mange, for omfattende og også for tvetydige til at de er mulige å oppnå med dagens ressursbruk. Han mener videre at velferdsstatens store ambisjoner presses ned på tjenesteyternivå. Når velferdsstaten ikke strekker til, blir dette ifølge Vike forvekslet med et problem knyttet til effektivitet, der det er effektiviteten på tjenesteyternivå som det må gjøres noe med. Søk etter mer effektive systemer og større økonomisk kontroll, har derfor i de siste årene blitt «medisinen» for å oppnå de ønskede velferdsambisjonene. Dette kan igjen skape det Vike kaller en verdikollisjon. Når tanken om at utfordringene i skolen må løses gjennom økt effektivitet, vil det bli vanskeligere kår for å få til å tilpasse hver enkelt elevs behov. Den enkelte lærer må tilby en opplæring som både skal tilpasses den enkelte elev, men som også skal være kostnadseffektiv. Dette kan sette lærerne i en verdikonflikt, der lærerne settes til å arbeide ut fra en kostnadseffektiv opplæring, selv om dette kan gå på bekostning av den tilpassede opplæringen, og derfor kan læreren oppleve å stå i en verdikollisjon (Vike, 2004) Disse beskrivelsene passer igjen godt sammen med Michael Lipskys teori om bakkebyråkrati og bakkebyråkrater. I sin bok «Street-level bureaucracy – Dilemmas of the individual in public services» forklarer han begrepet på denne måten:

“Public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work, are called street-level bureaucrats in this study” (Lipsky, 2010, s.3)

Lærere er, sammen med blant annet helsearbeidere, NAV-ansatte, politi og barnevernsarbeidere, en del av denne gruppen, som gjerne på norsk oversettes til grasrotarbeidere eller bakkebyråkrater. Felles for bakkebyråkraterne er at de jobber ansikt til ansikt med mennesker, og har ansvaret for å utføre velferdstjenestene i praksis. Denne jobben er styrt av den offentlige politikken, og må tilpasses lokale forhold og de menneskene de jobber med. Siden det er umulig å detaljbeskrive alle mulige menneskemøter bakkebyråkraten opplever, får denne et visst handlingsrom hvor skjønnsvurderinger blir en naturlig del av arbeidet. På denne måten har bakkebyråkraterne derfor stor innflytelse over menneskene de står ansikt til ansikt med. Bakkebyråkraten må ta individuelle hensyn og kollektive hensyn i tillegg til å forholde seg til egne profesjonskrav, og krav om effektivitet knyttet sammen med begrensninger som den kommunale arbeidshverdagen består i. Dette kan medføre en opplevelse av avstand mellom kravene fra politisk hold, ledere og den gruppen mennesker de skal hjelpe på den ene siden og den store arbeidsmengden og de begrensede ressursene de opplever på den andre siden. Bakkebyråkraten kan ofte oppleve at de stadig må stå til ansvar for gapet mellom intensjon og virkelighet. Lipsky (2010) hevder at dette kan føre til at bakkebyråkraten kan bli mer distansert fra den eller de som er mottaker av hjelpen, og i mindre grad vil engasjere seg i hver enkelt mottaker. Han understreker for øvrig at bildet av bakkebyråkraterne ikke er entydig, for det vil finnes ulike måter å utføre jobben som bakkebyråkrat på. Likevel er de ulike dilemmaer som beskrives i bakkebyråkratenes yrker på mange måter like i de ulike profesjonene. Han er likevel tydelig på at bakkebyråkratenes utfordringer må forstås i forhold til den konteksten hun eller han er i (Lipsky, 2010).

3.2 Skolen og læreren i bakkebyråkratiet

Lærere er en type bakkebyråkrater. Det er læreren som skal formidle og gjennomføre de nasjonale kravene, og det er læreren elevene og foreldrene vil møte så lenge elevene går på skolen. Det er læreren som vil virke som skolesystemets og skolepolitikkenes ansikt utad, og som den viktigste «brikken» for å få gjennomført skolens mandat.

Lipskys teori om bakkebyråkrater passer også godt til noen av de utfordringene lærere møter i sin hverdag, og beskriver hvordan lærerne har muligheter til å ta egne beslutninger og hvordan de i form av å være bakkebyråkrater og grasrotarbeidere på nederste trinn av skolesystemets stige, opplever sin egen virkelighet, og hvordan de styres.

Læreren er også en leverandør av offentlige tjenester, og står derfor midt i dette krysspresset mellom krav fra foreldre og elever på den ene siden, og kravene staten og skoleeieren har satt på den andre siden. Siden tjenesten er offentlig, er det også forventet lik behandling av de som er bruker av tjenesten. Utfordringer oppstår ofte når læreren må ta individuelle hensyn som krever fleksibilitet og skjønn i hvert enkelt tilfelle. Lærerens hverdag vil bli påvirket av strukturene og styringen av skolesystemet, og man kan også tenke seg at lærerens skjønnsutøvelse og autonomi vil bli påvirket som bakkebyråkrat.

3.2.1 Utilstrekkelige ressurser og utydelige mål

Lipsky (2010) snakker om en slags kronisk ressursmangel blant bakkebyråkratene, der tidspresset og mangelen på tid oppleves som et av de mest påfallende utfordrende arbeidsvilkårene. Mens det er de nasjonale myndighetene som avgjør og pålegger både lovverk, retningslinjer og læreplaner som skolene må forholde seg til, er det lærerne og skolen som selv må balansere tidsbruk og arbeidsmengde innenfor rammene som er gitt. Lærerne må hele veien ta individuelle hensyn, og det er derfor omtrent umulig å frembringe felles retningslinjer og felles regler tilrettelagt for lærerne. Dette gjør at nasjonale myndigheter får utfordringer med å styre lærernes arbeid, og derfor sees behovet for en nasjonal form for styring. Denne styringen medfører et økt behov for evalueringer og rapporteringer. Dette innebærer ifølge Lipsky (2010) at når disse byråkratiske elementene også skal inn i arbeidshverdagen til bakkebyråkraten, så vil det gå ut over tiden bakkebyråkraten, eller læreren, bruker på elevene. Rutinepreget dokumentasjonsarbeid vil stjele fokus og tid, og dette vil føre til at jo mer tid lærerne bruker på evalueringer og rapporteringer, jo mindre tid vil læreren få tid til planlegging av god undervisning, hensiktsmessig og kvalitativt vurderingsarbeid og tid sammen med elevene. Bakkebyråkratene må derfor ta ansvar for god tjenestekvalitet på tross av store og sprikende ambisjoner. Også dette blir bakkebyråkrats ansvar (Lipsky, 2010). Opplevelsen av utilstrekkelighet er en av frustrasjonene som bakkebyråkraten kan kjenne på. Frustrasjoner

knyttet til systemets begrensninger og mangelen på ressurser kan bli privatisert (Vike, 2004), og kan være typiske opplevelser for bakkebyråkrater med mye ansvar og lite makt (Lipsky, 2010).

Bakkebyråkratene kan også oppleve å ha individuelle kunnskapsmangler eller personlige ressurser som gjør at arbeidet som skal utføres kan oppleves utfordrende. Lipsky (2010) snakker her om eventuell mangel på kunnskap, erfaring eller kompetanse.

Siden læreren er den som skal gjennomføre og realisere de styringsgivende dokumentene, er det også læreren som tolker og gjennomfører de gitte målene. Spørsmålet blir derfor om det finnes tydelig rammer og klare strategier for hvordan de enkelte målene skal nås på hver enkelt skole. Lipsky (2010) stiller spørsmål i forbindelse med bakkebyråkratens utfordringer med uklare mål, og derfor også dilemmaer knyttet til hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres:

«is the role of public education to communicate social values, teach basic skills, or meet the needs of employers for a trained work force? » (Lipsky, 2010, s. 40).

Disse uklare målene kan skape sprikende forventning for bakkebyråkraten og av hva som egentlig forventes av han. Hvilke mål er de viktigste? Hvilke mål bør prioriteres? Skal læreren prioritere arbeidet mot enkelteleven, eller bør opplæringen være orientert i større grad med tanke på samfunnsoppdraget? Lipsky (2010) snakker om

«Client-centered goals conflict with organization-centered goals» og

«Goals conflict because street-level bureaucrats 'role expectations are communicated generally through multiple conflicted reference groups» Lipsky (2010, s. 41).

Det kan oppleves problematisk når de klientorienterte målene kolliderer med de organisatoriske målene, og når kravene fra samfunnet i tillegg oppleves som skiftende, kan bakkebyråkraten i større grad oppleve rollekonflikter (Lipsky, 2010).

3.2.2 Autonomi, skjønnsutøvelse og styring

Siden bakkebyråkraten må forholde seg til tvetydige, uklare og motstridende mål, vil det utøves skjønn. Skjønn opptrer som en slags resonnering over hva som bør gjøres i

enkeltilfeller (Grimen, 2008). Siden alle elever er ulike, finnes kravet om tilpasset opplæring. Dette pålegges også gjennom opplæringsloven, og gjør at læreren må ta skjønnsmessige vurderinger for eksempel med tanke på hvilket pedagogisk verktøy som vil egne seg for de ulike elevene. Slike vurderinger vil være en nødvendighet for læreren, og vil derfor aldri kunne planlegges til å kunne passe for alle elever. Dette skjønnnet gjør at bakkebyråkraten vil utøve mest mulig autonomi, for å ha mulighet til å oppnå stort nok handlingsrom til å kunne utføre arbeidet. Skjønnnet blir derfor en forutsetning for å kunne utføre arbeidet. Lipsky (2010) knytter dette sammen med det uforutsigbare og tvetydige som bakkebyråkraten handler innenfor. Siden det er mennesker bakkebyråkraten har med å gjøre, betyr også at hver bruker, eller i skolesammenheng, hver elev er helt unik. Læreren må ta hensyn til hver enkelt elev, og vil i den forbindelse balansere mellom et mål om likebehandling på den ene siden, og fakta om at hver elev er unik på den andre siden:

«Equal treatment may require treating people differently to achieve equal results, particularly when responding to diverse populations» (Lipsky, 2010, s. 232).

Det dilemmafylte i forhold til likebehandling vil for eksempel bli forsterket når det i læreplanene kreves at alle elever skal ha nådd de samme målene, og at de skal testes i den samme eksamen til slutt. Bakkebyråkratens bruk av skjønn i tillegg til deres autonomi, vil være grunnleggende i rollen som velferdsstatens iverksettere.

Lipsky (2010) beskriver også vektleggingen av kollegafellesskapet i bakkebyråkratiet. Støtte gjennom faglig og sosialt samvær, medfører at bakkebyråkratene støtter hverandres holdninger i jobben, og gjennom denne støtten vil det forsterkes en tendens til å tenke og handle på en tilnærmet lik måte.

Læreres autonomi vil være svært sentral knyttet opp mot bakkebyråkratens arbeid. Dette fordi lærerne har et relativt stort handlingsrom knyttet til hvordan de ulike mål skal nås. Utfordringer forekommer når administrativ styring, målstyring og effektivitet ikke passer sammen med den faglige autonomien. For til tross for at lærerne har en relativ autonomi i sitt yrke, er læreren en del av en organisasjon som er byråkratisk oppbygget, som gjør at profesjonen må følge direktiver, lover og regler som er fattet ovenfra. Dette er med på å tegne opp noen av de rammene bakkebyråkratene – og lærerne, må forholde seg til (Lipsky, 2010). Disse rammene skaper krysspresset, der elevenes og foreldrenes krav til kvalitet på

den ene siden ikke lar seg gjennomføre med krav knyttet til effektivitet og måloppnåelse på den andre siden. Lipsky (2010) snakker om overordnet kontroll på denne måten:

«Thus, every extension of service is accompanied by an extension of state influence and control» (Lipsky 2010, s. 4)

Det problematiske ved tanken om å styre bakkebyråkratene er at deres arbeid ikke lar seg så lett måle. En effektiv måling vil aldri la seg kunne gjennomføre så lenge bakkebyråkratenes og lærernes arbeide består av komplekse og skiftende og varierende menneskemøter. Likevel finnes det standarder der bakkebyråkratenes arbeid måles. Lærerne kan for eksempel knyttes opp mot elevenes resultater, men med tanke på et elevmangfold med et vidt spenn, vil en slik måling ofte bli ukorrekt og det vil være vanskelig å gi et korrekt bilde av de faktiske lærerprestasjonene. Lipsky (2010) snakker i sin bok om tanken om å styre bakkebyråkratenes arbeid gjennom å styre atferden deres. Gjennom å danne tydelige rammer som bakkebyråkraten må handle innenfor, til tross for autonomi og skjønn, vil atferd som strider med disse rammene igjen fremstå som illegitime eller forbudte. På denne måten vil overordnede ha mulighet til å kontrollere og styre bakkebyråkratenes arbeid, og også til en viss grad deres muligheter til å ta beslutninger. Lærernes mulighet til å arbeide ut ifra en profesjonell autonomi, vil da være avhengig av skoleeier og eventuelt skolen læreren er ansatt ved. I skolen er det rektor som er lærers nærmeste overordnede, og som står som den som er ansvarlig for de resultatene som oppnås ved skolen. Elevenes læring forstås ofte som et resultat av lærernes undervisning. Hvem som har størst kunnskap til å bestemme hvordan resultater skal oppnås, blir et viktig spørsmål, og dette kan videre reise spørsmål om hva slags autonomi lærerne har i arbeidet sitt (Skaalvik et al., 2013).

Det profesjonelle skjønnet kan styrkes gjennom kollegafellesskapet. Dersom det blir en for omfattende og detaljert styring som kan sette lærernes verdier og kunnskap under press, kan det oppstå spenninger som kan rokke ved det profesjonelle handlingsrommet til læreren (Dahl, 2016).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har samlet empirien, og vise til hvilke verktøy som er benyttet. Jeg vil si litt om prosessen fra start til slutt gjennom å begrunne metodiske valg og gjennom å vise til den vitenskapelige tilnærmingen.

