

Containing function

RF - 1998-264

Vår referanse: 712/824801	Forfatter(e) Ellen Ramvi, Pål Roland (Møllehagen skolesenter)	Versjonsnr. / dato: Versj.1/29.10.98
Ant. sider: 49	Faglig kvalitetssikrer: Gerd Abrahamsen	Gradering: Åpen
ISBN: 82-7220-950-0	Oppdragsgiver(e): Møllehagen skolesenter	Åpen fra (dato):
Forskningsprogram:	Prosjekttittel: Containing function	

Emne:

Denne prosjektrapporten bygger på intervjuer gjort med lærere ved Møllehagen skolesenter.

Målsettingen for denne kvalitative undersøkelsen er:

- Bevisstgjøre lærere i forhold til egne reaksjoner og følelser.
- Forsøke å finne hvilke følelsesmessige reaksjoner lærerne får i møtet med elever med psykososiale vansker, og på hvilke måter lærerne håndterer disse reaksjonene.
- Finne ut om det i denne lærerpopulasjonen er grunnlag for den formen for intervensjon vi forespeiler i dette prosjektet.

Emne-ord:

emosjonell læring, emosjonelle vansker, lærerrolle, objektreasjonsteori

RF - Rogalandforskning er sertifisert etter et kvalitetssystem basert på NS - EN ISO 9001

Prosjektleder

Ellen Ramvi

for RF - Miljø og næringsutvikling

Kåre Netland

Innhold

Forord.....	ii
1 INNLEDNING.....	1
2 METODE.....	2
2.1 Metodevalg.....	2
2.2 Utvalg.....	2
2.3 Praktisk gjennomføring.....	3
2.4 Vårt forhold til saksfeltet.....	4
2.5 Feilkilder.....	4
3 PRESENTASJON AV DATA.....	6
3.1 Beskrivelse av feltet.....	6
3.2 Bakgrunnsopplysninger.....	8
3.3 Forholdet lærer/elev.....	10
3.4 Lærerrollen.....	16
3.5 Forholdet til andre fagfolk.....	20
3.6 Forholdet lærer/ledelse.....	23
3.7 Lærernes veiledningstilbud.....	25
3.8 Oppsummering.....	28
4 DRØFTING.....	29
4.1 Innledning.....	29
4.2 Parallele prosesser.....	30
4.3 Et umettelig behov.....	33
4.4 Konflikt mellom container begrepet og Møllehagen skolesenters rammer og mål?.....	36
4.5 Sluttkommentar.....	38
5 REFERANSER.....	39
VEDLEGG.....	40

Forord

Møllehagen skolesenter er et undervisnings- og utredningssenter som administrativt er underlagt Etat for opplæring. Skole senteret har avdelinger ved barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling ved SIR (BUP), barneavdeling ved SIR og barnevernsentra (Lindøy senter, Barnevernsenteret/BUA og Dreieskjevå). Det er for tiden ansatt rundt 30 lærere.

Lærerne i Møllehagen skolesenter møter til daglig elever som har omfattende psykososiale vansker. Det er ingen tvil om at en slik skolehverdag byr på store faglige utfordringer for læreren med mulige konsekvenser både for hans/hennes forhold til elevene og for lærerens egen helsetilstand.

Gjennom et større prosjekt kalt "Containing function" har en ved Møllehagen skolesenter ønsket å fokusere på følelser og reaksjoner læreren får i møtet med elevene, og hva disse følelsesmessige reaksjonene kan medføre. En ønsker i størst mulig grad å forhindre at ubevisste reaksjoner fra lærerens side kan bidra til et negativt samspill mellom lærer og elev.

Først til begrepet **containing function**:

Begrepet er hentet fra den engelske psykoanalytiker W. Bions teori (1962). Det å "containere", romme sine følelser er en følelsesmessig evne, hevder Bion. Han gir oss relasjonsbegrepet "container-contained" som et bilde på de emosjonelle kvaliteter og opplevelser som må være tilstede i den tidlige mor/barn dyaden for at tenkning og forståelse skal utvikles hos det lille barnet. Tilsvarende mor/barn relasjonen tenker vi oss at også elevene har behov for å møte voksne (f eks lærere) som kan gi mening til deres emosjonelle erfaringer.

Bion bruker fordøyelsesprosessen som metafor for at vi skal forstå hva som skjer. Vi kan bruke denne metaforen og beskrive den ideelle prosess mellom lærer og elev slik: Elevens ufordøyde følelser (angst depresjon, aggresjon og kaos) tas imot og deles av læreren. Læreren evner å romme disse følelsene, skiller ut sine egne følelser fra elevens og gir eleven tilbake følelsene i en mer fordøyd form. De fordøyde følelsene er eleven i stand til å ta imot. Elevens egen evne til å romme følelser blir på denne måten etterhvert større. Eleven øker sin kapasitet til å forstå seg selv og sine reaksjoner, og vil dermed være bedre i stand til å takle sin situasjon.

Containing function prosjektet består av flere deler:

Første del, kalt **forprosjekt**, ble gjennomført høsten 1997. Dette bestod av et praktisk teoretisk undervisningsprogram for lærerne. Programmet hadde sin basis i begrepet "containing function", og bestod dels i undervisning dels i veiledning.

Andre del, kalt **undersøkelsesdelen**, blir beskrevet i denne rapporten, og omfatter en intervjuundersøkelse blant lærere ved Møllehagen skolesenter, foretatt mai/juni 1998.

Tredje del, kalt **interveneringsdel**, vil eventuelt komme som et resultat av intervjuundersøkelsen. Det er her tale om igangsetting av faste veiledningsgrupper basert på objektrelasjonsteoretisk perspektiv (fra januar 1999).

Målsettingen for prosjektet Containing function er:

- At lærerne i Møllehagen skolesenter bevisstgjøres i forhold til det å kunne “containe” elevenes følelser, og gjennom dette inngå i positive samspill som gir elevene bedre lærings- og utviklingsmuligheter.
- At lærerne gjennom en bevisstgjøring av egne følelser og reaksjoner (emosjonell læring) reduserer faren for utbrenthet i jobben.

Pål Roland er prosjektleder. I undersøkelsesdelen av prosjektet har en samarbeidet med Rogalandsforskning ved Ellen Ramvi.

I forbindelse med undersøkelsesdelen av prosjektet ble det også opprett en referansegruppe. Vi retter en stor takk til gruppas medlemmer som har bidratt med innspill under prosessen: cand. psychol. Grete Tangen Andersen og høskolelektor og klinisk pedagog Gerd Abrahamsen.

En særlig takk til Gerd Abrahamsen som også har vært kvalitetssikrer for denne delen av prosjektet.

1 Innledning

Generelt sett er det relativt god kunnskap om barn og atferdsproblemer i skolen i dag, ikke minst på et skolesenter som Møllehagen. Dette prosjektet dreier seg imidlertid om noen av de hindringene som kan ligge i veien for å ta denne kunnskapen i bruk. Vi har en hypotese om at det er vanskelig å opptre faglig i situasjoner der mange vanskelige følelser bringes fram hos læreren. Læreren kan stå i fare for å agere ut sitt eget forsvar istedenfor å hjelpe eleven til vekst.

Psykiateren Haugsgjerd (1986) sier at en fullgod fagperson trenger å nå fram til en integrasjon av tre faktorer: Teoretisk forståelse, systematisk erfaring og evne til å være i kontakt med egne følelser. I denne prosjektrapporten som bygger på intervjuer gjort med lærere ved Møllehagen skolesenter, ønsker vi å sette søkelys på denne sistnevnte faktoren, følelsene.