4.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

I denne oppgaven er det læreres opplevelse og erfaringer som ønskes belyst. Det har derfor vært naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju i innsamlingen av data. Det kvalitative forskningsintervjuet er en fenomenologisk tilnærming, som gir unike muligheter til å få fatt på informasjon fra informantenes egen livsverden (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Fenomenologien er det vitenskapsteoretiske bakteppet for oppgaven. Fenomenologi er kjent som læren om det som viser seg, og ble grunnlagt som en filosofi av Edmund Husserl. Senere var det Martin Heidegger som utvidet filosofien til å handle om «livsverden»-begrepet, og om hvordan mennesker beskriver sin egen opplevelse av sin verden og sitt liv, slik det oppleves av dem selv (Kvale et al., 2015). I fenomenologien søker en, gjennom intervjuet, å få tak på intervjupersonens egen livsverden, slik den oppleves og framtrer for den enkelte. I intervjuene i prosjektet har målet vært å få tak i den enkelte lærers egen opplevelse.

Oppgaven er også hermeneutisk, ved at jeg har forsøkt å forstå respondentenes utsagn og fortolket disse opplevelsene ut ifra det de har fortalt i intervjuene. Hermeneutikkens vitenskap retter seg mot fortolkning og forståelse, og oppgaven er å vise til hva forståelse er, gjennom å studere uttrykksformer og fortolkning av de menneskelige uttrykkene. På denne måten søker man etter en forståelse av de indre opplevde erfaringene (Thomassen, 2006). I den hermeneutiske tilnærmingen søker man det som kalles den hermeneutiske sirkel. Med dette menes at man bare kan finne mening i de delene man studerer ved å sette de ulike delene sammen med helheten. Forståelsen er knyttet til den dynamiske prosessen som pendler mellom del og helhet (Thagaard, 2018).

4.2 Innsamling av data

4.2.1 Rekruttering av informanter

Lærerne som ble brukt som informanter i oppgaven, arbeidet alle i ulike ungdomsskoler på Østlandet. Respondentene ble rekruttert etter flere ulike kriterier. I studien fant jeg det viktig å finne informanter som hadde vært i yrket en stund. Jeg har derfor unngått å intervjuer helt nyutdannede lærere. Jeg har videre brukt visse kriterier, utvalgt etter hva jeg forventet ville gi meg relevant informasjon for problemstillingen. Kjønn, alder og etnisk bakgrunn var ikke en del av de utvalgte kriteriene, ei heller hva slags fag de underviste i. Jeg har intervjuet fem lærere som arbeider ved fem ulike ungdomsskoler i to ulike kommuner. Lærerne har jobbet i ungdomsskolen med en fartstid på mellom ti og tretti år. Alle lærerne har kontaktlæreransvar, og har hatt det mesteparten av den tiden de har jobbet som lærere.

Intervjupersonene ble valgt ut ved hjelp av snøballmetoden. Ønsket var at det ville gi tips om lærere med interesse for arbeidet med klassemiljøbygging. Denne metoden ble valgt da det var vanskelig å samle informanter via rektorer. Det ble sendt e-post til to ulike ungdomsskoler, hvor begge svarte at de dessverre ikke kunne ta seg tid til dette på grunn av tidspress og andre prosjekter. Snøballmetoden går ut på at man først har noen strategisk utvalgte informanter, og gjennom disse informantene får tips om nye informanter (Tjora, 2012). Ifølge Tjora er det for øvrig sentralt å reflektere over grunnen til at noen ønsker å delta i undersøkelser (Tjora, 2012). Jeg opplevde at alle informantene ønsket å bidra, fordi de så prosjektet som et interessant og viktig tema.

4.2.2 Praktisk gjennomføring

Intervjuguiden ble utarbeidet ut fra forskningsspørsmålene, og er basert på teori, annen forskning rundt de samme temaene og min egen forforståelse. Med et håp om å få mest mulig utfyllende svar, ble det derfor laget mest mulig åpne spørsmål. Her var ønsket at respondentene skulle svare fritt, ved hjelp av egne erfaringer, synspunkt og egne fortellinger. Selv om hovedspørsmålene var generelle i formen, ble det som oftest stilt oppfølgingsspørsmål knyttet til konkrete hendelser eller erfaringer som respondentene kom med.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført to prøveintervjuer. Prøveintervjuene ble gjennomført med to bekjente som også jobber i ungdomsskolen. Intervjuene foregikk så autentisk som mulig, ved hjelp av opptakssystem og loggføring. Dette ga meg nyttige erfaringer og refleksjoner, særlig med tanke på hvilke spørsmål som ga fylldige og nyttige svar. Prøveintervjuene bidro til at jeg kunne føle meg tryggere i rollen som intervjuer i den reelle intervjuprosessen. Prøveintervjuene ble utført med litt mellomrom, og intervjuguiden ble justert litt etter hvert prøveintervju.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på arbeidsplassen til fire av informantene, og hjemme hos prosjektleder med en respondent. Dette var valg som ble gjort av informantene selv. Før hvert intervju ble det informert om hensikten med intervjuet, om deres anonymitet i forhold til prosjektet og de ble bedt om å signere samtykkeerklæring. Det ble understreket deres rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst også muntlig. Dette var viktig for at informantene skulle oppleve trygghet med tanke på å kunne snakke fritt. Det ble brukt elektronisk lydopptaker under intervjuet, og intervjuguiden ble brukt som støttedokument underveis, samtidig som det ble notert stikkord. Intervjuene varte fra 30 – 50 minutter. Etter hvert intervju forklarte jeg at intervjuene ville bli transkribert og at opptaket ville bli slettet ved prosjektets slutt.

Umiddelbart etter hvert intervju ble det også skrevet logg, der det ble notert ned refleksjoner rundt intervjuene, og intervjuene ble transkribert, fra muntlig til skriftlig diskurs, men uten å nevne navn på informantene.

4.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Analysearbeidet er i hovedsak inspirert av Graneheim og Lundmans kvalitative innholdsanalyse (Graneheim & Lundman, 2004). Innholdsanalysen er bygd opp på en logisk måte, som følger forskerens tankerekke. Den ser på likheter og forskjeller i teksten og har søkelys på både subjekt og kontekst. Analysemodellen følger en trinnvis analyse av det empiriske materialet, først ved at meningsinnholdet identifiseres gjennom meningsbærende enheter, deretter til koding. Poenget med kodingen er å bryte ned teksten til mindre enheter. Deretter kategoriseres kodene. Gjennom denne abstraheringen, eller sammenfatningen, vises meningsinnholdet, og vil la seg kunne tolke på ulike nivåer. Innholdsanalysen gir også

muligheter til å analysere det tekstnære innholdet, gjennom ordene fra intervjuet (manifest innhold) og den underliggende og fortolkende meningen bak ordene (latent innhold) (Graneheim & Lundman, 2004). Ved å benytte både manifest og latent innhold, ønsket jeg å få et større innblikk i empirien.

Hver transkribert tekst ble først lest flere ganger for å få en opplevelse av helhet. Deretter startet analysearbeidet med en sortering av de meningsbærende enhetene ut fra det allerede transkriberte materialet. Dette var setninger eller små avsnitt som ga mening ut fra materialet, og som inneholdt refleksjoner og viktige meningsbærende syn på de temaene som ble snakket om under hvert enkelt intervju. Disse enhetene ble så kondensert, eller fortettet til kortere versjoner, ved å trekke ut essensen av de ulike utsagnene til færre ord. Dette gjorde det enklere å finne koder. Når materialet deretter ble brutt ned til koder, på et eller to ord som beskrev innholdet i enhetene, kunne jeg skimte et mønster. Nå lagde jeg fyldigere kategorier. Kategoriseringen av kodene, reflekterte innholdet, som igjen ble knyttet opp mot hvert sitt forskningsspørsmål. I analysen munnet kategoriene ut i noen overordnede temaer, der kategoriene utgjør det jeg i den videre framstillingen kaller «undertemaer».

Tabell 1 – Eksempler fra analysen

Meningsbærende Enhet	Fortettet meningsbærende enhet	Kode	Kategori
«... men det som egentlig er slitsomt og tidkrevende og energikrevende ikke minst, er alle de ballene i lufta, alle de planene vi får, alle de oppgavene vi får ovenfra, som sikkert ikke bare er fra skolens side men som er fra kommunalt nivå og det virker som det er mye som ikke er gjennomtenkt da, og at nå plutselig kommer fagfornyelsen liksom, og det har vi jo visst om, men samtidig så skal vi jobbe med språkløyper ...».	Mange «baller i lufta» og planer ovenfra	For mange oppgaver på en gang	Maktesløshet
«Vi snakker om ting vi skal gjøre eller ha fokus på, også er det jo noe av det som vi ikke får hatt fokus på likevel. Det bare står fint et sted, men ikke nødvendigvis fordi det ikke er noe bra med det, men fordi tiden ikke strekker til da ...».	Krysspress i forhold til ting vi ønsker å fokusere på men som vi likevel ikke får tid til	Tiden strekker ikke til	Tidspress
«Jeg har valgfag friluftsliv for eksempel, og det er jo et kjempeslag for å få til å bygge relasjoner. Jeg møter elevene på en litt annen arena. Det er så viktig. Uformelle møter».	Viktig med de uformelle møtene for å bygge relasjoner	Å få til relasjonsbygging	Muligheter

«Jeg bruker ikke like mye tid ... timene går jo til faglige mål. Men tiden min tror jeg er mer likestilt med tiden jeg bruker på sosiale ting og fag. Det nytter jo ikke å drive med opplæring og fag hvis det andre ikke fungerer ...».	Valg mellom bruken av tid på fagmål og sosiale mål. Det sosiale er viktig.	Valg mellom det ene eller det andre	Prioritering
--	--	-------------------------------------	--------------

Tjora (2012) mistenker at «... denne tendensen til å henge fast ved strukturelle variabler i kvalitativ analyse kan ha sammenheng med overforbruk av dybdeintervjuer som «kjapp og grei metode» (Tjora, 2012, s. 199), men ved å benytte den trinnvise innholdsanalysen (Graneheim & Lundman, 2004) som beskrevet ovenfor, har jeg forsøkt å forholde meg tro mot empirien og med dette har jeg forsøkt å minske muligheten til å ha besvart forskningsspørsmålene på forhånd.

4.4 Metoderefleksjon

Ved enhver forskningsmetode finnes det fordeler og ulemper. Det vil alltid finnes ulike måter å gjøre forskning på for å kunne besvare de forskningsspørsmålene som stilles. Kvaliteten på forskningsprosjektet er nært knyttet til troverdighet, overførbarhet og forskningens styrke. I dette kapitlet vil refleksjoner rundt forskerens rolle, prosjektets gyldighet, pålitelighet og de etiske hensyn som er tatt, presenteres.

4.4.1 Forskerens rolle

All forståelse bestemmes av en forståelseshorisont eller en førforståelse. Dette vil omfatte meninger, opplevelser eller oppfatninger man har i forhold til det som skal studeres. Det å være bevisst ens egen førforståelse, vil være svært viktig for å utvise sensitivitet i forhold til eget intervjumateriale (Dalen, 2011).

Det vil være både fordeler og ulemper ved det å forske på eget felt. I forskningsprosessen har jeg sett på det som en fordel at jeg har jobbet som ungdomsskolelærer i lang tid. Fordelen er at jeg har lang erfaring fra feltet det forskes på, og jeg har derfor gode forkunnskaper om skolen, skolehverdagen og skolen som arena. Med denne bakgrunnen vil jeg ha muligheter til å forstå lærernes ståsted, og vil derfor kunne stille relevante spørsmål. Det har vært en fordel å kjenne til skolekonteksten, og jeg har opplevd at samtalene har glidd lett, og at det har vært enkelt å finne relevante oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Thagaard (2018)

mener at ved å forske på et kjent miljø kan en utfordring ligge i det å stille relevante spørsmål. I denne oppgaven har jeg for øvrig opplevd det som en fordel å kjenne miljøet godt.

Jeg har likevel vært bevisst de utfordringene det ligger i å holde egen forforståelse og erfaring utenfor i intervjusituasjonene. Jeg har forsøkt å unngå ledende spørsmål, har vært bevisst min egen fortolkning av svarene som er gitt. En mulig utfordring ved det å kjenne miljøet det forskes på, kan være en større mulighet for at jeg kan ha oversett det som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2018). Jeg har derfor utøvd varsomhet i spørsmålsstillingene, slik at det hele tiden har vært informantenes historier, svar og opplevelser som har farget intervjuene. Jeg har også vært bevisst at mine erfaringer som «bakkebyråkrat» kan ha farget oppfølgings spørsmål som har blitt stilt i intervjuene. Det er også viktig å få med utfordringen som ligger i at jeg som masterstudent har begrenset erfaring i å gjennomføre forskningsintervju.

Også i bearbeidelsen av resultatene har jeg opplevd utfordringer ved å sette min egen forforståelse til side. Jeg har likevel forsøkt å beholde en analytisk distanse også under analysearbeidet

4.4.2 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

Gyldighet og validitet knyttes til tolkningen av data og hvorvidt resultatene fra empirien virkelig representerer virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2018). Det sier altså noe om datamaterialets gyldighet. Thagaard hevder at det å redegjøre for forskerens tilknytning til det miljøet det forskes i vil styrke gyldigheten, og at tolkningsgrunnlaget vil bli ulikt avhengig av om forskeren kommer utenfra eller innenfra miljøet det forskes i (Thagaard, 2018). Det å gjøre rede for fremgangsmåtene som er benyttet, vil ifølge Thagaard også være med på å styrke gyldigheten.

Jeg har gjennom hele prosjektet forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig for å oppnå en så høy validitet som mulig.

Pålitelighet eller reliabilitet knyttes til om empirien som er samlet inn er påvirket av måten innsamlingen er gjennomført på eller ikke (Jacobsen, 2010). Den metodiske refleksjonen vil i kvalitativ forskning være viktig for reliabiliteten. Egentlig er en reproduksjon av materialet det som ligger til grunn for pålitelighet innen kvantitative metoder. Innen kvalitativ forskning derimot, vil det være viktig at forskeren viser tydelig hva som er informasjon fra forskningsfeltet og hva som er egne vurderinger. Gjennom å gjøre rede for hvordan datainnsamlingen har foregått, tolkning og analyse av studien, refleksjon knyttet til konteksten for datainnsamlingen og relasjonen til informantene, vil reliabiliteten styrkes (Thagaard, 2018).

I oppgaven har jeg benyttet et stort antall sitater, for å gjøre synlig hva som har vært deltakernes informasjon og hva som har vært egen tolkning. Jeg har gjennom hele prosessen vært opptatt av å ivareta og presentere informantenes stemme i forskningen.

Generaliserbarhet knyttes til om funn i studien kan overføres til andre situasjoner og intervjupersoner (Kvale et al., 2015). I en kvalitativ studie med få kilder, vil det være strenge krav for overførbarhet. Det vil stilles spørsmål til om informantene i utvalget vil være representativt for andre enn seg selv, og dette kan gjøre det vanskelig å si om funnene også kan gjelde andre (Jacobsen, 2010).

Det har ikke vært en intensjon å generalisere de funn som er gjort i dette prosjektet. Omfanget i studien vil også være begrenset med tanke på en generalisering. Tematikken i dette prosjektet kan imidlertid være gyldig for andre skoler og andre lærere, og flere av informantenes beskrivelser vil kanskje også være overførbare og av interesse i andre sammenhenger som noe gjenkjennbart. På en slik måte kan studien kunne bidra til en økt forståelse for tematikken. Videre kan man ikke si at studien vil ha vitenskapelig overføringsverdi, men at en teoretisk overførbarhet kan gi grobunn for videre ny forskning (Thagaard, 2018).

4.4.3 Etske hensyn

All vitenskapelig forskning reguleres av lover og retningslinjer knyttet til etiske prinsipper (Dalen, 2011). Etikken knyttes til hvordan forskeren og forskningsprosjektet forholder seg til informantenes personopplysninger, samtykke, konfidensialitet, beskyttelse og

anonymiseringshensyn. Det er viktig at deltakerne er informert om hva som skal skje og hva de samtykker til ved å være informanter.

Denne studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), som er personvernombudet for forskning (vedlegg 1.). Før informantene ble intervjuet, fikk de informasjon om studiets formål, hvordan studien skulle gjennomføres, hva deltakelsen innebar for informantene, hvordan informasjonen ville bli behandlet og oppbevart, og opplysning om at deltakelsen var frivillig og med rett til å trekke seg når som helst. Alle deltakerne signerte samtykkeskjema før intervjuene gikk i gang. All lagring av data har gjennom hele prosessen vært anonymisert. På den måten har det ikke vært mulig å identifisere enkeltpersoner direkte eller indirekte.

5. Analyse av empiri

I dette kapittelet vil funnene presenteres. Min analyse resulterte i tre hovedtemaer. De tre hovedtemaene har fått navnene: «lærernes engasjement og mulighetsrom», «lærernes opplevelser av kroniske utfordringer» og «ønsket om kompetanse og systematikk». Under første hovedtema «lærernes engasjement og mulighetsrom» ligger fortellinger om positive muligheter som lærerne opplever at de har i arbeidet sitt. Disse fortellingene presenteres under de to undertemaene «lærerengasjementet» og «mulighetsrommet». I neste hovedtema «Lærernes opplevelse av kroniske utfordringer», presenteres lærerfortellinger som handler om det lærerne opplever som utfordringer i lærerhverdagen. Disse fortellingene ligger under to undertemaer; «krysspresset og prioriteringskonfliktene» og «maktesløsheten». I siste hovedtema «Ønsket om kompetanse og systematikk», presenteres undertemaene «kompetansen» og «systematikken». Her ligger fortellingene fra lærerne om hva de savner i arbeidet med det psykososiale miljøet. Disse temaene kan i ulik grad knyttes til forskningsspørsmålene, og noen temaer knyttes tydeligere og tyngre til forskningsspørsmålene enn andre. I analysen velger jeg å omtale informantene som “lærerne” og “læreren”.

5.1 Lærernes engasjement og mulighetetsrom

Her forteller lærerne i ulik grad om hvilke muligheter de opplever at de har i arbeidet med det psykososiale miljøet, og de forteller om engasjement og motivasjon for den jobben de gjør. Her ligger utsagn og fortellinger først om hvorfor de ble lærere, da jeg oppfatter dette som viktig informasjon knyttet til lærerengasjementet. Gjennom intervjuene med lærerne, blir det fortalt historier der det blir tegnet et bilde av at alle disse lærerne er svært opptatt av elevenes beste. Lærerne forteller også om hvordan de finner muligheter for arbeid med relasjoner, sosialisering, klasse miljøbygging og ønsket om å legge til rette for trygge elever med tro på seg selv.

5.1.1 Lærerengasjementet

I alle intervjuene snakket lærerne om grunnen til at de hadde blitt lærere. Alle snakket om at de likte å jobbe med mennesker, og spesielt med ungdom. En av lærerne uttrykte dette på denne måten:

«Jeg synes de er i en fantastisk alder på godt og vondt. De er jo så veldig sårbare og veldig morsomme liksom ... De blir jo liksom kjent med seg selv, mens jeg også får blir kjent med dem».

To av lærerne var opptatt av at de ville gjøre en forskjell, og snakket om at læreryrket er mer enn bare undervisning, men mer et omsorgsyrke. En annen lærer uttrykte at det som kanskje ga mest glede var når hun opplevde å få brukt sin relasjon med en elev, og at dette ga mer glede i arbeidet enn den faglige biten, og at hun opplevde dette som svært viktig. En lærer fortalte om gleden det kunne gi dersom en elev hadde hatt det vanskelig, men at hun som lærer var med på å snu vanskelighetene til noe bra, kanskje nettopp fordi de hadde fått opparbeidet en god relasjon. Det å arbeide med å skape gode relasjoner, opplevde alle lærerne som svært viktig arbeid i skolehverdagen. I et intervju fortalte for eksempel en av lærerne om sin egen skoletid, der hun hadde opplevd at noen lærere «hang ut» elever, og at dette hadde vært medvirkende til at hun ville inn i læreryrket. Her ville hun være med på å utgjøre en forskjell, og var opptatt av at den viktigste jobben hennes var å bli godt kjent med hver enkelt elev, selv om hun mente at det også var noe av det vanskeligste ved lærerjobben.

I alle intervjuene snakket lærerne om hva de likte i arbeidet sitt som lærer. Alle informantene nevnte at gleden ved å oppleve at elevene ble engasjert, ga stor motivasjon i jobben de var satt til å gjøre.

«Noen ganger så føler jeg det handler om at jeg har hatt en utrolig bra time, der elevene har vært skikkelig på, både med meg, men også de seg imellom».

En lærer fortalte at hun ofte tenker at hun har «verdens beste yrke». Hun opplevde at det ofte ga henne energi å stå i klasserommet, og trakk spesielt frem samspillet og det å oppleve klassen som et lag hvor de kunne finne ut ting sammen, som veldig motiverende.

«Når elever får til ting og de synes det er gøy på skolen, da får man positiv energi. Jeg liker når jeg opplever det, og det er vel derfor jeg er i skolen fortsatt ...».

Gleden ved å oppleve at elevene lykkes, var det flere lærere som nevnte som en kilde til gleden ved å jobbe som lærer.

«Det er veldig hyggelig å treffe igjen «gamle» elever på gata etter mange år. Det er godt å kjenne på at jeg har betydd noe for noen. Særlig etter tiendeklasse, så blir jeg litt rørt noen ganger. Da tenker jeg at jeg er litt heldig, som får bli kjent med de flotte ungdommene ...»

Lærerne var opptatt av forventningene til lærerrollen, og to av lærerne var tydelige på en opplevelse av at omtalen av læreren hadde en mer positiv «klang» nå enn tidligere.

«Det stilles høye forventninger, men jeg opplever jo at vi har fått litt mer cred for læreryrket, og at det ikke bare er de lange feriene lenger ... det har det på en måte gått bort i fra. Man skjønner at lærerne har en viktig jobb».

Alle lærerne var innom opplevelsen av at det å jobbe med ungdom var et spennende felt, og at elevene ga mye tilbake.

Samlet sett forteller lærerne om at arbeidet de utfører er drevet av et stort engasjement. De mener at læreryrket i like stor grad handler om omsorg som undervisning. De er opptatt av elevene og det snakkes om «verdens beste yrke» og motivasjon knyttes til godt samspill i klassen, med elevene og opplevelsen av å «få til» gode ting. Jobben gir lærerne mye tilbake, og flere av lærerne snakker om ønsket om å gjøre en forskjell. Gleden ved å oppleve elevengasjement og opplevelser av at elevene lukkes, gjør læreryrket meningsfullt og givende.

5.1.2 Mulighetsrommet

Lærerne forteller her om sin praksis. De forteller om hva de gjør og om bevisste valg og prioriteringer for å fremme det psykososiale miljøet i klassen. Nesten alle lærerne nevnte at de uformelle møtene med elevene var viktige, og at de gjerne spiste sammen med elevene, eller gikk turer ut i friminuttene eller innom klasserommet når de egentlig ikke «hadde klassen». Dette for å få til gode, uformelle møter, og på den måten skape gode relasjoner.

«Jeg har valgfag friluftsliv for eksempel, og det er jo et kjempefag for å få til å bygge relasjoner. Jeg møter elevene på en litt annen arena. Det er så viktig. Uformelle møter».

Nesten alle snakket om viktigheten i arbeidet med å bygge opp selvtillit hos elevene, og to informanter var tydelige på at det aktive arbeidet med å sørge for at elevene fikk tro på seg selv, var en viktig del av lærerjobben. En lærer fortalte om at hun var opptatt av å ta elevene «på fersken» i å gjøre noe bra, og mente at dette var viktig både for å bygge selvtillit og gode relasjoner.

«Klassemiljøet og sånn, må man jo jobbe med hele tiden, og noen ganger enkeltindivider inni der. Så prøver jeg med relasjoner og sånne ting, å ta dem på fersken i å gjøre noe bra. Det har jeg øvd meg på i mange år, at ser jeg noe bra, så må jeg si det. Og det gjør jeg jo løpende. Det er jo ikke noe sånn du setter av tid til».

En lærer fortalte at hun ved noen anledninger hadde dratt på fotball – eller håndballkamper på ettermiddagen, for å se elevene sine i aksjon. Hun mente at siden dette var det mange av elevene snakket om på skolen, så ble det fint å få fulgt opp «tråden». En gang, fortalte hun, hadde det vært et lokaloppgjør, der mange av elevene var på hvert sitt lag. Da mente hun at hun fikk tatt «to fluer i en smekk», og hadde mange gode muligheter for gode samtaler lenge etterpå. Hun brukte dette som en gylden mulighet for å vise dem at hun brydde seg, og så på dette som et viktig ledd i arbeidet med sosialiseringen og relasjonsbyggingen.

To lærere nevnte utfordringer ved at kommunen nå hadde innført en strammere ramme enn tidligere når det gjaldt gratis skoleprinsippet. Det at absolutt alle aktiviteter i skolens regi skulle være gratis, gjorde at lærerne måtte tenke annerledes for å få til hyggelige tiltak som de mente var viktige for å bygge klassemiljøet og de gode møtene. En lærer fortalte at hun brukte egne midler for at klassen hennes skulle kunne få til en julelunsj. Hun mente dette var en viktig prioritering, både med tanke på skolemiljøarbeidet, sosialisering og relasjonsarbeid.

Læreren som uttalte dette, fortalte at hun flittig benyttet UV - timene (utdanningsvalg) til å jobbe med alt fra sosiale medier, identitet, holdninger, hvem man er og ellers de viktige samtalene som hun mente hele tiden var nødvendige. Faget utdanningsvalg ble innført i ungdomsskolen med K06, der hensikten er å gjøre elevene sikrere i valg av videre utdanning.

Hun mente at ved å bruke disse timene til dette, ble det timeplanlagt og derfor også en tydeligere form for prioritet.

Under intervjuene snakket lærerne mye om viktigheten av å skape trygge rammer for elevene. Særlig i oppstarten av åttende trinn, mente samtlige lærere at dette var noe av det viktigste de kunne gjøre for elevene, for å bygge klassemiljøet og for å bli kjent med alle elevene for å kunne bygge relasjoner med hver enkelt. Flere av lærerne mente ellers at klassemiljøarbeidet var litt prisgitt hvilke elever du fikk i klassen, og at arbeidet med å bygge klassen også gikk ut på å finne disse elevene;

«Vi prøver jo å jobbe med at det skal være et trygt klassemiljø, ikke minst det med at det må være lov å gjøre feil, man lærer mer når man gjør feil og at du kan mene og si det meste høyt her i verden, uten at det blir feil, så lenge du gjør det med respekt for andre. Men jeg er dønn avhengig av elever som funker. Stort sett i de fleste klasser, så har vi jo det, det er bare det å få dem fram».

I et annet intervju fortalte læreren om gymtimene, som hun mente var et godt fag for å jobbe med å skape tilhørighet og å bygge klassemiljø. Hun mente at disse timene ga kjempemuligheter til å skape samhold. Hun fortalte at hun alltid delte elevene inn i lag, uansett hva de skulle gjøre, slik at de kunne kjenne på samhold og det å «heie hverandre fram». Hun var opptatt av at det var viktig å gjøre ting som gjorde at man kunne le sammen. Dette igjen, mente hun, hadde direkte overføringsverdi til klasserommet. Hun brukte også mye av UV-timene til at elevene skulle bli kjent med seg selv, bli kjent med hverandre, tore å stå for det de mener, tore å ta valg og sånt som er med på å bygge klassen sammen.

Mange av lærerne snakket varmt om sosiallærer ved noen av skolene. En lærer mente at de ved hennes skole var veldig heldige. Denne sosiallæreren hadde en fantastisk evne til det å være tett på elevene, slik at hun ofte tilegnet seg stor kunnskap om elevgruppa og ulike grupperinger, at hun fikk vite mye som var nyttig og at hun satt med en stor oversikt. Dette mente læreren var svært viktig og nyttig for kollegaene ved skolen. Hun mente imidlertid at dette var menneskeavhengig, og at de ved hennes skole var spesielt heldige med sosiallæreren sin, og nøt godt av dette gode samarbeidet i eget klassemiljøarbeid.