Målsettingen for denne kvalitative undersøkelsen er:

- Bevisstgjøre lærere i forhold til egne reaksjoner og følelser.
- Forsøke å finne hvilke følelsesmessige reaksjoner lærerne får i møtet med elever med psykososiale vansker, og på hvilke måter lærerne håndterer disse reaksjonene.
- Finne ut om det i denne lærerpopulasjonen er grunnlag for den formen for intervensjon vi forespeiler i dette prosjektet.

Forskningspørsmålene våre er:

1. Hvordan opplever lærere å arbeide over tid med elever som har omfattende psykososiale problemer?
2. Hvordan kan lærere holde på sin profesjonalitet i samspillet med vanskelige elever?
3. Kan en forebygge utbrenthet gjennom et bedre samspill mellom lærer og elev?

Oppbygging av rapporten.

I Forordet plasserte vi denne delen av prosjektet inn som en del av en samlet enhet. Etter denne presentasjonen av mål og problemstillinger vil rapporten kort gjøre rede for metoden som er anvendt. Videre presenteres data. Denne presentasjonen er omfattende og utgjør rapportens hoveddel. Vi har valgt å legge vekt på å få fram det mangfoldet av opplysninger som kom fram under intervjuene, da vi antar at både skolens ledere og ansatte vil ha stor interesse for dette både faglig og personlig. Til slutt antydes og drøftes noen hovedtendenser i materialet. Vi vil være forsiktige med å trekke egne konklusjoner på dette tidspunktet, da de viktigste konklusjonene må trekkes sammen med de ansatte og ledelsen ved Møllehagen skolesenter.

Det kan være at noen av intervjuobjektene vil savne informasjon de ga oss. Dette betyr ikke at denne informasjonen er uvesentlig, men at vi har måttet konsentrere oss om forhold flere ansatte var opptatt av.

2 Metode

2.1 Metodevalg

Utgangspunktet er ønsket om styrket kunnskap om lærerens opplevelse av sin arbeidssituasjon, følelser og tanker knyttet til denne (se forskningsspørsmål i innledningen). Valg av metode må knyttes til problemstilling.

Vi valgte **intervju**, som er en av flere kvalitative metoder. Dette gjorde vi fordi formålet var å fange lærernes perspektiv på verden. "Dersom forskeren vil ha tak i den personlige mening som ligger under og strukturerer bestemte gjøremål i folks liv, så er det bare ett sted å få den, nemlig hos personene selv, hvor den er dannet og kan uttrykkes." (Fog 1994 s.29).

I det kvalitative forskningsintervju utformes intervjuet som en samtale ut fra en **intervjuguide** (se vedlegg 1.). Temaene vi vil vite noe om er i all hovedsak klart, men vi følger ikke et ufravikelig skjema. Det informantene sier følges opp, vi oppmuntrer til utdypninger ol. Intervjuguiden hadde følgende tema: Personlige opplysninger, arbeidssituasjon, lærerrollen og veiledning/støtte. Under hvert tema hadde vi mange underspørsmål.

I kvalitativ forskning er en opptatt av å beskrive helheter, hele, konkrete miljøer og hele personer, ikke bare isolerte "variabler". Likevel må vi klassifisere materialet vi henter inn, finne viktige tema og lete etter mønster.

2.2 Utvalg

Informanter i undersøkelsen er 18 lærere som arbeider ved Møllehagen skolesenter. Kjønnfordelingen er 53% kvinner og 47% menn. Gjennomsnittalder er 43, med spredning på 27/60.

For å få et mest mulig homogent utvalg har vi avgrenset undersøkelsen til de avdelinger som har tilknytning til barnevern (Lindøy, BUA og Ungdomsgruppa) og psykiatri (barne og ungdomsavdeling). Felles for disse avdelingene er at de arbeider med barn og unge som har omfattende hjelpebehov.

Vi har utelatt ledelsen i utvalget bl a fordi disse har mindre grad av elevkontakt enn lærerne. Videre er også lærerne i somatisk avdeling (SIR) utelatt fordi deres arbeidsoppgaver i forhold til elevene vurderes som relativt forskjellige i forhold til barnevern og psykiatri.

2.3 Praktisk gjennomføring

2.3.1 Datainnsamling

Vi gjennomførte to prøveintervju. Disse inngår ikke i utvalget, men personene var relevante som intervjuobjekt. Målet med prøveintervjuene var å justere guiden og samkjøre oss som intervjuere.

Det ville være for tidkrevende i forhold til dette prosjektets rammer at begge forskerne var sammen om alle intervju. Vi valgte derfor å være sammen om prøveintervjuene, deretter dele alle intervjuene mellom oss. Under fordelingen tok vi hensyn til at den ene av forskerne kjente en del av intervjuobjektene godt. Vi forsøkte å unngå at han skulle gjøre intervju med dem han arbeidet tettest med.

Vi innhentet skriftlig samtykke fra alle informantene på at de vil la seg intervju, samtidig ble de skriftlig informert om vårt ansvar for å ta vare på den enkeltes anonymitet og hvordan informasjonen skulle brukes. (vedlegg 2.)

Vi valgte å ta intervjuene opp på lydbånd. På den måten forstyrres ikke informanten av skriving, og intervjueren kan bedre konsentrere seg om det som blir fortalt. Intervjueren ser også den nonverbale kommunikasjonen, og får en bedre føling med hvordan ting sies. I analysefasen er det også en stor fordel å ha ordrette gjengivelser.

Intervjuene hadde en varighet på 1,5 time. De foregikk i et lukket rom uten forstyrrelser på den avdelingen informanten jobbet. Intervjuperioden strakte seg over en 14 dager i månedsskiftet mai/juni.

Etter hvert intervju ble samtalen skrevet ut etter lydbåndet. Hvert intervju ble skrevet ut i sin helhet.

2.3.2 Analyse

Analyse foregår i flere trinn. Det første trinnet foregikk allerede under datainnsamlingen. Under intervjuet kunne intervjuer gjennom spørsmål til informanten hele tiden sjekke ut hypoteser og tanker han/hun fikk underveis. "Forstår jeg deg riktig når..." "Betyr det du sier at...". Informanten kunne også selv reflektere over det han/hun sa. "Jeg hører når jeg forteller deg dette at jeg nok...". Det er en prosess fram og tilbake mellom intervjuer og informant der begge forsøker å forstå.

Neste trinn er når vi sitter med utskriften av materialet. Vi leste igjennom alle intervjuene flere ganger og vi lette etter mønster og avvik fra mønster. Ut fra de mønster og fokus vi nå syntes vi fant, organiserte vi alt det skriftlige materialet på nytt og nå etter følgende hovedkategorier:

- Bakgrunnsopplysninger
- Forholdet mellom lærer og elev
- Lærerrollen
- Forholdet til andre fagfolk

- Forholdet mellom lærer/ledelse
- Lærernes opplevelse av skolesenterets veiledningstilbud

Videre i analysen lette vi etter sitater som kunne tydeliggjøre, eksemplifisere eller nyansere meningsinnholdet i disse kategoriene. Det er på denne måten vi velger å framstille data i denne rapporten.

Til dette prosjektet er det valgt et teoretisk perspektiv, nemlig objektrelasjonsperspektivet. Denne teorien skal gi en bakgrunn som gir **mening** til det vi får høre gjennom intervjuene. Det er meningsløst å tro at det bare finnes en måte å beskrive verden på, særlig i beskrivelsen av mennesker. Det er viktig med mangfold av teoretiske perspektiver, fordi det samme fenomen kan gjøres forståelig i lys av mange forskjellige teoretiske rammer (Duhem i Nerheim 1995). Det er derfor vesentlig at vi som forskere forklarer hvilke betingelser vi i dette prosjektet forstår ut fra. Vi kan ikke være "objektive". I tillegg til et valgt teoretisk perspektiv, "styres" vi også av den vi er som person og vår interesse og kunnskap. At vi ikke i denne rapporten går nærmere inn på objektrelasjonsperspektivet har å gjøre med at dette ble utdypet i prosjektets første del (se Forord). Det må imidlertid være klart at dette er vårt teoretiske perspektiv i denne studien. (For den interesserte leser kan vi foreslå teorireferanse til objektrelasjonsteori: Lavina Gomez: *An introduction to Object Relations. Free Ass. Books 1997*).