En annen lærer var tydelig på at det å passe på at alle hadde noen, var noe av det aller viktigste for skolen. Det å hindre utenforskap, så hun på som svært viktig:

Vi har ganske mange elever med ulike utfordringer, og som kommer fra ulik bakgrunn. Dette må vi jobbe med hele tiden, egentlig. Vi driver mye med inkludering blant annet, og at alle har noen».

På en annen skole brukte de en «helsefremmende gruppe», som er elever som er valgt ut til å jobbe med skolemiljøet. Denne gruppen ble, mente hun, et lite bidrag til å skape systematikk i skolens arbeid med å skape trygghet, og på denne skolen mente læreren at de hadde fått dette på en god måte;

«Vi har jo helsefremmende gruppe, det funker kjempebra. I vinter satt de i gang en bordtennisturnering blant annet, og det er litt rift om å få lov å være med der».

Alle lærerne er opptatt av at det er mange ting som står på agendaen i løpet av en skoledag. De forteller om valg som må gjøres som gjerne går på bekostning av noe annet, men at det er viktige prioriteringer for å få til det de ønsker. Eksempler på slike prioriteringer er ofte knyttet til skolemiljøarbeid, arbeid med tilrettelegging for enkeltelever, «kriser» som må løses med det samme, både i forhold til elever, klassen eller knyttet til vurderingsarbeid eller god undervisning. Valg mellom hvilken tid som skal brukes på hva, er alle lærerne opptatt av. Noen opplever at de «stjeler» tid fra skolefagene, men alle er enige om at slike valg er nødvendige.

*«Jeg bruker ikke like mye tid ... timene går jo til faglige mål. Men tiden **min** tror jeg er mer likestilt med tiden jeg bruker på sosiale ting og fag. Det nytter jo ikke å drive med opplæring og fag hvis det andre ikke fungerer ...».*

En annen lærer fortalte at hun ofte «stjal» litt tid fra KRLE – timene, for å kunne ta de viktige samtalene:

«mye av den viktige jobben, gjør jeg i KRLE-timene som bare er en time i uka, liksom, og jeg er ikke så redd for å ta litt tid fra for eksempel kristendommens historie for å snakke om holdninger, sine egne grenser, og det å kunne ta et valg, liksom, og ta noen diskusjoner rundt det. Som kontaktlærer får jeg jo til det i min egen klasse, når jeg har flere timer der ...

men da går det jo på det jeg opplever som viktig og det jeg legger vekt på. Jeg vet jo ikke hva de andre gjør».

Som en oppsummering synes det riktig å understreke at lærerne opplever relasjonsarbeidet som det aller viktigste, og de er opptatt av viktigheten av å bli godt kjent med hver enkelt elev. De «stjeler» gjerne tid fra fagene for å få til relasjonsarbeid og utvikling av gruppedynamikk og sosial kompetanse. De uformelle møtene blir nevnt som svært viktige, og noen lærere benytter ofte egen fritid for å få dette til. Viktigheten av å legge til rette for at elevene får utviklet både den faglige og den sosiale selvtilliten vektlegges også sterkt. Noen lærere nevner en uunnværlig sosiallærer, og eksempler på gode erfaringer med tiltak som «helsefremmende gruppe». Også dette nevnes som muligheter for å få til arbeidet med et godt psykososialt miljø.

5.2 Lærernes opplevelse av kroniske utfordringer: krysspress og prioriteringskonflikter, og maktesløshet

Her ligger fortellinger om hva lærerne opplever som kroniske utfordringer i skolehverdagen. Hovedtema kalles kroniske utfordringer, og deles inn i to undertemaer: krysspress og prioriteringskonflikter handler om utfordringene knyttet til tids – og krysspress, og til ulike prioriteringskonflikter som lærerne står overfor. Ofte kan disse kroniske utfordringene i skolen føre til maktesløshet, og det er det andre undertemaet her. Gjennom lærernes fortellinger og historier vises det til ulike opplevelser som knyttes til maktesløshet.

5.2.1 Krysspresset og prioriteringskonfliktene

Lærerne forteller her om mange forpliktelser, et stort ansvar og utallige arbeidsoppgaver. De forteller om press fra både foreldre, skoleeier og samfunnet for øvrig. Dette krysspresset må lærerne forholde seg til på ulike måter.

Lærerne snakket om en holdning fra samfunnet om at skolen skulle kunne løse mange oppgaver. En lærer mente at foreldrene hadde større forventninger til hva skolen burde gjøre for barna deres nå enn tidligere. Hun mente det kunne være veldig positivt at foreldrene hadde tiltro til at skolen kunne hjelpe til med mange ting, men uttrykte at hun også opplevde frustrasjon knyttet til disse forventningene;

«Jeg tenker det må være lov å tore og si hva du ikke kan. Det er jo mye forventninger, for eksempel at vi skal løse enhver mobbesak for eksempel, selv om ... og det ansvaret som ligger på skolen – det klarer ikke skolen alene».

En annen lærer mente at hun hadde opplevd en endring fra tidligere år, der det nå var et større elevfokus enn tidligere. Dette opplevde hun som positivt på mange måter, men erfarte at dette igjen ga flere arbeidsoppgaver til lærerne.

«Det er mer fokus på hele eleven nå enn før – hjemme og på skolen. Men noen ganger synes jeg vi har fokus på veldig mye, og mye sånn utenom, så er det liksom ingenting som blir bra. Jeg blir demotivert ... vi bare løper og løper, og er vi egentlig en bra skole da?».

En lærer mente at tiden nå ble bundet opp mye mer enn før. Dette opplevde hun som svært frustrerende, da hun aldri opplevde å få nok tid;

«Ja, jeg føler det er mer krysspress. Det har jo alltid vært sånn at det har ringt, og en klasse sitter og venter og du har jo alltid hatt de kravene, men det er vel egentlig det at mye mer av tiden er bundet opp til forskjellige oppgaver».

En lærer ved en annen skole opplevde også at det kunne handle om valg;

«Egentlig så er målene på en måte likestilte, men så er det jo sånn at alt det vi blir målt på er jo de faglige målene – eksamen og resultater og karakterer da. Så det er liksom litt kamp mellom de faglige og sosiale måla».

Lærernes opplevelse av sprik mellom lærenes egne mål og skolens mål, ble gjerne knyttet sammen med hva som er målbart og hva som ikke er det. Utfordringene de nevner er i hovedsak knyttet til tidspresset de opplever i lærerhverdagen, og at det hele tiden handler om prioriteringer.

«Da jeg jeg jobbet i barneskolen, så var det jo akkurat gått over til L97, og da hadde vi jo mer sånn tema og prosjektarbeid, uteskole, elevenes valg, timene der de skulle leke, men så har det blitt bare mer og mer sånn målstyring, og diverse skjemaer der du skal dokumentere hvorfor de får den halvårsvurderingen eller karakteren de har fått».

Hun fortalte videre at hun mislikte utviklingen i skolen, der det å måtte måle og veie elevene ved hjelp av karakterer opplevdes som vanskelig.

En lærer uttalte tydelig frustrasjon over det hun opplevde som forventningspress til skolen. Særlig i forhold til mobbeproblematikken, opplevde hun at skolen sto alene som den som skulle kunne løse det meste.

«Jeg tror ikke skolen klarer å løse mobbeproblemene aleine ... hvis ikke skolen også skal oppdra foreldre, da ... for de starter jo et helt annet sted ... og dette her er jo faktisk en av grunnene til at jeg ikke orker å stå i dette her mer, for jeg tenker at det blir ikke mindre av sånt, virker det som».

«En del av oppgaven vår er jo å forberede elevene våre på verden liksom, og psykisk helse er jo en del av det. Å være rusta liksom, men dette er jo ikke en jobb vi klarer helt aleine ... vi er jo avhengig av foreldrene også».

Flere av lærerne snakket om store forventninger fra foreldre. Noen nevnte foreldre som forventet at lærerne skulle ta mange hensyn knyttet til ungene deres spesielt, og at dette noen ganger kunne oppleves som urimelige forventninger, som ofte ikke lot seg gjennomføre. En lærer snakket også om det hun opplevde som en litt spesiell utvikling. Hun hadde en opplevelse av at det var flere hjem enn tidligere, der hun ikke kunne regne med noen «drahjelp» fra hjemmet i forhold til skolen. Hun var opptatt av at skole-hjem - samarbeidet er svært viktig, men hadde erfaring med at flere foreldre enn tidligere ikke ønsket å følge opp dette samarbeidet, men at de overløt mer og mer til skolen.

Lederens forventninger, ble nevnt i et intervju. En lærer snakket om en leder som var opptatt av at lærerne skulle være gode, og helst «best i klassen». Hun opplevde dette som litt vanskelig. En annen lærer omtalte de forventningene hun hadde til sitt eget arbeid, og kvaliteten på dette, og fortalte at hun tidligere hadde hatt problemer med å «gi seg» når arbeidsdagen var over;

«... men jeg har blitt mye flinkere til å skille det nå som jeg har blitt eldre, jeg styra mye med det da jeg var yngre. Jeg tok med meg mye flere saker med hjem og ... klarte ikke å legge det fra meg, og tenkte at jeg skulle gjøre alt. Det å skille på hva som er mitt ansvar og hva som er foreldrenes ansvar».

En av de temaene som lærerne oftest vendte tilbake til under intervjuene, var ønsket om mer tid. Svært ofte under intervjuene, nevner lærerne utfordringer ved alt for knapp tid til de ulike oppgavene. Spesielt oppleves tidspresset utilfredsstillende når det handler om ting som lærerne pålegges, og som de ikke kan styre selv.

«Noe strevsomt? Da er det hele pakka egentlig, møter på møter som tar tiden fra det å være i klassen med elevene. Jeg merker at når jeg er i klasserommet, så roer jeg meg».

En annen lærer kjente på disse forventningene som slukte den tiden hun følte hun egentlig ville bruke på andre ting;

«Jeg føler jo egentlig at det er forventninger mer og mer egentlig, fra ledelsen og ja til tid.. Det har forandret seg. Altså det er mye mer krevende også, mye mer dokumentasjon og mye mer ja kontorarbeid, mye mer møter, mye mindre frihet i forhold til tida».

En av lærerne mente at hvis hun hadde hatt mulighet til å velge yrke på nytt, så var dette tidspresset en årsak til at hun ville ha unngått læreryrket;

«Det har nok litt med stresset, forventningene, tidspresset, at du aldri er i mål, og det er alltid noe du kunne gjort bedre. Du blir egentlig aldri helt ferdig på jobb».

Press fra samfunnet og foreldre, der skolen sees på som en institusjon som skal løse mange utfordringer, særlig knyttet til mobbeproblematikken, sees på som utfordrende, og lærerne opplever at det hele tiden er mange hensyn som skal tas. Dette krysspresset opplever lærerne som massivt i en allerede tidsknapp hverdag.

Det å hele tiden måtte gjøre disse valgene blir oppfattet som stressende, og to lærere snakket om at det var typisk for læreryrket – at man liksom aldri ble ferdig. Lærerne fortalte at de alltid hadde behov for å prioritere, og at dette kunne skape store utfordringer. Særlig mente lærerne at kontaktlærerfunksjonen innebar et stort arbeid, og at listen kunne være veldig lang med tanke på alle oppgavene som ikke handlet om fag;

«som kontaktlærer, når jeg har få timer i klassen, så kjenner jeg at det går veldig ut over faget jeg har, eller fagene jeg har, for jeg må hele tiden drive med de andre tingene OGSÅ, i tillegg til undervisningen, så det har jeg liksom tatt opp noen ganger ... men det er der vi bør fordele litt på det».

I alle intervjuene var lærerne innom utfordringen med å ha mange elever i klassen, og lærerne mente at det var omtrent umulig å få sett alle. Lærerne fortalte alle om utfordringen ved å forholde seg til mange elever, store klasser og det å undervise i flere ulike klasser. Det å mangle tid, mente mange gikk på bekostning av enkeltelever, og nær sagt alle lærerne kjente ofte på det å ikke strekke til.

«29 elever i klassen. Jeg ser jo ikke alle hver dag – men jeg prøver».

En annen lærer var utilfreds med at det ofte ble de samme elevene hun fikk tid til, og at tiden aldri strekker til for å kunne ta vare på alle elevene. Med 30 elever i klassen, mente hun det var et helt umulig prosjekt.

En lærer nevnte spesielt de stille elevene, og snakket om den konstante dårlige samvittigheten hun fikk når det alltid var andre ting hun måtte ta først, før hun kunne sette søkelys på disse elevene.

«Noen ganger så er det liksom behov for å sitte å prate i to timer, også har du ikke muligheten til det liksom. Som kontaktlærer, så skal du ha inspeksjon, så skal du ha ny time i en annen klasse, så det er ganske pressa på tid. Og det ringer, liksom, det føler jeg er litt stressende da, det er ikke så mange yrker som har det sånn, at det ringer og da er det forventet at du skal være på plass og forberedt og alt mulig – uansett hva som har skjedd og hvor mye det brenner rundt der du er da, men ...».

En lærer sa hun verdsatte det psykososiale skolemiljøet høyere enn det hun opplevde at ledelsen ved hennes skole gjorde. I hvert fall utad. Hun mente skolen hun arbeider ved hadde vært mer opptatt av å vise til, eller skryte av gode karakterer og gode eksamensresultater, enn hun selv. Hun trodde flere lærere ved hennes skole opplevde det som henne. Dette syntes hun kunne være problematisk. De samme utfordringen opplevde også en lærer i et annet intervju;

«Sprik mellom mine og skolens mål: både ja og nei. Målene er jo der, men en føler jo på de prioriteringene noen ganger da ... hva skal velges, liksom ...».

Som en oppsummering, snakker lærerne om utfordringene ved å forholde seg til mange elever og store klasser. Dette kan skape det en lærer omtaler som «en konstant dårlig

samvittighet», og noen nevnte i den forbindelsen den evige tidsnøden, - spesielt i forbindelse med kontaktlærerfunksjonen og valg og prioriteringer som lærerne hele tiden måtte ta.

Karaktersetting og måling oppleves som noe lærerne mistrives med og som ikke passer så godt sammen med relasjonsarbeidet de arbeider mye med. Disse utfordringene oppleves som motmekanismer, og fører ofte til maktesløshet som er neste undertema.

5.2.2 Maktesløsheten

I denne delen forteller lærerne om det de opplever som frustrerende i sin lærerhverdag. Under alle intervjuene omtalte lærerne press eller krav som kunne være utfordrende å forholde seg til. Alle lærerne var innom eksempler på ulike krav fra myndighet ovenfra som skoleledelse eller skoleeier, eller fra foreldre og elever eller andre kollegaer. De forteller om frustrasjon over det de ikke kan, det å oppleve at elever mislykkes uten å kunne hjelpe til og ellers ulike opplevelser fra skolehverdagen som gjør dem maktesløse.

En lærer snakket om at hun var spesielt frustrert over at hun ikke følte hun hadde god nok kunnskap med tanke på de minoritetsspråklige elevene. Hun skulle bli kjent med dem og lære dem fag, og forsto at det faglige ble vanskelig for dem, men hadde ikke nok kunnskap til å kunne tilrettelegge for dem på best mulig måte. Hun kjente også på følelsen av utilstrekkelighet de gangene hun ikke hadde mulighet til å hjelpe de faglig svakeste elevene nok.

«Jeg tror de mister så mye tro på seg selv, når de sitter time etter time uten å mestre. Nå er det mye jeg selv føler at jeg ikke mestrer, men jeg slutter jo. Hvis elevene føler at de ikke mestrer allerede i femte klasse, så kan de jo ikke bare slutte! Og hvis de sitter med en dårlig følelse for eksempel etter en mattetime, så tar de med seg den følelsen inn i neste time. Men det er så vanskelig å fange alle elevene».

En lærer var opptatt av de elevene som sleit på skolen, spesielt i matematikk, og var redd for at de ville miste tro på seg selv hvis de aldri fikk oppleve mestring. Hun nevnte de elevene som jobbet så hardt for å holde på en treer, og mente at noen av de elevene burde hatt karakter i forhold til innsatsen sin også.

Tidspresset opplevde lærerne var mye av årsakene til at de følte seg maktesløse. Opplevelsen av å aldri ha nok tid, snakket alle lærerne om:

«Noen ganger etter sånne utviklingsmøter, er jeg helt skutt. Skal jeg gape over denne ballen her også, liksom ...».

Læreren som uttalte dette, kunne fortelle om en enkeltepisode hvor hun hadde følt seg fysisk syk da det var for mange ting man måtte ta tak i. Hun hadde prøvd å jobbe litt redusert tidligere, men opplevde ikke at det gikk så bra. Da mente hun at hun bare jobbet like mye, men til 80% lønn. Hun fortalte også at hun ofte ble sliten av tanken på at hun ikke kom i mål med ting. Hun følte ikke at hun så noen bedring på denne utfordringen heller, men opplevde heller at det var tider der ting ble verre.

«Jeg kommer i mål med fagene og med elevene mine, men det rundt føler jeg liksom ... jeg ser liksom i mange andre yrker, og spør meg om det er sånn der også? Er det sånn at jobben de primært har er sånn, også kommer det liksom mer og mer oppå? Jeg kan ikke se at det er noe sånt noe annet sted, og at folk godtar det»

Hun hadde også opplevd å bli hørt når hun hadde sagt ifra om denne bekymringen til ledelsen ved sin skole, men mente det var skoleeier som ikke var i stand til å ta tak i signalene fra noen lærere og ledere ved skolen.

«Jeg har alltid tenkt at jeg er på rett hylle yrkesmessig med tanke på å være lærer i ungdomsskolen, men nå merker jeg jo at jeg kikker meg om etter andre stillinger – også andre skoler, men også andre stillinger enn lærerjobb».

Hun var tydelig lei seg over disse opplevelsene, og fortalte at hun ofte kjente på denne utilfredsheten og maktesløsheten, og tenkte mye på de elevene som hun opplevde ikke fikk den oppmerksomheten de burde fått.

En lærer fortalte at hun hadde bestemt seg for å slutte som lærer. Det var mange grunner til det, som hun sa, men hun uttrykte spesielt at det å måtte forholde seg til *«alle de tingene som kommer inn i skolen hele tiden»*, og *«det å klare å skulle ta alle de forskjellige hensynene hele tiden»* som noen av grunnene til at hun nå hadde bestemt seg for å prøve noe annet.

«PPU-praksisen min hadde jeg på den ungdomsskolen der jeg jobber nå. Jeg ville egentlig jobbe i barneskolen, men da jeg kom hit så var det veldig bra. Akkurat nå så har jeg sagt

opp. Jeg føler at det har skjedd et eller annet. Det er så vanskelig å få elevene engasjert ... hva kommer det av tro?»

Hun uttrykte også frustrasjon over all bruk av IT og mobiltelefon, som hun opplevde forstyrret læringen og konsentrasjonen hos elevene. Hun opplevde at dette hadde endret seg de siste årene.

«At alt har blitt digitalt, gjør at det er mye nytt som skal læres, og alt det der med mobiltelefoner som forstyrrer læringa ... det har jo forandret seg veldig – og jeg vil jo ikke motarbeide det, men jeg tror det krever mer regler, enn i hvert fall vi har hos oss».

I alle intervjuene ble det snakket om planer og oppgaver som kom «ovenfra», og som lærerne hadde liten kontroll over. Alle de fem lærerne som ble intervjuet, var innom dette tema og omtalte dette som svært frustrerende.

«... men det som egentlig er slitsomt og tidkrevende og energikrevende ikke minst, er alle de ballene i lufta, alle de planene vi får, alle de oppgavene vi får ovenfra, som sikkert ikke bare er fra skolens side,

men som er fra kommunalt nivå og det virker som det er mye som ikke er gjennomtenkt da, og at nå plutselig kommer fagfornyelsen liksom, og det har vi jo visst om, men samtidig så skal vi jobbe med språkløyper ...».

Denne frustrasjonen opplevdes spesielt sterk av lærerne når det gikk på bekostning av noen av elevene, eller av hele klasser. Det å oppleve å måtte prioritere andre ting fremfor tid til elever som trengte det, eller tid til å se alle elevene, opplevdes frustrerende.

En lærer fortalte om kommunens nye IT-satsning, og beskrev frustrasjonen ved å bli pålagt å forholde seg til tre ulike kommunikasjonsplattformer i løpet av en treårsperiode. Det at hun måtte lære seg nye ting veldig raskt, gjorde at hun følte seg utilstrekkelig. Det å måtte bruke tid på noe som hun ikke kunne se ville bli bedre verken for skolen, elevene eller henne selv opplevde hun som svært slitsomt.

Samlet sett nevner alle lærerne press og krav fra ulike kanter. Noen opplevde det problematisk å skulle karaktersette og måle alt elevene gjorde. Tidspresset som alle lærerne snakket om, opplevdes utmattende i ulik grad, og noen av lærerne snakket om tanker rundt å

bytte yrke. Planer ovenfra ble også nevnt som svært frustrerende, spesielt med tanke på det at dette var noe som lærerne opplevde de hadde liten kontroll på.

5.3 Ønsket om kompetanse og systematikk.

Her presenteres det siste hovedtema: kompetanse og systematikk. Lærerne forteller om sine tanker om kompetansen de har i forhold til blant annet skolemiljøarbeid, og deretter hva slags systematikk de opplever at skolen har i dette arbeidet. De snakker om behovet de har for både kompetanseheving, men også ønsket om systematisk arbeid. Det systematiske arbeidet knyttes både til arbeidet med det psykososiale miljøet, men også knyttet til egen kompetanseheving.

5.3.1 Kompetansen

Alle lærerne snakket om sin egen kompetanse i forhold til klassemiljøarbeid og det å jobbe med det psykososiale i skolen. Noen av lærerne mente at de var helt avhengig av folk rundt som kunne bistå når ting ble vanskelig i klassene. En lærer var opptatt av at det var veldig mye lærerne skulle ha kunnskap om, men som de aldri hadde lært om i utdanningen sin.

«Det er jo ikke sånn at alle lærere nødvendigvis er utrusta til å være, ja forresten nå skal ikke jeg si noe om hva lærerutdanninga gjør nå, men det blir for mye da ... vi har jo hatt en vernepleier inne et år her, og liksom hatt folk som kan en del da, og det er jo lærerikt, og da kjenner jeg jo at det er jo ikke det jeg kan ...».

En lærer skrøt av ledelsen ved sin skole, og mente at ledelsen hadde jobbet mye med og hadde blitt kurset i dette med aktivitetsplikten og §9a. Hun følte seg trygg på at dersom noen elever opplevde å bli krenket på noen måte, så hadde hun en ledelse som hun kunne få hjelp av.

«Vi snakker om det, og rektor kurses i det med §9a, og spesielt en i administrasjonen vår som er veldig opptatt av det, pluss at vi har et eget team som tar seg av elevene som sliter. Jeg synes ellers det er en del tanker rundt de første ukene i åttende klasse, og sånn. Vi har fokus på det, men vi kunne sikkert vært bedre».

Hun synes selv at hun manglet god kompetanse i hvordan man best burde arbeide med klassemiljøet. Hun mente hun hadde hatt lite av dette som tema i sin egen utdanning. Dette var egentlig noe nesten alle lærerne trakk frem i intervjuene. De mente de hadde for liten kunnskap om å jobbe med klassemiljøet;

«Det meste der tror jeg nok ikke jeg lærte på PPU. Vi lærte kanskje bittelitt om gruppedynamikk og sånn, men det var veldig lite. Der føler jeg nok at jeg kunne trengt mer kunnskap».

«Jeg tror man lærer masse ved å jobbe sammen med kollegaer gjennom år, tror jeg. I forhold til da jeg var helt ny da ... jeg har jo gått på noen smeller ... Kanskje litt lite av det på lærerskolen – jeg vet ikke hvordan det er i dag. Det er mye jeg har følt at jeg hadde lite kompetanse på».

«Ja, jeg husker gode klasser, men jeg vet ikke hvorfor de ble så gode. Det er sikkert en kombinasjon av elevene og det vi gjør?»

Mange av lærerne var samstemte når de snakket om at erfaring var nyttig, i tillegg til det å kunne lære av hverandre i kollegiet. En lærer fortalte en historie om den første jobben hun hadde hatt som lærer, der hun ble satt inn som vikar i en niendeklasse. Hun var helt fersk, og fikk det ikke til. Hun sa at hun ikke hadde fått noen støtte fra verken ledelse eller andre kollegaer ved skolen, så det hadde endt med at hun hadde sagt opp. Hun mente at uten verken erfaring eller støtte, så hadde det vært helt umulig. Den samme læreren fortalte også om en klasse hun hadde hatt, der det måtte endringer til. Her hadde læreren bestemt seg for å gjøre en avtale med en av elevene. Hun hadde verken snakket med ledelsen eller elevens foreldre om dette på forhånd, men så dette som en gylden mulighet;

«Men jeg hadde en hemmelig avtale med en gutt i en klasse en gang. Klassen var helt på vei ut, og da sa jeg bare; Nå må vi ha en avtale. Du har integritet og tør å stå imot press, så nå skal vi to snu den utviklinga som har skjedd i denne klassen her».

Hun fortalte at hun hadde opplevd å lykkes med miljøet i denne klassen, og så på det som en god erfaring til å ta med seg videre. Denne læreren mente også at det hun kunne om klassemiljøbygging, var basert på erfaringer. Hun husket at i hennes utdanning, hadde det vært en del fokus på klasseledelse, men lite om klassemiljøbygging og relasjonsarbeid.

I et annet intervju var læreren opptatt av at det å bygge klasser, nok var personavhengig også. Personlig egnethet så hun på som den viktigste forutsetningen for å få til et godt klassemiljø. Likevel var hun opptatt av at det var viktig med kompetanse;

«Vi hadde en del lek og klassebygging i starten av åttende, men vi visste jo ikke om det var måten å gjøre ting på»».

En annen lærer var opptatt av at det var mer fokus på skolemiljøet nå enn det hadde vært tidligere ved hennes skole. Hun mente at relasjonsarbeidet var veldig viktig, men at alle lærerne løste dette på sine egne måter. Hun fortalte videre at hennes skole hadde vært med i et læringsmiljøprosjekt over tid. Hun var ikke helt sikker på hva hun satt igjen med kunnskap etter denne tiden, men syntes det hadde vært noe bra med å være med på dette prosjektet;

«Men i forhold til det læringsmiljøprosjektet, så var det en ting som var veldig nyttig. Det var at du skulle plassere alle elevene i sirkel – og hvem som var inne, og hvem du følte du hadde et vanskelig forhold til, og da var det to gutter som var utenfor da, og da følte jeg at jeg ble oppmerksom på det. Det gjorde at jeg håndterte de bedre etterpå, og det var faktisk ganske nyttig. Det å prøve å være bevisst på det – at jeg hadde litt vanskelig følelser for de gutta. Det følte jeg var veldig bevisstgjørende og klargjørende, og at du sjøl kunne gjøre noen sånne grep da og at du ikke bare definere noen som problematiske, men at det kunne ha noe med andre ting å gjøre liksom ...».

Lærerne stilte spørsmål ved kompetansen de opplevde at de hadde med seg fra sin egen utdanning, knyttet skolemiljøarbeidet. De mente at dette var erfaringsbasert, og at de er avhengig av å lære av andre kollegaer. Noen lærere snakker om et økt fokus i skolen i forhold til skolemiljøet, og er positive til dette. Likevel forteller de om et ønske om mer kompetanse.