2.4 Vårt forhold til saksfeltet

Vi to som gjennomførte denne intervju undersøkelsen har begge et forhold til saksfeltet. Begge har hovedfag i spesialpedagogikk, noe som har gitt oss erfaring med denne yrkesgruppen, og dette fagfeltet.

Pål Roland er selv ansatt ved Møllehagen skolesenter i halv stilling, og har arbeidet der i 4,5 år. Han har drevet med vanlig undervisning, prosjekter relatert til idrett/friluftsliv og sakkyndighetsvurdering.

Ellen Ramvi har en fjernere tilknytning, da hun verken før eller nå jobber praktisk som spesialpedagog. Hun er forsker ved Rogalandsforskning Dette gir henne en større distanse til feltet enn Roland.

Vi mener å ha gode muligheter for å forstå det saksfeltet vi undersøker, samtidig som vi håper å ha nok distanse til å være kritiske.

2.5 Feilkilder

I og med at vi foretok intervjuene hver for oss, er det fare for at intervjuene blir ulike. Vi er forskjellige personer og vil derfor både uttrykke oss, vektlegge og forstå det vi hører ulikt. For å redusere denne feilkilden arbeidet vi med intervjuguiden sammen, slik at vi forstod spørsmålene mest mulig på samme måte. Vi gjorde også de to prøveintervjuene sammen for å forstå hverandres måte å tenke og gjøre ting på i intervju situasjonen.

På tross av dette er det klart at intervjuene våre ble noe forskjellige. Det var derfor viktig at vi hadde opptak av samtalene, og at disse ble skrevet ut på en fullstendig og utfyllende måte slik at vi kunne lese hverandres intervju og ut fra dette få et så fullgodt bilde av intervjuet som mulig.

Det er en fare for at informanter føler seg bundet i sine uttalelser når vi bruker lydbånd. Det syntes imidlertid som om intervjuobjektene fort glømt båndet, og snakket fritt og utvunget. At informantene opplevde seg avslappet i intervjuet fikk vi også inntrykk av gjennom kommentarer som at tiden gikk fort, at det var godt å bli lyttet til, at det var godt å snakke om dette osv.

Den gjensidige påvirkning under intervjusituasjonen kan påvirke informantenes svar og våre tolkninger. Dette er på samme tid metodens svakhet og styrke. Kvale (1989) sier at validitet i et kvalitativt forskningsintervju framkommer gjennom en diskurs mellom forsker og informant i selve intervjusituasjonen. Forskerens rolle i denne prosessen er å kontinuerlig sjekke at tolkningene representerer informantenes holdning til det tema som er gjenstand for diskursen. Kvale kaller dette kommunikativ gyldighet. I våre intervjuer var vi derfor bevisste på å "sjekke ut" vår forståelse med informantenes. Samtidig var intervjuguiden viktig for at ikke informantenes perspektiv og fokusering "overtok" hele intervjuet. Vi kunne vende tilbake til spørsmålene etter at informanten hadde brakt oss inn på et spor vi ikke hadde tenkt på.

Men i det øyeblikk vi som forskere kun er i "dialog" med utskriften av intervjuet, skjer det noe annet enn når vi er i dialog med et annet menneske. Her ligger forskerens makt, og her ligger store muligheter for feilkilder. Vi forsøker imidlertid å redusere disse ved å gjengi svært mange uttalelser ordrett, og vi lar datapresentasjonen være fyldig og omfattende. Vi ønsker at det skal være tydelig hva som er våre kommentarer og hva informantene selv sier. Dette for at leseren selv også skal få gjøre seg sine tolkninger av materialet.

En av farene er at en som forsker "finner det en leter etter", at vi får bekreftet hypotesene vi hadde på forhånd. Vi fikk imidlertid en del uventede svar, og oppdaget at informantene vektla mange ting vi ikke hadde tenkt på. Dette mener vi styrker gyldigheten i intervjuet.

3 Presentasjon av data

I vår presentasjon av data har vi valgt, som nevnt i metodekapittelet, å legge stor vekt på informantenes egne framstillinger (med andre ord sitater). Likeledes har vi lagt vekt på å gjøre datapresentasjonsdelen fyldig og utdypende. Og, vi har valgt å framstille data i kategorier etter slik vi oppfattet hovedtendensene i det vi ble fortalt. Disse hovedkategoriene framgår av overskriftene.

Innenfor hovedoverskriftene, har vi delt inn etter hva intervjuobjektene har satt søkelys på. Hver underoverskrift blir etterfulgt av et sitat fra intervjuobjektene som vi mener får fram essensen i avsnittet. Hvert hovedkapittel oppsummeres til slutt.

Først vil vi imidlertid gi et nærmere bilde av Møllehagen skolesenter og de ulike avdelingene senteret består av. Dette sier oss noe om rammene den enkelte lærer jobber innenfor.

Videre vil vi presentere en del faktaopplysninger om utvalget vårt, før vi framstiller den kvalitative delen av intervjuene som utgjør hovedtyngden i datapresentasjonen

3.1 Beskrivelse av feltet

Møllehagen skolesenter skal gi barn og unge i fylkeskommunale sosiale og medisinske institusjoner et spesialpedagogisk tilbud. Skolesenteret har hovedkontor i Hillevåg (Hillevågsveien 8), og består av følgende avdelinger: Barnepsykiatrisk, ungdomspsykiatrisk, barnevernsavdelingene (Lindøy, BUA, ungdomsgruppa) og somatisk.

Lindøy

Lindøy skole holder til i institusjonens lokaler på Lindøy. Fysisk ligger denne avdelingen på en øy, relativt langt i fra skolesenterets hovedkontor.

Lindøysenteret gir et bo og behandlingstilbud for 8 barn og unge i alderen 10 - 16 år.

Skolen gir undervisning på grunnskolens område. Det blir også foretatt skolefaglig utredning av elevene.

I tillegg til botilbudet har skolen muligheter til å ta inn inntil 4 elever på dag tid. Målgruppen er barn og unge med atferdsvansker, relasjonelle vansker og emosjonelle vansker.

Skolen har 4.5 lærerstillinger.

BUA- Barnevernsenteret

BUA er en krise og utredningsinstitusjon for ungdom i alderen 13 - 18 år.

Avdelingen har 8 døgnplasser og anbefalt utredningstid er 3 mnd. BUA kommer inn under definisjonen «sterk institusjon». Avdelingen utreder de unges atferdsproblemer med tanke på videre omsorgsbehov og plasseringstiltak.

Skolen gir tilrettelagt undervisning på grunnskolenivå og i sentrale undervisningsfag i den videregående skole.

BUA har for tiden 3 lærerstillinger. Undervisningen foregår i lokaler som er tilknyttet institusjonen. Disse lokalene ligger ved Hafrsfjord.

Ungdomsgruppa

Ungdomsgruppa holder til i lokalene til Møllehagen skolesenter. Denne gruppa består av elever som er tatt inn på spesielle kriterier. Det kan bl.a. være elever som i perioder har det så vanskelig at hjemmeskolen ikke kan gi et pedagogisk tilbud. Også elever som bor i institusjon og som ikke har eget skoletilbud kan få plass her. Denne gruppa består av elever med variert bakgrunn, og hvor avtalene blir gjort individuelt ut i fra hvert tilfelle.