5.3.2 Systematikken

Lærerne i intervjuene fortalte om hvordan de pleide å jobbe med klassemiljøet på sine skoler. Det virket som det var en del forskjell på de ulike skolene i hvilken grad det var systematikk i hva som skulle gjøres med tanke på arbeidet med det psykososiale

skolemiljøet. Noen skoler hadde noe de alltid gjorde i oppstarten, mens andre hadde oppgaver i klassene som var nedfelt i skolens aktivitetsplan.

«Det er egentlig krav om at alle klasser skal gjøre noe sånn skolemiljø-ting en gang i måneden ... så det gjør vi».

Ved denne skolen fortalte læreren om flere faste gjøremål i skolens aktivitetsplan, der de hadde bli kjent – uke med grillfest i oppstarten, og fokusuke mot mobbing senere i semesteret hvor også foreldrene ble involvert. Innholdet i de månedlige aktivitetene ble bestemt av hver enkelt klasse. En klasse hadde hatt spilletime og kannelsnurrer, hvor lærerne hadde bakt til elevene.

Flere av lærerne etterlyste imidlertid tydelig systematikk i skolemiljøarbeidet ved skolene der de jobbet, og i nesten alle intervjuene ble dette nevnt;

«Vi har snakka om at vi ikke har systematikk nok, og at vi ikke er systematiske nok. Vi har jo tiltak rundt klasser og enkeltelever og sånn, men ... Systemet, det å jobbe sånn strukturert med det uavhengig av hvordan tingenes tilstand er».

«Vi har en helsefremmende gruppe på skolen som jobber litt med skolemiljøet ..., men jeg føler ikke det er systematikk i det vi driver med. Det er kanskje mer tilfeldig».

De fleste lærerne mente også at skolen, kollegaene og ledelsen var samstemte om at det å arbeide med trygghet og et godt skolemiljø, var viktig. En lærer snakket imidlertid om at ledelsen ved skolen hennes snakket mye om hvordan en burde arbeide med skolemiljøet og arbeide for å oppnå et godt, psykososialt klima ved skolen. Hun synes likevel at hun opplevde at de ikke helt visste hvordan de best burde arbeide for å få dette til.

Ved noen skoler fortalte lærerne om at alle ønsket seg systematikk knyttet til for eksempel arbeid med det psykososiale og sosialisering, men at det var vanskelig å få det til. En lærer fortalte at skolen hadde brukt mye av fellestiden til å være med i ulike prosjekter knyttet til elevtrivsel og andre forebyggende tema. Likevel opplevde hun at det ikke endte opp som noe skolen arbeidet systematisk med videre;

«Mye av det vi gjør det er litt sånn halvveis, også er det videre, også er det videre på neste, så har vi liksom huket av, så har vi gjort DET, liksom. Lite, kvalitetsvurdering liksom, sånn

at du stopper opp og tenker litt – i forhold til de prosjektene som vi er i. Og så – nå er vi ferdig, liksom. Så blir det glemt litt etterpå».

Som en oppsummering, sa de fleste lærerne at de ønsket seg varig systematikk knyttet til skolemiljøarbeidet, som ikke alltid bare oppsto i forbindelse med ulike prosjekter. Det kan virke som de ulike skolene har litt ulik systematikk og ulik praksis i hvordan skolemiljøarbeidet styres. Lærerne i undersøkelsen er imidlertid alle opptatt av å få til det psykososiale arbeidet i skolen og ser også på dette arbeidet som svært viktig.

6. Diskusjon

Denne studien har stilt spørsmål til hvordan lærere opplever mulighetene sine til å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen. Lærerne som har deltatt i studien har kommet med synspunkter, opplevelser og historier fra egen hverdag, som igjen har dannet et bilde av hvilke muligheter og utfordringer de erfarer i dette arbeidet. I dette kapittelet vil jeg sette resultatene inn i en faglig sammenheng i lys av teori og forskning som allerede finnes på området. Kapittelet deles inn i tre deler, der de ulike kategoriene knyttes opp mot relasjonsbygging og lærernes personlige innsats, mulighetene og det umulige i klasserommet og til slutt skoleledelsen og kommunens nærvær og fravær.

6.1 Relasjonsbygging og lærernes personlige innsats

Å arbeide med det psykososiale miljøet på skolen, er en pliktig oppgave for alle som jobber i skolen. Lærerne som er intervjuet i denne oppgaven, var opptatt av å arbeide helhetlig og helst også systematisk med å skape et psykososialt skolemiljø. De arbeidet derfor alle i tråd med intensjonen av §9a (opplæringsloven). Alle lærerne uttrykte også et sterkt ansvar for å «se» alle elevene, og hadde søkelys på å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev. Dette er inntrykk som også har kommet frem i andre undersøkelser der lærere er intervjuet (Larsen & Christensen, 2015). Denne studien så på hvordan lærere bidro til elevenes psykiske helse, og fant at lærere der uttrykte stort ansvar for å «se» elevene og benyttet ulike metoder for å fremme samhandling og gode relasjoner. Berg (2012) ser også på lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene sine som svært viktig for å skape et psykososialt læringsmiljø.

Lærerne som er intervjuet i denne masteroppgaven, var spesielt opptatt av at de ville gjøre en forskjell, og snakket om læreryret som et omsorgsyrke. Begrunnelsene lærerne beskriver for at de ble lærere, det at de likte å jobbe med mennesker – spesielt ungdom, kan knyttes sammen med det lærerne sier de opplever som den viktigste jobben i skolen: relasjonsarbeidet. Siden de vektlegger relasjonsarbeidet som så viktig, kom det også frem at egen fritid også i noen tilfeller ble brukt for å få til denne relasjonsbyggingen. Dette er trolig viktige bidrag som har mye å si for elevene.

En fersk studie (Westergård, 2019) som har undersøkt lærerens rolle i forhold til elevengasjement, viser at elever blir mer engasjert av lærere som bryr seg. En lærer vil alltid være det en kan kalle den signifikante andre, eller en betydningsfull voksen for elevene. Da vil det være svært viktig at den voksne anerkjenner eleven. Ifølge Aamodt (2003) må denne anerkjennelsen forstås som en helt betingelsesløs innstilling til hver enkelt elev, og ikke noe som elevene skal oppleve at de må gjøre seg fortjent til. Betydningen av å bli verdsatt av andre, eller fravær av dette, vil påvirke mennesket og hvordan det tenker om seg selv (Aamodt, 2003). Andrew Kristiansen (2014) snakker om dette i «Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet». Her presenterer han forskjell på betinget og ubetinget anerkjennelse. Han mener en betinget anerkjennelse som oftest gis på bakgrunn av prestasjoner og atferd, mens en ubetinget anerkjennelse handler om den anerkjennelsen som kommer til mennesket fordi vi er mennesker. En ubetinget anerkjennelse i en lærer – elev – relasjon, vil forutsette at læreren har et elevsyn som vil se og verdsette alle elevene, uavhengig av atferd, kunnskap og ferdigheter (Kristiansen, 2014). Det som preger fortellingene til disse lærerne, er holdninger som vitner om en ubetinget anerkjennelse av elevene, der dette også medfører at egen fritid går med i jobben.

Lipsky (2010) snakker om bakkebyråkratens bruk av mestringsstrategier (coping mechanisms) for å kunne nå de mål som settes. I denne sammenheng kan en kanskje tenke seg at lærerne i denne studien bruker sin egetid, som en kompensasjon for tidsnøden de opplever i skolehverdagen. Mestringsstrategiene utarbeides kanskje for å få til en balanse mellom det læreren ønsker å få til, og tiden læreren har til rådighet for å få det til.

Lærerne her finner en løsning som gjør det mulig å få til noe av det de ønsker, på tross av tidsmangelen. De strekker seg langt og har et glødende engasjement, og bruker gjerne av fritiden sin. Et spørsmål som kan stilles er om det kan være at de strekker seg lenger enn det som kan forventes. Er det slik at det kreves spesielt engasjerte lærere som gjør mer enn det som ligger i instruksjonen, for å lykkes i arbeidet med det psykososiale miljøet i klassen?

6.2 Hva skjer i klasserommet ? Mulighetene og det umulige.

Lærerne snakker om mange muligheter for å skape en trygg hverdag for elevene. De nevner det store fokuset de ulike skolene og lærerne har på klassemiljøbygging spesielt i åttende klasse, når elevene skal bli kjent og klassene skal «bygges». Her nevnes også ulike tiltak lærerne har funnet som bidrag til å få til det å bygge klassemiljøet. Det snakkes om viktigheten av å bygge opp elevenes tro på seg selv, det å skape trygghet og hindre utenforskap og lærerne ser på dette som svært viktig. De er opptatt av å finne muligheter i skolehverdagen for å få det til, også selv om det går på bekostning av annet faglig arbeid innimellom. Når lærerne snakker om viktigheten av å skape trygge klassemiljøer, virker det som at dette har høy prioritet hos lærerne, og at de gjør det de kan for å få det til i praksis.

Lærerne snakker også om utfordringer de møter i dette arbeidet. Det å forholde seg til store klasser med mange elever, oppleves som en utfordring. Følelsen av å ikke strekke til, kan være frustrerende. Tidspress knyttet til det å ikke ha tid til elevene, verken når elevene har behov for emosjonell støtte eller faglig støtte, er utfordrende for lærerne.

Lærernes fortellinger overensstemmer med funnene fra Skaalvik & Skaalviks rapport (Skaalvik et al., 2013) som er nevnt tidligere i oppgaven. Der er tidspress, evalueringssystemer og redusert handlefrihet de viktigste faktorene. Opplevelsene av utilstrekkelige ressurser og en høy arbeidsmengde knyttet opp mot utydelige mål og forventninger i en tidsknapp arbeidshverdag, er også noe som ifølge Lipsky (2010) preger lærerhverdagen som bakkebyråkrat. Den kroniske ressursmangelen bakkebyråkraten ofte opplever, handler ifølge Lipsky ofte om mangel på tid. Han snakker også om utfordringer ved at bakkebyråkraten i større grad kan bli «byråkratisert» og mer distansert ved utfordringer som for eksempel ressursmangler og uforenelige krav. Lipsky har for øvrig blitt kritisert for at et slikt bilde av bakkebyråkratene virker for allment, og at for eksempel lærernes kontekst ikke nødvendigvis passer så godt inn i dette bildet (Grung, 2008). Økende distanse og byråkratisering er heller ikke det som kjennetegner lærerne i denne undersøkelsen. På tross av den kroniske ressursmangelen som Lipsky (2010) snakker om, etterstreber de likevel et tett relasjonsarbeid med elevene. De bruker store deler av hverdagen

sin sammen med dem, og opplever det nærmest som en umulighet dersom de ikke får et tett samarbeid med elevene sine.

Lærerne snakker om ønsket om mer kompetanse. De snakker om liten kunnskap om minoritetsspråklige elever, og om ønsket om større kompetanse i klassemiljøarbeid og det å bygge klassemiljøet. I følge Lipsky (2010) kan bakkebyråkratenes mangel på kunnskap og ressurser, gjøre at bakkebyråkraten anser dette som en utilstrekkelighet og derfor et personlig problem. Når lærerne opplever denne utilstrekkeligheten som personlig, vil dette mest sannsynlig være med på å skape frustrasjon. De intervjuede lærerne snakket om dårlig samvittighet, og det å stadig kjenne på følelsen av å være utilstrekkelig vil være u hensiktsmessig i lengden.

I følge Eriksen & Lyng (2015) finnes det mye forskning som støtter viktigheten av gode relasjoner både mellom elev - lærer, og lærer – foreldre og at disse relasjonene har stor betydning for læringsmiljøet, men hvordan dette relasjonsarbeidet kan gjøres i praksis, og hvordan man kan snu relasjoner som er i en negativ utvikling, finnes det liten kunnskap om. Eriksen & Lyng (2015) har i sin forskning funnet at miljøbygging har en vagere status i skolens arbeid med det psykososiale miljøet. Det er kanskje denne kunnskapsmangelen disse lærerne også opplever?

Stine Margrethe Ekornes (2018) har i sin doktorgradsavhandling sett på læreres syn på psykisk helse i skolen, og her viser hun til lærere som etterlyser skolering i temaet psykisk helse, både i utdanningen og innen læreryrket. I hennes avhandling snakker lærerne om et gap mellom ansvaret og kompetansen (Ekornes, 2018). En intervjuet lærer i denne masterstudien var opptatt at det var viktig å si noe om ens egne begrensninger. Hun opplevde det frustrerende de gangene hun følte hun «kom til kort» i møte med enkelte elevsaker i klassen, og opplevde også i likhet med lærerne i Ekornes` studie, nettopp dette gapet mellom ansvar og kompetanse.

Lærerne er videre opptatt av at de er avhengig av gode kollegaer, både i forhold til samarbeid, men også for å tilegne seg nye tanker og erfaringer, både i det faglige arbeidet, men også i arbeidet med elevene og i arbeidet med det psykososiale miljøet. Nylige studier gjennomført av læringsmiljøsenteret i Stavanger (Solheim, Ertesvåg & Dalhaug Berg, 2018; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018), har vist at ungdomsskolelærere lærer mye av egne

kollegaer. Funn forteller at lærernes praksisutvikling er avhengig av både egen, men også kollegaers erfaring og kunnskap. Dette gjenspeiler også historiene til lærerne i denne oppgaven.

Studier som handler om sammenhenger mellom hva som må til for å få til et godt, psykososialt skolemiljø og skolen som organisasjon, er ifølge Ertesvåg & Roland sjeldne (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014). Dette støttes også av annen forskning. Eriksen & Lyng (2015) stilte i sin rapport om skolemiljøarbeid spørsmålsteget ved hva som kjennetegner et psykologisk sunt miljø i klasserommene, og mener dette kan virke som er et tema som er lite utforsket. Videre nevnes også at forskning på hvordan lærere i praksis kan skape gode klassemiljøer som virker forebyggende, kan virke som et felt som burde fått et større fokus. Dette stemmer godt med hva lærerne i denne oppgaven beskriver. De ønsker mer kompetanse, og var omtrent samstemte i uttalelsene sine, når de fortalte at de savnet mer kunnskap om hvordan bygge klassemiljøer, og hvordan snu et klassemiljø som gikk i «feil retning». De snakker om klassebyggingen i starten av åttende klasse, for å skape vennsksapsrelasjoner på tvers av klasser, elever og lærere, men de er usikre på om det er den «rette» måten.

6.3 Kommunen og skoleledelsen – nærvær eller fravær ?

Den enkelte kommune regnes som skoleeier. De ulike kommunene har ansvaret for skolens økonomiske rammer og har arbeidsgiveransvaret for den enkelte lærer. Loven er også klar i å definere skoleeiers ansvar for skolemiljøet. Dersom en skole ikke klarer å skape et trygt og godt skolemiljø, er det skoleeier som har ansvaret for dette. Opplæringsloven § 13-10 sier klart at:

«Dersom en skole av ulike grunner ikke greier å skape et godt læringsmiljø for elevene sine, er det skoleeiers ansvar å ha kunnskap om dette, og gjøre noe med det» (opplæringsloven).

Rektor er arbeidsgiverens representant og den pedagogiske lederen. I følge utdanningsdirektoratet er rektor i tillegg til lederrollen ansvarlig for elevenes læringsresultater og læringsmiljø, ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag utføres, har

ansvar for samarbeid, organisasjonsbygging, utvikling og endring (UDIR, 2018). Rektorer og inspektører ved de ulike skolen kan mest sannsynlig også kjenne på krysspresset som Lipsky nevner. Hvilke prioriteringer de vektlegger og hvordan prioriteringene iverksettes i skolehverdagen vil uansett ha betydning for hvordan arbeidet med det psykososiale miljøet gis prioritet.

Dagens modell gjør at en kan finne store forskjeller i de ulike kommuner, på hvordan arbeidet med det psykososiale skolemiljøet foregår. Dette bekreftes av Berg(2012), som hevder at det er en overhengende fare for at skoleutvikling kan være person – eller rektoravhengig, og derfor kan skape forskjeller også innad i samme kommune. Hun nevner at rektors utfordringer med tanke på økt administrativt arbeid, kan gjøre at disse oppgavene kan vinne over de pedagogiske oppgavene og den pedagogiske ledelsen av skolen.

Forskning (Berg, 2012; Misund, 2011) hevder at når den overordnede målsettingen og den helhetlige tenkningen omkring det psykososiale miljøet er mangelfull, vil dette mest sannsynlig gi lærerne og skolene for dårlige rammevilkår til å kunne arbeide godt med dette arbeidet, som oppleves som krevende arbeid (Danielsen, 2017). Berg (2012, s. 70) viser til at en leder som ikke har tid til å følge opp lærernes arbeid knyttet til undervisning og læringsmiljø, kan være en helserisiko for elever og lærere.

Ertesvåg & Roland (Ertesvåg & Roland, 2014) har i sin forskning, funnet at ved skoler der elevene melder om stor forekomst av mobbing, rapporteres det fra lærere om dårlig samarbeid, svak ledelse og mindre autoritet. En kan anta at det ved skoler med høy forekomst av mobbing, også vil være et svekket psykososialt skolemiljø. Videre har andre studier funnet at ungdomsskolelærere opplever å mangle både tid, støtte fra ledelsen og en systematisert videreutvikling av egen praksis (Solheim, Ertesvåg, et al., 2018; Solheim, Roland, et al., 2018).

I Skaalvik & Skaalviks forskning på lærerrollen sett fra lærernes ståsted (Skaalvik et al., 2013), fant man at bare halvparten av de intervjuede lærerne opplevde samsvar mellom deres eget verdisyn og verdiene ved skolen de jobbet ved. Dette kan derfor være noe som flere lærere kan kjenne på? I Skaalviks forskning kom det også frem at ledelsesutfordringer i skolen knyttet til utviklingen og tilretteleggingen av læringsmiljøet, skaper usikkerhet for lærerne i dette arbeidet (Skaalvik et al., 2013, s. 66). Den samme forskningen etterlyser mer

kunnskap om hva slags kompetanse og hvilke holdninger som bør vektlegges i skoleringen av skolelederne (Skaalvik et al., 2013). Det vil jo være nærliggende å tenke seg at dersom man skal jobbe med psykososialt arbeid i skolen, så vil man være avhengig av en opplevelse av å dra i samme retning? Lipsky (2010) snakker om kollegafellesskapet som bakkebyråkraten opplever som viktig, i forhold til å kunne støtte hverandres holdninger, og på denne måten oppnå en tendens til tilnærmet likt tanke – og handlingssett. Opplever man støtte hos kollegaer, vil man kanskje, på tross av eventuelle ledelsesutfordringer, oppleve at man likevel arbeider i samme retning.

Lærerne i denne oppgaven kommer fra ulike skoler og ulike kommuner. Gjennom sine fortellinger, dannes det et bilde av at det er ganske ulikt hva den enkelte skole gjør i forhold til skolemiljøarbeidet. Det ble snakket om variabelt fokus fra ulike ledere med tanke på kunnskap om hvordan en burde jobbe med psykososialt arbeid ved skolene, og manglende systematikk i arbeidet med det psykososiale miljøet var noe alle lærerne i undersøkelsen snakket om.

På skoler der det oppleves utfordringer med struktur, vil kanskje arbeidet med det psykososiale miljøet bli individualisert på lærernivå? Lærere vil kanskje finne personlige løsninger for å få dette til i praksis, og dette kan gå på bekostning av den enkelte lærers totalbelastning? I denne masterstudien fortalte en lærer i et av intervjuene at hun ville ta en pause fra læreryrket, en annen sa hun kikket seg om etter andre arbeidsplasser, mens en tredje lærer fortalte at hun nok ikke hadde valgt det samme yrket igjen. Kan disse utsagnene knyttes til det faktum at noen lærere opplever at utfordringene deres blir individualisert?

Lærerne i denne masterstudien fortalte om utviklingsarbeid og om prosjekter som hadde pågått over lange tidsrom, hvor de hadde opplevd å få ny kunnskap og gode innspill, men som kunne oppleves som nok et prosjekt som ble mer eller mindre glemt, og så videre til neste. Det å oppleve mange «prosjekter» på en gang, men som sjelden førte til de store endringene, opplevdes frustrerende.

Det å arbeide med skoleomfattende tiltak er ikke noe nytt i skolen. Utdanningsdirektoratet har satt i gang flere tiltak, spesielt etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006, der det ble gjort endringer både i innhold og innholdsbeskrivelser og strukturelle endringer. «Bedre læringsmiljø», var et prosjekt som ble gjennomført i tidsrommet 2009-2014, og

«ungdomstrinn i utvikling», var et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt som ble gjennomført i tidsrommet 2012 – 2017. Lærerne i undersøkelsen har alle nevnt utviklingsarbeid ved sine skoler, men har ikke vært inne på hva de ulike skolene har arbeidet med. Det kan antas at disse skolene har deltatt i de nevnte prosjekter. I en studie av prosjektet «ungdomstrinn i utvikling», fant man at den faglige ledelsen hadde en sentral rolle for om den skolebaserte utviklingen skulle kunne være en forløper for elevenes læringsfremgang (Elstad, Lejonberg & Christophersen, 2018). En bør kunne anta at dette vil ha betydning for alle typer skoleutviklingsarbeid. Skoleomfattende arbeid bør basere seg på planer som er godt implementerte, slik at det gir forutsigbarhet for lærerne. Planer som inneholder felles mål for skolen, vil i større grad sikre systematikk. Dette er tanker som også finner støtte i forskning (Nordahl & Utdanningsdirektoratet, 2006).

I intervjuene i denne masterstudien nevnes frustrasjon ved oppgaver som pålegges ovenfra, og for mange «baller i lufta», samt prosjekter som aldri lander. Lærerne snakker om de oppgavene som kommer og som lærerne har liten kontroll over, og som følgelig oppleves som frustrerende. Dette kan oppleves som en byråkratisk ledelse, enten fra nærmeste leder eller fra skoleeier. Lærerne som har uttalt seg i denne oppgaven, gir et bilde av at de er positive til endringer, men at avstanden mellom hvem som bestemmer endringene og de som skal utføre endringene kan bli for stor. I studien som «Ekspertgruppa om lærerrollen» har foretatt (Dahl, 2016), ble utviklingstiden ved enkelte skoler opplevd som både en stressfaktor men også som en nyttig arena for utvikling. Det var utviklingstidens obligatoriske form som bidro til at noen lærere i den studien opplevde at dette tok tid fra andre oppgaver som opplevdes som mer viktige (Dahl, 2016, s. 184). «Ekspertgruppa om lærerrollen» har for øvrig munnet ut i flere anbefalinger, hvor det nevnes at det blant annet vil være viktig at reformtempoet i skolen settes ned, og at den overdrevne detaljstyringen bør dempes (Dahl, 2016, s. 214).

Når oppgavene blir for mange, så er det kanskje ikke overraskende at noen oppgaver kan virke som uhensiktsmessige og unyttige, med tanke på en allerede stor arbeidsbyrde? Munthe og Postholm (2012) referer til Peter Senge når de snakker om skoleutvikling. Han er kjent for sitt arbeid med skoleutvikling og lærende organisasjoner, og hevder at skoleledere ofte har en tendens til å gå ut i store prosjekter, før man vet rekkevidden av hva det krever eller hva det vil tjene til. Dersom personalet stadig må i gang med nye prosjekter, som de ikke opplever fører til noe nytt, vil dette fort skape en tretthetsfølelse blant de ansatte

(Munthe & Postholm, 2012; Senge, 2000). Dette stemmer godt med hva lærerne har fortalt under intervjuene i denne masterstudien. Lærernes utsagn om «for mange baller i luften» kan tyde på at dette er lignende opplevelser som de Senge beskriver. Andy Hargreaves er også inne på dette i boka «Lærerarbeid og skolekultur» (2018), der han hevder lærerarbeidet er under press i den postmoderne tiden, hvor lærere skal samarbeide mer, dokumentere og vurdere, mens tiden de har til rådighet blir knappere. Dette støttes av Lipsky (2010) når han snakker om kronisk ressursmangel.

Lærersamarbeidet i dagens skole er omfattende, og mye av samarbeidet er det Hargreaves kaller påtvungen kollegialitet – styrt ovenfra. Dette kan bidra til bedre undervisning, men kan også hindre læreres personlige engasjement og deres kreativitet. Hargreaves (2018) forslår en samarbeidskultur som bærer mer preg av frivillig og spontant samarbeid, interessesamarbeid og mindre av den påtvungne kollegialiteten (Hargreaves & Torbjørnsen, 2018).

Lærerne snakket om at de misliker å måtte måle og karaktersette elevene, og opplever dette som utfordrende i forhold til relasjonsarbeidet. De snakket om skoleledelse som var mer opptatt av å kunne vise til gode resultater enn det de selv var, og uttalte frustrasjon over tanken på elever som aldri opplevde at de lyktes med fag, ble også nevnt. Det er lang tradisjon i ungdomsskolen å måle elevenes faglige prestasjoner med karakterer, kanskje med tanke på sortering i forhold til videre yrkesvalg. Å måle kreativitet, samarbeidsevne og sosial og emosjonell ferdighet, er imidlertid vanskelig. Dette var lærerne inne på. De snakker likevel om mestring og det å gi elevene tro på seg selv. Dette er jo ikke kompetanser som kan måles, men likevel er det noe som disse lærerne er opptatt av. Dette kan kanskje løfte frem disse lærernes ønske om å «bidra til danning»?

I stortingsmelding 11 (*Læreren Rollen og utdanningen*, 2008-2009), finner man under avsnittet om «Samfunnsmandatet» at en av skolens viktigste oppgaver er å bidra til danning, men at «Skolens bidrag skjer i hovedsak i arbeidet med fagene ...» (*Læreren Rollen og utdanningen*, 2008-2009, s. 43). Lærerne snakker om at de er i en slags «skvis», der de må avgjøre og tolke hva de selv mener blir rett for å få til danningen i tilknytning til fagene. Lars Inge Terum (2001) skriver om frontlinjebyråkratene mellom fag og politikk, og hevder at bakkebyråkratens tvetydige retningslinjer, kan gjøre at deres avgjørelser kan variere i

forhold til hvilke personlige normer og verdier hver enkelt bakkebyråkrat er i besittelse av. Lærerens skjønnsmessige vurdering vil derfor være avgjørende for hvordan læreren vil tolke samfunnsmandatet. Han deler disse tankene med (Lipsky, 2010).

Lærerne som utaler seg i denne oppgaven, opplever at det å bevege seg utenfor skolefagene, er det som må til for å kunne snakke om både holdninger, identitet, sosiale medier, egne grenser, og som den ene læreren sa: «*men da går det jo på det **jeg** opplever som viktig og det **jeg** legger vekt på*». Dette tegner et bilde av hvordan læreren utøver denne skjønnsmessige myndigheten, og påtar seg et slags individuelt ansvar. Dette kan kanskje sees på som en slags profesjonell ideologi, som en mulighet til å kunne behandle de ulike målene på, når det er mange mål som konkurrerer (Lipsky, 2010).

Sølvi Mausethagen (Mausethagen, 2018b) snakker om verdidilemmaer lærerne kan stå overfor i en skole med økende oppmerksomhet rundt elevresultater. Disse verdidilemmaene kan ifølge Mausethagen føre til et mer snevert arbeid med læreplanene og et mindre fokus på de brede utdanningsmålene. Hun stiller også spørsmålsteget ved om testresultater vil anerkjenne lærernes innsats, men også elevenes personlige fremgang. For lærerne kan dette føre til en opplevelse av å ikke strekke til overfor elevene. Hun viser til amerikansk og engelsk forskning som har sett på hvordan omfattende testing i skolen vil påvirke lærernes arbeid (Mausethagen, 2013). Denne forskningen setter søkelys på hvordan utviklingen med testing og ansvarliggjøring setter lærere i situasjoner som kan oppleves som dilemmafylte, ved at de må veie mellom ulike forventninger til arbeidet sitt. Hun omtaler også funn som viser til at lærere kan oppleve å ha mindre tid til relasjonsarbeid og i mindre grad prioriterer elevsentrerte undervisningsmetoder (Imsen & Ramberg, 2014). Hun etterlyser imidlertid mer norsk forskning på dette området, da det norske skolesystemet og lærerprofesjonens status ofte er annerledes (Mausethagen, 2018a).