Ungdomsgruppa har 2 - 4 lærerstillinger, alt etter hvor mange elever som er tatt inn.

UPA - Ungdomspsykiatrisk

UPA består av to avdelinger, og disse har plass til 6 elever hver. Undervisningen blir gitt i Haualandshuset, som ligger i kort avstand fra behandlingsenheten. Undervisningslokalene ligger også relativt nær skolesenterets hovedkontor (gangavstand).

Skolen har som hovedoppgave å gi undervisning på grunnskolens område. Pedagogens oppgaver går blant annet ut på vedlikeholdsundervisning, kartlegging og rådgiving/oppfølging i forhold til hjemmeskole eller videre utdanning.

Barnepsykiatrisk avdeling

Barnepsykiatrisk avdeling behandler/utreder barn i alderen 7 til 14 år. Det finnes to avdelinger: familieavdelingen og dag/døgn. Familieavdelingen har plass til to familier og innleggelsestiden er 4 uker. Dag/døgn kan ta imot inntil 6 barn. Disse barna er vanligvis innlagt alene, men det er muligheter for foreldre å bo sammen med barnet for en periode. Denne avdelingen tar også imot øyeblikkelig hjelp. Pedagogene arbeider tverrfaglig bla gjennom teammøte og utskrivingsmøter. Elevene får undervisning og blir kartlagt på faglig og sosial fungering.

4 lærere ved Møllehagen er tilknyttet barnepsykiatrisk avdeling. Undervisningen foregår i lokalene til Møllehagen skolesenter.

3.2 Bakgrunnsopplysninger

Tabell 1. Personaloversikt. Alder/kjønn.

	Antall	Alder gj.sn	Alder- spredning Maks/min	Kjønn % kvinner	Kjønn % menn
UPA	5	41	27/ 60	80%	20%
Barne psyk	4	45	40/ 48	50%	50%
Ung. gr	2	46	45/ 48	50%	50%
BUA	3	44	37/ 50	33%	67%
Lindøy	4	39	29/ 44	50%	50%

Vi ser her en forholdsvis jevn fordeling mellom avdelingene når det gjelder gjennomsnitt alder. Det er imidlertid relativt stor spredning i de fleste avdelingene. Når det gjelder kjønnsfordeling så er den nokså jevnt fordelt med unntak av UPA, hvor kvinnene er i flertall.

Tabell 2. Utdanning

	Utdanning Gj. snitt år	1. avd. spes. ped.	2.avd spes.ped.	Hovedfag
UPA	5	4	1	
Barnepsyk	6	2	2	
Ung. gr	5.5	1		1
BUA	4.5	2		
Lindøy	5	3	1	
Utvalget	5.2	12	4	1

De fleste lærerne har utdanning over 5 års varighet. Fordelingen mellom avdelingene er relativt jevn. Alle har minst 1. avdeling spes. ped.

Tabell 3. **Praksis**

	Praksis Gjen. snitt	Spes ped relatert Gj snitt
UPA	15	9
Barne psyk	22	10
Ung. gr	19	17
BUA	15	8
Lindøy	12	3

Kommentar: Praksis betyr her den arbeidserfaring hver enkelt har.

Spes ped relatert arbeidserfaring er vanskelig å skille fra vanlig arbeidserfaring fordi det er så mange «gråsoner». Tallene her viser lærernes egne anslag på dette.

Vi ser at lærerne i utvalget har lang arbeidserfaring. De fleste har også lang erfaring innen spesialpedagogisk arbeid. Tallene viser relativt store variasjoner mellom avdelingene.

Tabell 4. **Undervisningsplikt, ledelsesressurs.**

	Undervisnings plikt (timer)	Intern ledelses- ressurs
UPA	17	15 %
Barne psyk	17	0
Ung. gr	18	0
BUA	18	15%
Lindøy	18	0

Kommentar: Undervisningsplikten blir beregnet i forhold til klassestyrerfunksjon og konvertert tid i forhold til møter, rapportskriving osv.

Intern ledelsesressurs kommer utenom den ledelsesressursen som allerede ligger i form av administrative stillinger. Det er forskjell i undervisningsplikten, hvor psykiatriavdelingene har en time mindre leseplikt enn barnevernavdelingene.

To avdelinger har intern ledelsesressurs, mens de andre ikke har noen.

3.3 Forholdet lærer/elev

3.3.1 Innledning

I intervjuguiden var det flere spørsmålsstillinger bl a under tema arbeidssituasjon og lærerrolle der svarene tegnet et bilde av lærernes relasjoner til elevene, hva lærerne oppfatter som viktig i og for relasjonen.

Vi spurte spørsmål om hvorfor lærerne valgte jobben ved Møllehagen, hva de oppfatter som det viktigste de kan bidra med, hva de liker med jobben, hva som sliter, hva det vil si å lykkes/mislykkes og hvilke følelser som settes i sving i løpet av arbeidsdagen.

I utgangspunktet trodde vi at forhold omkring eleven ville være helt sentralt under hele intervjuet. Det vi imidlertid ble overrasket over var at der vi hadde ventet svar omkring eleven, fikk vi ofte svar omkring forholdet til andre kollegaer. Vi presenterer derfor et eget kapittel om forholdet mellom lærer og kollega. Selvsagt fortalte lærerne også mye om sitt forhold til elevene. Det vi bemerker er imidlertid en dreining av svarene vi ikke hadde forventet. Forholdet til eleven var ikke så alt overskyggende som vi trodde da vi utformet spørsmålene.

På spørsmål om hva som er tappende i forholdet til elevene svarer svært mange: *“Jeg er forberedt på at forholdet til eleven kan være vanskelig. Det er ikke det som sliter meg mest.”*

Her presenterer vi en del hovedinntrykk av sider ved forholdet lærer/elev:

3.3.2 Daglige krav.

“Forholdet krever at en er på “hugget”, en må være i forkant.”

Beskrivelser av hva som kreves i det daglige framstår i uttrykk som å være på hugget, være i forkant, ha overskudd, ha engasjement osv.

En annen måte å si noe av det samme på er å vektlegge det intense med arbeidsdagen: *“Det er veldig intenst i en til en situasjoner med elevene. Du må veie dine ord på gullvekt hele tiden. For meg selv pleier jeg å si at det krever 110% oppmerksomhet i kontakten, og du får jo ikke så mye tilbake igjen. Responsen du får kan være god noen ganger, men ofte får du så “skjortå passe”. Jeg bruker mye tid til forberedelser for å være klar, kunne improvisere. Vi vet aldri hvordan eleven er den dagen, hvem er den*

store fienden i dag? Det at det er intenst går også på å få med seg alt som skjer i klasserommet. Vi skal bakke opp den andre læreren og samtidig "sense" elevene."

En annen beskriver den intense arbeidssituasjonen på denne måten: "Du får 1000 spørsmål i timen. Du skal ta stilling til så mye på så kort tid. Så har du dette med at du ønsker å nå inn med et fag, du ønsker å være en lærer som er et forbilde på hvordan en lærer kan være, skolen kan være, slik at de kan få meg seg noe. Jeg må også hele tiden gå og tenke på hvordan jeg skal formulere meg, for å være direkte, for å være krass, for å være tøff, men ikke gå over en strek. Og jeg tror det er derfor vi er så tappet fordi det skal så små feiltrinn til før du gjør noe voldsomt dumt."

Det kommer fram at det er mange hensyn å ta samtidig, forhold ved eleven (følelser, livssituasjon, kunnskaper, temperament), samt tilsvarende forhold ved læreren selv, samt eventuelt andre elever og lærere i rommet. Det kan høres ut som lærerne føler de balanserer på en knivsegg. Det er så meget som kan gå galt, det er så meget som står på spill, det er så lett å "trø" feil, si noe feil, reagere feil.

De fleste sier at jobben også krever at en har det rimelig bra i sitt eget privatliv. Privatliv og skolehverdag påvirker hverandre gjensidig. "Kan ikke ha dårlige dager når en skal takle jobben".

Når lærerne snakker om det daglige kravet til intenst engasjement kommer mange samtidig inn på sin involvering i eleven, hvor knyttet de blir til eleven, og tidsaspektets betydning i dette.

Noen hevder at utskiftning tapper for krefter og utfordrer engasjementet, f.eks. uttrykt på denne måten: "En blir engasjert og involvert og så må en skifte elev. Når vi tar imot nye elever må vi alltid være på pluss siden. Dette blir en utfordring når elevskiftene foregår ofte." En annen sier: "Jeg hadde nok passet best til å jobbe med 4-5 ungdommer over ett år isteden for 30. Da kunne jeg brukt mer tid. I 80% av tilfellene er det en stor dag når elevene flytter men, så er det de siste 20% som er elever vi godt kunne ha hatt lenger. Enten fordi det går så greit, eller fordi du har fått et så nært forhold til dem at du har lyst til å følge dem opp videre."

Andre ser tvert imot på elevskiftene som positive.: "Jeg liker at elevene er her i kort tid. Vi blir liksom "kvitt dem", blir ferdige, begynner på nytt. Jeg blir ikke så sliten av å få nye, som å holde ut med de samme. Det slitende er å stå i tette relasjoner over tid" Personen som hevder dette tilføyer imidlertid: "Men jeg har jo ikke prøvd hvordan det er å ha elever over lang tid."

En annen som ser positivt på hyppige elevskifter sier: "Det er slitsomt å stadig skifte elever, men det er ikke slik jeg tar med meg hjem (i tankene). Jeg knytter meg ikke så mye til de elevene. Elever som er her over tid knytter jeg meg til. Jeg føler meg utilstrekkelig overfor dem, spør meg ofte hva vi kunne gjort annerledes? Det er slitende og tappende. Det er ikke bare det at det er dumt å føle at en sjøl ikke er flink nok, men det er følt å identifisere seg og se at folk har det vondt. Grunnen til at jeg føler meg tappet av disse elevene er vel en blanding av opplevelsen av ikke å lykkes og det å se at eleven har det vondt."

Denne læreren kobler sin opplevelse av å tappes for krefter, til grad av tilknytning til eleven. Læreren synliggjør mangfoldet og dybden i vanskeligheter læreren står overfor når han/hun har knyttet seg til eleven.

Det lærerne her uttrykker kan få oss til å spørre: Hva tapper læreren mest for de nødvendige kreftene som kreves for det intense engasjementet; relasjoner over tid, eller relativt hyppige elevskifter (kortvarige relasjoner)?

Dette er et svært vesentlig trekk ved forholdet lærer elev og utdypes videre i neste punkt:

3.3.3 Forholdet mellom nærhet og distanse

"Det skapes kontakt, og da blir det vanskelig".

I denne uttalelsen framkommer en ambivalent holdning som preget de aller fleste intervjuene. Læreren ønsker god kontakt, men opplever også at det er i kontakten med eleven at utfordringene ligger. La oss illustrere dette nærmere. I kontakten, relasjonen til eleven hevder lærerne at inspirasjon, motivasjon, glede, utviklingsmuligheter for både lærer og elev ligger.

Samtidig er det når læreren har kontakt og en god relasjon at han/hun kan føle seg til kort kommen. Det er når relasjonen er god at læreren blir redd for å si eller gjøre noe som ødelegger "alt". Det er når læreren har god kontakt at elevens smerte kjennes sterkest og at elevens avvisning føles vanskeligst å ta (se pkt.3.3.5 avvisning).

En lærer uttrykker dette på denne måten: *"Jeg vet elevene skal være så pass kort tid, jeg vet de ikke må binde seg for mye til meg. Jeg må holde en viss avstand slik at de ikke gir for mye av seg selv. Det er en balansegang jeg prøver å finne. Det blir viktig å klare det, gøy å få det til, en slags tilfredstillelse i det. Jeg føler jeg lykkes. Men det er når det oppstår negative episoder f.eks konfrontasjoner med elever jeg har god kontakt med at alt blir vanskelig. Det er da jeg er redd for å ødelegge alt. Jeg må ikke bare bli sint, men tenke over hva jeg sier. Det har så stor betydning hva jeg gjør. Eks en elev gjorde noe hun ikke hadde lov til. Jeg ble nødt til å sette grenser. Da kom glosene fra eleven, hun ble sint. Jeg forøkte å gjøre det jeg mente var riktig i situasjonen. Etter timen satt eleven og snufsa og skrapte seg på armene. Jeg ba henne komme inn. Det ville hun ikke. Det er greit vi prøver igjen i morgen sa jeg. Etterpå var jeg også trist. Jeg tok det med meg hjem. Jeg synes synd på henne."*

En annen sier noe om kontakten og nærheten på denne måten: *"De elevene jeg selv får blir nesten som egne unger. De får du et spesielt forhold til og du vil dem det beste. Jeg får en annen følelse for dem enn andre."*

En annen sier: *"Jeg opplever en sterk involvering i elevene. Jeg opplever tilbakeleveringsfasen med eleven som vanskelig - atskillelsen blir tyngre for hver gang, og med årene. Hvordan skal det gå med dem videre? Oppfølgingsmøtene blir stadig tyngre, og jeg klarer ikke forklare hvorfor."*

På spørsmål om hva som er spesielt med de elevene læreren føler han/hun får ekstra god kontakt med, svarer de fleste at det er elever de har vært hovedkontakt for, og det spesielle ansvaret de har for eleven gjør at de har følt en "slags omsorg".

Det er også i disse forholdene med ekstra god kontakt lærere i visse tilfeller har følt seg uprofesjonelle. De har valgt å gjøre ting de oppfatter overskrider jobbrammen. En lærer som hadde besøkt en elev hjemme etter at elevforholdet på Møllehagen var avsluttet sier det slik: *"I den situasjonen er jeg kanskje profesjonell i betydningen å være et menneske, men ikke i forhold til jobb, og instruksene vi har på jobben. Det sies at vi ikke skal blande fritid og jobb, og jeg skjønner det godt. Men i få tilfeller velger jeg å bryte med det. Jeg har det bedre når jeg har brutt"*

Det kan synes som mange lærere både ønsker og våger å komme nær elevene. Som det kommer fram i det videre, kan det synes som nærhet i relasjonen er knyttet til lærerens opplevelse av mestring, nærhet i relasjonen er et mål.

3.3.4 Mestring

"Det er ikke problemene barna har når de kommer hit som gjør meg lei og trøtt, men det at jeg ikke når inn, jeg får det ikke til. Ja det er ordet, jeg får det ikke til."

Lærerne har forventninger om at de skal "få til" eller "mestre" relasjonen til eleven, eller at de skal "nå inn" til eleven. Samtidig har de forventninger om å lære eleven noe. Dette kan synes som urimelig høye krav, og målene er også av en slik karakter at de er vanskelige å vite når de er oppnådd. Når kan en lærer si at han/hun har "nådd inn" til eleven?

Håpløshet og fortvilelse kommer til uttrykk når læreren føler han/hun ikke "kommer noen vei" med eleven, ikke får det til: *"Det er svært vanskelig å takle situasjoner der jeg føler at ingenting av det jeg gjør nytter"*. Det er med andre ord vanskelig å føle at en lykkes. Dette fører til at lærerne ser etter selv de minste tegn på at eleven bryr seg, at det er noe mellom dem (at de har lyktes litt, i alle fall): *"Når han gikk fra timen snudde han seg til meg i trappen"*.