Selv om det norske skolesystemet siden 90-tallet har skiftet kurs mot en mer accountability – preget politikk, eller en ansvarliggjøring der skolen i større grad stilles til ansvar for både prosesser og resultater, virker det som lærerne som ble intervjuet i denne oppgaven likevel tar valg som gjør at relasjonsarbeidet vies stor plass, men at de gjør dette fordi de opplever at det kreves av dem som lærere. Geir Afdal (Afdal, 2018) snakker om utfordringene lærere kan stå overfor i forhold til motsetninger mellom den accountability- pregede styringen

versus lærerens verdilogikker knyttet til ansvar, tillit, omsorg og det relasjonelle. Disse verdilogikkene kan bli fortrenget eller privatisert og gjøres til individuelle prosjekter (Afdal, 2018), akkurat slik Lipsky (2010) også snakker om utfordringene ved bakkebyråkratens privatisering av oppgaver.

Lærerne som ble intervjuet fortalte historier som vitner om at deres holdninger, mål og verdier er mer samsvarende med læringsorienterende målstrukturer enn prestasjonsorienterte prinsipper. Dette stemmer godt med tankene til Laila Aase (Børhaug, Fenner & Aase, 2005) som snakker om en individorientering i samfunnet og i skolen, som en trussel mot danningen og en svekkelse av fellesskapsverdiene. Aase hevder videre at læreren kan bli den viktige motkulturen, som kan utfordre elevene både med tanke på forforståelse og fordommer, og på den måten være med på å utvikle elevenes selvrefleksjon, dømmekraft og toleranse (Aase, 2010, s. 158).

Kommunen og skolelederne er som nevnt underlagt statlige, sentrale krav som påvirker og har betydning for deres søkelys på arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Men like viktig er betydningen av hvordan kommunene og skolelederne tar sitt ansvar og hvordan de forvalter dette ansvaret i forhold til hvordan arbeidet med det psykososiale miljøet forvaltes. Begge deler har med andre ord betydning.

6.4 Oppsummering og konklusjon

Denne studien har rettet seg mot ungdomsskolelærere, og fokuset har vært på hvordan lærerne opplever handlingsrommet de har til å arbeide med psykososialt arbeid. Michael Lipskys tanker om bakkebyråkraten diskuteres opp mot de intervjuede lærernes tanker, historier og fortalte opplevelser.

Oppgaven handler i hovedsak om tre forhold. For det første viser oppgaven til hvordan den nasjonale politikken og utviklingstrekkene i skolepolitikken har ført til et krysspress og prioriteringskonflikter i skolen. Krysspresset og prioriteringskonfliktene knyttes til både den enkelte lærer og til skoleledelsen. For det andre betyr dette at hvordan den enkelte skole forsøker å iverksette målsettingene og hvordan det prioriteres mellom de ulike målsettingene, vil være avgjørende for hvordan den enkelte skole klarer å jobbe systematisk

med det psykososiale miljøet. Det siste forholdet handler om skolelederansvaret som blir svært viktig i dette arbeidet.

Skoleledelsen må sette søkelys på hvordan skolen skal jobbe med skolemiljøet, hvordan det kan skapes en kultur på arbeidsplassen der arbeid med skolemiljø og psykososialt arbeid anses som et skoleomfattende og viktig prosjekt, hvordan kollegaene kan lære av hverandre, og hvordan den enkelte skole kan skaffe den kompetansen som lærerne etterlyser. Dette er viktig, slik at disse engasjerte lærerne kan opprettholde sitt engasjement, og ikke ende i maktesløshet som igjen kan medføre at lærerne vil slutte.

Studien antyder at det er behov for større kompetanse med tanke på miljøbygging både i klassene og på skolene, og kunnskap om gode strategier for å få til dette arbeidet.

Studien viser at lærerne ønsker både skoleomfattende arbeid og større kunnskap om hvordan skape et godt, psykososialt miljø for elevene. De ønsker tid til å utføre dette arbeidet og de ønsker en ledelse som kan bidra til et systematisk arbeid med det psykososiale miljøet, slik at lærerne i større grad kan oppleve å lykkes i å oppfylle skolens brede samfunnsmandat og skape et godt, trygt psykososialt miljø for elevene sine.

Litteraturliste

- (opplæringslova), L. o. g. o. d. v. o. (2017). *Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkingen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, (03), 154-161.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I(s. s. 163-179). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Afdal, G. (2018). Mellom effektivitet og verdier? : om accountability-politikk og læreres profesjonelle verdier. *Å være lærer i en mangfoldig skole* :, 220-237.
- Amundsen, P. (2006). Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer. I D. Sommer & J. B. Johansen (Red.). Oslo: Universitetsforl.
- Andersen, T., Grimsbø, E., Orskaug, H. M. R. & Ødegaard, K. L. (2017). Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten. *Bedre skole*, 29(3), 80-83.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (2005). *Fagenes begrunnelse : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærertilskvalitet - erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø : medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Elstad, E., Lejonberg, E. & Christophersen, K.-A. (2018). Skolebaserte utviklingsprosjekter på ungdomstrinnet: læreres opplevelser av satsningen Ungdomstrinn i utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 271-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-06>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforl.
- Eriksen, I. M., Lyng, S. T., Norsk institutt for forskning om oppvekst, v. o. a. & Arbeidsforskningsinstituttet. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>
- Folkehelsemeldingen— God helse – felles ansvar* (Meld. St. nr. 34). (2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/sec1>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Grung, C. (2008). *NAV-reformen fra bakkebyråkratenes ståsted : en sosiologisk casestudie av ansatte ved et lokalt NAV-kontor og deres erfaringer med NAV-reformen*. Bergen: C.Grung.
- Hargreaves, A. & Torbjørnsen, K. M. (2018). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Skaff, Kopinor.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? ; endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat - med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*, (1), 50-53.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 21). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2018). Stress i skolen ; en systematisk kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, 30(1), 38-43.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed. utg.). New York: Russell Sage Foundation.
- Lund, H. M., Kjersti. (2019). Utdanningsdirektoratet - Læring & trivsel, skolemiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Læreren Rollen og utdanningen* (Meld. st. 11). (2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Major, E. F. (2011). *Bedre føre var- : psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16.
- Mausethagen, S. (2018a). Bruk av elevresultater i skolen og verdidilemmaer som oppstår. I(s. [238]-253). Oslo: Gyldendal, 2018.
- Mausethagen, S. (Red.). (2018b). *Bruk av elevresultater i skolen og verdidilemmaer som oppstår*. Oslo: Gyldendal.
- Midthassel, U. V. (2011). *Tidlig intervensjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Misund, B. I. (2011). Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 437-448
- ER. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2011/06/art03>
- Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I(s. s. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforl., 2012.
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, U. i. S. (2014). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt læringsmiljø - notat skrevet på bestilling fra Djupedalsutvalget*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf
- Nordahl, T. & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen : rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet Utdanningsdirektoratet.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/> opplæringsloven.

-
- Ramnefjell, E. (2001, 05.12.01). Norge er skoletaper. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- Ruud, M. (2018). Ny arbeidsgruppe skal se på lærernes tidsbruk. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/desember/ny-arbeidsgruppe-skal-se-pa-larernes-tidsbruk/>
- Rørnes, K. (2010). *Dannelse i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Samhandlingsreformen : rett behandling - på rett sted - til rett tid*. (2009). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole : kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- Senge, P. M. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole*, (3), 10-15.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere ; grunnskolen og videregående skole. *Bedre skole*, 29(2), 72-81.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & samfunnsforskning, N. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Skaar, S. (2017). Tre av fire lærere klager på mer byråkrati i skolen Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/tre-av-fire-larere-klager-pa-mer-byrakrati-i-skolen/>
- Solheim, K., Ertesvåg, S. & Dalhaug Berg, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19(4), 511-538. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9333-4>
- Solheim, K., Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>
- Strand, T., Kvamme, O. A. & Kvernbekk, T. (2016). *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sørensen, Y. (2013). Danning - et begrep med mye makt, men med et uklart innhold? *Utdanning*, (21), 45-45.
- Terum, L. I. (2001). Frontlinjebyråkrater mellom fag og politikk. I E. O. r. Eriksen (Red.), *Demokratiets sorte hull : om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten* (s. 41-74). Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningsystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UDIR. (2018). *Ledelse i skolen - Krav og forventninger til en rektor*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Elevundersøkelsen 2017: Mobbing og arbeidsro*. Hentet fra <https://www.udir.no/elevundersokelsen2017>

-
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Elevundersøkelsen 2018: Mobbing og arbeidsro*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2018-mobbing-og-arbeidsro/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser : den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Wendelborg, C., Røe, Melina og Buland, Trond (2018).
- Elevundersøkelsen 2017. Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/analyse-av-elevundersokelsen-2017/id2619619/>
- Westergård, T. H. E. (2019). Do Teachers Matter? Students`Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1577754?scroll=top&needAccess=true>
- Østby, G. S. (2016). «DEN INKLUDERENDE SKOLEN» : Om læreres intensjoner og forutsetninger for å utvikle et psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I: Høgskolen i Lillehammer.

Vedlegg 1

NSD sin vurdering

Prosjekttittel: Lærernes opplevelse og holdning knyttet til arbeid med elevenes skolemiljø

Referansenummer: 399012

Registrert: 10.10.2018 av Rannveig Borvik Bærland - 209893@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt): Ole Petter Askheim, ole-petter.askheim@inn.no, tlf: 61288332

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Rannveig Borvik Bærland, rannveigbb@hotmail.com, tlf: 90598018

Prosjektperiode: 01.01.2019 - 15.09.2019

Status: 02.01.2019 - Vurdert med vilkår

02.01.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser

3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet

4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon.

NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter: -

Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til –

Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig –

Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes –

At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn –

Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring –

At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke - Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) –

Kkontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html
Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til dato. Spesifiser dersom datamaterialet skal lagres etter prosjektslutt, hvor det skal lagres og til hvilke formål.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD ENDRINGER Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET: NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Intervjuguide

Tema: *Hvordan lærere opplever sine muligheter til å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen*

Åpningsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvorfor valgte du å bli lærer?

Kontaktlærer?

1. Fortell om din opplevelse av lærerhverdagen.

- Hva opplever du som dine viktigste arbeidsoppgaver?
- Får du brukt deg selv?
- Gleder i arbeidet?
- Noe som oppleves som strevsomt?
- Andres forventninger til lærerjobben? (foreldre, andre lærere, ledelse, skoleeier)
- Relasjoner til elevene – Bli «sett og hørt»? Erfaringer? Hvordan får du det til?

2. Skolen har et samfunnsmandat og skal dekke mange områder, både kunnskapsmål eller fagmål og sosiale mål.

- Opplever du at din skole oppfyller samfunnsmandatet?
- Opplever du at fagmål og sosiale mål er likestilte mål?
- Utfordringer/krysspress knyttet til disse målene?
- Er dette en tematikk som diskuteres i lærerkollegiet på din skole?
- Opplever du at lærerhverdagen har forandret seg i løpet av tiden du har jobbet som lærer? Hva har endret seg?
- Episoder?

3. Opplæringslovens §9a sier blant annet at skolen aktivt og systematisk skal jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø, der eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

-
- Opplever du at du og din skole jobber aktivt og systematisk med skolemiljøet? Hvordan?
 - Hva slags kunnskap har du med deg fra utdanningen om dette?
 - Hva slags kunnskap eller kompetanse tenker du er vesentlig for å få til et godt skolemiljø? Viktigste forutsetningene?
 - Fortell om klasser du har hatt der du har opplevd et spesielt godt klassemiljø. Hvorfor ble det slik i disse klassene tror du?
 - Har du opplevd å mislykkes i skolemiljøarbeidet? Har du tanker om hva som eventuelt skjedde?

4. Opplever du at det er samsvar mellom dine intensjoner og skolens prioriteringer med hensyn til det å lykkes i å fremme et godt psykososialt skolemiljø?

- Er det sprik mellom skolens overordnede mål og dine egne mål?
- Snakker dere om kvaliteten på skolemiljøet eller arbeidet med relasjoner i lærerkollegiet?
- Skolen blir sett på som en forbyggingsarena, blant annet i forhold til psykisk helse. Hva tenker du er lærerens rolle her?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hvordan lærere opplever sine muligheter til å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen»

Bakgrunn og formål

Studien er en mastergradsavhandling i master i psykososialt arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Innlandet. Formålet med studien er å gi muligheter for å finne ut av hvordan ungdomsskolelærere opplever at de aktivt arbeider med elevenes klassemiljø gjennom lærerfortellinger knyttet til egne opplevelser og egne holdninger. Jeg ønsker å fokusere på fortellinger fra arbeidet som ungdomsskolelærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære at du deltar i et intervju som vil vare i underkant av en time. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle klassemiljøarbeid, relasjonsarbeid og psykososialt arbeid i skolen gjennom dine praksisfortellinger. Det vil bli gjort lydopptak fra intervjuet. Intervjuene vil bli transkribert og analysert, og masteravhandlingen blir skrevet med utgangspunkt i denne analysen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som forsker som vil ha tilgang til opplysningene du gir meg. Verken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet. Informasjon om deg og skolen vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å identifisere deg eller din arbeidsplass. Utvalgsopplysninger og bakgrunnsinformasjon om informanten er begrenset, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i datamaterialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.19. Lydopptak gjort under intervjuene vil da bli slettet og datamaterialet som ikke er i publikasjonen vil bli makulert.

Frivillig deltakelse

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med prosjektleder Rannveig Borvik Bærland, telefon 905 98 018 eller veileder Ole Petter Askheim, Professor ved fakultet for helse og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. tlf. 61 28 83 32

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, telefon: 55 58 21 17.

Rannveig Borvik Bærland
Prosjektansvarlig
Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres muligheter for å jobbe med psykososialt arbeid i ungdomsskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.09.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)