En lærer snakker om hvor viktig det er å ha sett at det av og til går godt, for ikke å la seg overmanne av alle de situasjoner en føler en ikke mestrer. Læreren sier: *"Det er viktig å ha fulgt elever slik at jeg har fått disse erfaringene på at det går godt for noen."*

3.3.5 Avvisning

"Jeg prøver å være tilstede for elevene, men får bare et fortvilet gufs tilbake."

I og med at læreren har forventninger om å "nå inn" til eleven, er han/hun sårbar for avvisning. Avvisning kan oppleves som et tegn på at man ikke lykkes med målet om å "nå inn". En sier: *"Noen elever svinger enormt, og det er når jeg ikke finner en bakgrunn å forstå dem på, at jeg føler ekstra sterkt på avvisningen. Vi trenger å rasjonalisere det vekk/forklare det. Jeg prøver også å se hva jeg gjorde galt. En selvransakelse."* En annen sier: *"Jeg har alltid en tanke om at det kan det være noe med meg dersom tilbakemeldingen er negativ. Og det er dette som setter seg i kroppen. Det*

er noe spennende som skjer: Jeg vet noe med hodet, men jeg kan rent kroppslig få vondt. Da er det der likevel, selv om jeg vet det ikke dreier seg om meg.”

Her hører vi at når læreren opplever avvisning blir det viktig for han/henne å forsøke å forstå, kunne forklare det som skjer. Uten forståelsen oppleves bare avvisningen. Når læreren kun føler seg avvist kan han/hun (som det kommer fram av sitatene over) begynne å granske hva det er med seg selv som gjør at han/hun ikke har “fått til” relasjonen, eller læreren kan tvert imot beskytte seg mot følelsen av avvisning. En uttrykker det slik: *“Jeg avviser elevene for å forsvare meg mot deres avvisning. Dette gjør jeg gjennom å trekke meg bort fra elever.”* Mange forteller at de opplever at de i perioder avviser elever.

Ikke bare kan det oppstå følelser av å mislykkes som lærer, men også som menneske. Mange snakker om kreftene de bruker på å si til seg selv at det er ikke dem det er noe i veien med, men at det er situasjonen eleven er sint på. En sier *“Den intense.....nedrakkingen på deg selv som menneske er slitende i lengden. Når du er trøtt orker du det ikke. Du begynner å miste selvtilliten , ser deg i speilet og lur på om du ser ut som det de sier.”*

En opplever det samme, men kommer samtidig med en refleksjon vi kommer til å diskutere nærmere i neste kapittel: *“Avvisning er tungt selv om vi forsøker å forstå. Kollegaer blir motvekten til elevenes avvisning.”*

Mange snakker om det å *“gå i forsvar”*, *“ta igjen”* overfor elevene. Ingen føler seg stolte over dette, men de fleste tror at det i mange situasjoner er uungåelig.

Avvisning fra elevene framstår som svært vanskelig å takle, og det kan virke som læreren er villig til å strekke seg langt for å se noe hos eleven som kan tolkes positivt. Flere trekker fram at det derfor er spesielt utfordrende å takle den innadvendte eleven, han som ikke tar kontakt på noen måte: *“Fysisk utagering er ikke det tyngste , men det er vanskelig å være faglig når det gjelder avvisning”*

Fysisk utagering vil av mange sees på nettopp som avvisning. Men i denne intervjuundersøkelsen gjør imidlertid de fleste det samme skillet som personen i sitatet over, nemlig setter fysisk utagering i en egen bås, mens begrepet avvisning i stod grad forbeholdes verbal utagering, tilbaketrekning, innadvendthet kontaktvegring ol. Fysisk utagering krever ofte spesielle tiltak som tvang.

3.3.6 Opplevelse av fysisk utagering

“Utagering og holdesituasjoner oppleves fornedrende for begge parter.”

Vi går ikke inn på spørsmål om tvangstiltak, men flere nevner likevel situasjoner med sterkt fysisk utagerende elever, der eleven f eks må holdes (for ikke å skade seg selv eller andre). Slike situasjoner oppleves slitende, men på en annen måte enn avvisningen beskrevet over.

Noen lærere reagerer mer negativt enn andre på fysisk utagering blant elevene. En sier: *“Fysisk utagering kan være fryktskapende, vi blir redde for å gå inn i slike situasjoner, elevene forstår dette”*. En annen sier: *“Jeg nøler med å gå inn i holdesituasjoner, det*

forstår elevene.” Maktkamp kommer klart til uttrykk. Hva blir å vise svakhet og styrke fra lærerens side i slike situasjoner? I sitatene hører vi at det er viktig for læreren ikke å vise svakhet overfor eleven.

Andre igjen, og kanskje de fleste synes ikke den fysiske utageringen er så slitsom som den kan høres ut. En sier det slik: *“Den verbale utageringen er mentalt slitsom, fysisk utagering er ikke tappende på samme måte.”*

Noen tror kanskje at det er verre for kvinnelige lærere.

Flere hevder at ubehaget ved fysisk utagering øker med årene.

Men, det er klart at ingen forblir uberørte av slike situasjoner, en sier det slik: *“Jeg kan ha ubehagelig følelser om morgenen før jeg går på jobb dersom jeg jobber med sterkt utagerende elever.”* En annen sier det slik: *“Over tid med f.eks holdesituasjoner. Det sitter i meg. Det er ikke så enkelt. Selv etter at jeg har jobbet med dette i svært mange år er dette et problem. Det sitter i. Vi invaderer en annen. Det er mangel på respekt i situasjonen. Den smerten som sitter i den andre får jeg også kontakt med. Jeg tror det er slik det er.”*

Igjen har vi en situasjon der behovet for kolleger blir fremhevet: *“Når det oppstår tøffe situasjoner, særlig med utagerende elever, blir kollegaene helt sentrale.”*

3.3.7 Tid til hver enkelt

“Her får vi muligheten til å gjøre en god jobb.”

Tid til konsentrert arbeid omkring hver enkelt elev oppleves som en forutsetning for å kunne gjøre en god nok jobb. Denne forutsetningen hevdes å være tilstede ved Møllehagen, og mange fremhever nettopp dette som årsak til at de velger å jobbe på Møllehagen framfor normalskolen.

Tid til den enkelte elev fremheves også som motivasjonsfaktor, som det kjenner med jobben. En sier det slik: *“Jeg har alltid engasjert meg i enkeltelever, men når jeg begynte på Møllehagen fikk jeg muligheten til å gjøre en jobb slik jeg ønsket å gjøre den. Det å følge en elev, sluse han ut igjen til vanlig skole. Vi kan se det går godt, det blir meningsfullt. Vi blir ikke slitne da.”*

En annen sier: *“I normalskolen var jeg så frustrert over å springe fra en naturfagtime, til en matte time, til en spes. time, til en gym time. Du får aldri gjort en ting skikkelig. Kommer til kort hele tiden. Her kan jeg jobbe konsentrert med en elev i flere timer. Disse elevene hadde jeg jo i normalskolen også, men da hadde jeg ikke tid til dem.”*

Betydningen av akkurat dette forsterkes ved at lærere som skal si noe om hvilke situasjoner de ikke klarer å legge fra seg, men tar med hjem, nettopp nevner situasjoner der de ikke har fått den tiden og konsentrasjonen de trenger med eleven. Eks frustrasjon ved å ta inn og sende ut elever før en føler seg “ferdig”. (jf 3.3.2)

Flere legger imidlertid vekt på hvor godt det er å vite at barna blir ivaretatt (de som er på institusjon) når de går fra dem om ettermiddagen. Lærerne opplever at det fratår dem ansvar og de kan slippe å bekymre seg for eleven i fritiden.

3.3.8 Oppsummering

Vi får høre at det daglig kreves et intenst engasjement i forhold til eleven. Det er imidlertid uenighet om hyppige elevskifter hjelper læreren å holde det intense engasjement oppe, eller om det utfordrer dette.

Det er en vanskelig balanse mellom nærhet og distanse i forholdet lærer og elev. Kontakt mellom lærer og elev er et ønske og et mål fra lærerens side. Kontakten er bærebjelken i utviklingen. Samtidig er det når en har kontakt at det er vanskelig. Det er da avvisningen rammer hardest, det er da en bryr seg så mye at en blir redd for å gjøre "feil". Det er når en har noe, en kan miste det.

Læreren har forventinger om å "nå inn" til eleven, og blir derfor sårbar for avvisning fordi det kan tolkes som et tegn på at han/hun ikke har klart det. Når noe går galt i forholdet har læreren lett for å anklage seg selv for situasjonen, og oppleve seg mislykket som lærer og menneske, eller motsatt, forsvare seg ved selv å avvise eleven. Med hodet vet læreren at det er viktig å forsøke å forstå situasjonen og eleven, men dette kan ofte være vanskelig å holde fast på.

Fysisk utagerende elever går ikke under "kategorien" avvisende elever, og oppleves av de fleste som mindre slitende enn elever som avviser ved å ikke gi kontakt. Fysisk utagering oppleves imidlertid alltid fornedrende for begge parter, og det fortøner seg ofte som en maktkamp.

Det å ha tid til konsentrert arbeid omkring hver enkelt elev opplever lærerne som en forutsetning for å kunne gjøre en god jobb, samtidig som det også gir motivasjon til arbeidet.

3.4 Lærerrollen

3.4.1 Innledning

Med utgangspunkt i vår egen kunnskap om arbeidet ved Møllehagen skolesenter og kunnskap om den tradisjonelle lærerrollen, hadde vi gjort oss opp tanker om at lærerrollen ved senteret var uklar. Vi hadde en hypotese om at læreren ville ha forventinger til seg selv både når det gjaldt den tradisjonelle rollen, (og ut fra den ønske å lære eleven fag) og forventinger om å kunne skape god kontakt, bygge relasjoner, forstå den enkelte elevs problemer osv.

Vi fikk bekreftet våre antagelser. Mange svarer at lærerrollen er uklar, og at rollen også er vid kan illustreres med dette sitatet: *"Vi bidrar i den totale endringsprosessen, ikke bare det som har med fag å gjøre."*

Det som også går igjen hos flere er at de sier at rollen er forskjellig fra elev til elev, ut i fra hvilke problemer eleven har. Noen sier også at rollen er forskjellig fra lærer til lærer f eks slik: *"Lærerrollen er nok forskjellig for den enkelte lærer her. Det har med at vi er forskjellige som mennesker."*

Dette sier sitt om at rollen oppleves uklar.

3.4.2 En uklar rolle

Vi velger her å presentere en del av uttalelsene lærerne kom med om hvordan de forstår sin lærerrolle. I svarene varierer det om vekten legges på **relasjonen**, eller det **skolefaglige**.

Uttalelser i retning av vekt på relasjonen

“Min viktigste rolle er å gi elevene trygghet. Det å skape gode relasjoner. Det er en forutsetning for læring. Jeg føler jeg lykkes som lærer når jeg får aksept i relasjonen.”

“En lærer må være trygg på det han eller hun gjør, og eleven må oppleve at vi bryr oss og at vi er til å stole på.”

“Det viktigste jeg kan bidra med som lærer er å være lojal over tid”

“Jeg vil elevene skal ha det trygt og godt mens de er her. De må ikke nødvendigvis lære så mye fag, men takle elevsituasjonen.”

Uttalelser i retning av vekt på det skolefaglige

“Det viktigste jeg kan bidra med er å gi eleven sosial kompetanse. Tradisjonell kunnskapsinnlæring er et godt redskap til å nå slike mål. Tradisjonell lærerrolle setter forventninger til elevene og det trenger elevene her også. Vi må være tydelige voksne.”

“Vi er kanskje litt klassereomsfikserte, men vi må ha gitt elevene noen mestringer før de drar herfra. At matte kan være gøy, at det er kjekt å lese bøker, tegne osv.”

“Vi skal bl a gjøre observasjon og vurdering av eleven i forhold til skoleprestasjoner.”

“De er her som regel for å få en diagnose. Da går de her for å få en vedlikeholdsundervisning.”

“Min rolle blir forskjellig ut fra den enkelte elev. Men undervisning er viktig. Den måten jeg underviser dem på skal hjelpe dem til å bli bedre i stand til å lære i den vanlige skolen.”

“Jeg tror alle er enige om at det ikke er vår rolle å få elevene gjennom hele pensum, men å få dem til å ville gå på skolen igjen, hjelpe dem inn i elevrollen.”

“Det viktigste jeg bidrar med er å lære elevene her å bruke sine sterke sider, alle har noen sterke sider. Vi må konfrontere elevene med realitetene, det de kan og det de ikke kan. Det gjelder både sosialt og faglig.”

“Den dagen de blir interessert i skoleplanen, da er de klar til å begynne i det vanlige. Jeg skal få dem motivert for skole igjen, komme i dialog slik at de kan begynne å venne seg til en vanlig læresituasjon. De er jo i utgangspunktet ikke mottagelige når de er her.”

“Jeg skal vende elevene til å gå på skolen igjen.”

Svarene gir uttrykk for vidt spenn i den enkeltes forventninger til rollen. Forventningene er mange, store og forskjellige.

En sier: *“Hva som er rollen min må jeg kontinuerlig ta opp med meg selv. Jeg tenker stadig at å søren så ble det ikke pensum denne uken heller. Hva er viktigst må jeg spørre meg selv hele tiden. Dele med brøk eller lære noen bedre strategier for å forholde seg til vanskelige ting. Min rolle varierer jo i forhold til de forskjellige elever. For noen avgrenses min rolle til å være ren undervisning. Men det viktige er at jeg legger opp et skoletilbud som er forenlig med det denne eleven må jobbe med i tillegg til skolen, nemlig problemene han eller hun strir med.”*

Det kan være vanskelig å beskrive en rolle, og for å få fram flere sider ved rollen spurte vi hva det vil si å lykkes og hva det vil si å mislykkes.

3.4.3 Hva vil det si å lykkes som lærer?

Når lærerne skal forklare hva det vil si å lykkes i rollen som lærer er det ikke lenger så mange svar som går i retning av enten relasjoner eller skolefag. For å føle at en skal lykkes må en tydeligvis lykkes i begge deler. Her noen sitater:

“Når elevene får til godt skolearbeid er det et mål på at vi har fått til mange ting samtidig.”

“Jeg føler jeg lykkes i jobben når jeg får til tilknytning og trivsel gjennom læring.”

“Jeg lykkes når jeg får til elever som i utgangspunktet ikke vil. Det blir en seier for eleven som jeg som lærer også føler. Jeg føler det er motiverende i jobben når jeg får god tilbakemelding fra elevene.”

“Jeg lykkes når jeg ser elevene mestre fag. Og når jeg etablerer godt samspill”

3.4.4 Hva vil det si å mislykkes

Tap av kontroll

Mange av svarene på hva det vil si å mislykkes er knyttet til tap av kontroll, eller redsel for å miste kontroll i en situasjon:

“Jeg føler jeg mislykkes når jeg mister styringen, når elevene overtar. den maktesløse følelsen disse situasjonene gir.”

“Jeg føler at jeg mislykkes når kaos oppstår som følge av at vi gjør feil vurderinger.”

“Jeg føler jeg mislykkes dersom elevsituasjonen ender opp i sterk utagering det å bli vippet av pinnen. Miste kontrollen.”

“Jeg føler jeg mislykkes dersom jeg har en elev som gjør at jeg ikke klarer å være i følelsesmessig balanse. Vi påvirker hverandre på en dårlig måte.”

Mangel på tiltak

Som vi nevnte tidligere tar ofte læreren på seg ansvaret for situasjonen når noe går galt. Måten læreren gjør dette på er å lete etter flere og nye tiltak. Det er som om læreren mener at hadde han bare kommet på Det Rette Tiltaket, så hadde alt løst seg.

“Jeg føler jeg mislykkes når jeg ikke når fram med undervisningsoppleggene. Elevenes problemer overskygger så mye, at de ikke er mottagelige for undervisning. Jeg står og stanger, og lager bedre og bedre undervisningsopplegg og når ikke inn. Det er frustrerende.”

“Når ingenting av det jeg gjør nytter tror jeg at jeg gjør noe på en gal måte. Da føler jeg meg mislykkes. Nedturene er vonde å takle.”

“Når noe ikke går som planlagt med en elev tenker jeg at alltid: Kunne jeg gjort noe annet slik at dette ikke hadde skjedd?”

“Jeg misliker når jeg ikke får elevene til å jobbe selvstendig, når jeg hele tiden må mase. Der uansett opplegg jeg lager så møter jeg motstand. Da sier vi gjerne at eleven ikke er mottagelig for undervisning, men jeg tenker at det er læreren som ikke er mottagelig for å gjøre en ny vri.”

Den vide rollen

“Jeg mislykkes når jeg ikke får til organisering, når jeg ikke strekker til faglig - ikke får til relasjonene.”

“Får jeg ikke til en god relasjon så klarer jeg heller ikke inspirere elevene til å komme videre, så har jeg mislykkes “

Gjennom sitatene på hva det vil si og lykkes og mislykkes som lærer blir bildet av den utydelige rollen ennå tydeligere. En sa det slik: *“Noen elever er sterkt relasjonsskadede og det er da du kan føle du er en god miljøterapeut, men mislykkes som lærer. Her ligger en konflikt, og den tar du kanskje med hjem. Du blir aldri god nok her.”*

Forventningene lærerene har til seg selv i rollen er så mange at det blir svært lett å mislykkes. Særlig må vi knytte det lærerne forteller her, til kapittelet om forholdet lærer og elev, og ønsket om å “nå inn” til eleven. Det sier seg selv hvor vanskelig det er å lykkes i sin rolle som lærer når en av de viktigste forventningene en har til rollen er å skape gode relasjoner forstått som å ha “nådd inn” til eleven.

3.4.5 Oppsummering

Lærerne opplever å ha en uklar yrkesrolle. De knytter forventinger både til seg selv i forhold til skolefaglige og relasjonsmessige dimensjoner, noe som også gjør rollen vid.

I forhold til den relasjonelle dimensjonen hørte vi i forrige kapittel at læreren hadde forventinger om å “nå inn” til eleven. Her legges det videre vekt på at læreren må gi trygghet, bry seg om og være til å stole på.

I forhold til det skolefaglige legges det vekt på et motivasjonsarbeid, motivere eleven for skolegang, hjelpe eleven inn i elevrollen. Noen nevner også vedlikeholdundervisning, observasjon og vurdering av skoleprestasjoner.

Det å lykkes som lærer dreier seg om å få til alt dette. Når lærerne skal fortelle hva det vil si å mislykkes legger de imidlertid vekt på noe de ikke har snakket om før, nemlig tap av kontroll. Det framkommer også hvordan læreren tar personlig ansvar for at ting

går galt med eleven og forsøker i den forbindelse å finne nye og bedre tiltak å sette i verk.

Det lærerne forteller om sin opplevelse av å lykkes og mislykkes bidrar til å gjøre den utydelige rollen enda ennå tydeligere. Læreren har vanskelig for å føle seg god nok i forhold til eleven.

3.5 Forholdet til andre fagfolk

3.5.1 Innledning

Som tidligere nevnt tiller lærerne forholdet til sine kolleger en langt større betydning enn vi i utgangspunktet hadde antatt.

Her har vi forsøkt å skille noe mellom kollegasamarbeid og tverrfaglig samarbeid. Først tar vi opp forhold rundt kollegafellesskap (forholdet mellom pedagoger), deretter tverrfaglig samarbeid (forholdet mellom pedagogene og f.eks. miljøarbeidere, "behandlere" ol). I intervjuene var det ikke alltid godt å skille ut om læreren mente andre faggrupper eller kollegaer når han/hun snakket om betydningen av samarbeid. Det som imidlertid var helt klart var den store vekten den enkelte lærer la på sin avhengighet av samarbeid og støtte fra andre fagfolk for å kunne utføre arbeidet sitt.

3.5.2 Forholdet lærer/kollega

Det tegnet seg et bilde av forholdet mellom lærerne gjennom spørsmål om hva de synes er kjekt med jobben, hva de synes mest slitende med jobben, hva de tenkte på etter arbeidstid osv.

Avhengig av støtte

"Jeg hadde orket å bli spyttet på av ungdommene, men det å ikke få støtte av kollegaene det orker jeg ikke."

Denne eller liknende uttalelse kommer fra nesten samtlige. Vi syntes det var oppsiktsvekkende at den generelle oppfatningen blant lærerne var at konflikter og uenighet mellom kollegaer i større grad gir vonde følelser enn konfliktene med elevene. En sier det slik: *"Det kan være elever jeg ikke føler jeg når frem til, men det får jeg som regel snakket om på jobb. Det er det som oppstår med elevene vi bruker tid på. Det er lettere å ta avvisning fra en elev enn fra en kollega"*

De sier det er ingenting som er mer tappende enn et samarbeid med kollegaer som ikke fungerer. En sier: *"Grunnen til at jeg kan grue til å gå på jobb er konflikter i personalgruppen."* En annen sier: *"Jeg ble falt i ryggen av egne kollegaer. Da hadde jeg ingen sjanse."* Enda en annen: *"Hvis jeg skulle gått og ergret meg over kollegaer, nei det hadde ikke gått. Det er mer slitende med vansker med kollegaer enn med elevene."*

Noen nevner også at miljøet er sårbart, siden de samarbeider med få kollegaer: *"Vi kan ikke velge eller velge bort."*

Samarbeid, en forutsetning for faglighet.

“Kollegasamhold er en forutsetning for å kunne arbeide med disse elevene. Fungerer ikke dette, mister en fotfeste i jobben.”

Det synes som alle vi intervjuet kunne gått god for en uttalelse som dette. Alle var opptatt av sammenhengen mellom kollegakonflikter og det faglige arbeidet med elevene. Ved kollegakonflikter hevdes det at det er stor fare for at elevarbeidet blir dårligere. En sier det slik: *“Overlevelsstrategier overtar, vi blir sårbare og mister fagligheten.”* En annen: *“Når samarbeidet ikke fungerer overlever man bare fra dag til dag. Tilfeldighetene overtar.”*

Et godt kollegialt samhold gir vekstmuligheter både for lærer og elev. En sier det slik: *“Vi tåler elevenes sterke motstand gjennom godt team arbeid.”*

Samarbeid, en forutsetning for trivsel

“Det som er kjekt med jobben er samspillet med kollegaene når det fungerer”

Det som framheves som kjekt med jobben er samarbeid både med andre lærere og “behandlere”/miljøarbeidere. En sier: *“Det kjekke med jobben? Det er å ha kollegaer og vi bakker hverandre opp. Det har berga meg. Jeg er ikke alene.”* En annen sier: *“Jeg valgte å arbeide her fordi jeg ønsket et fagmiljø, arbeide i team, med større grad av tverrfaglighet.”* Svar som dette går igjen i de fleste intervjuene.

Som det går fram av sitatet over, nevnes ofte tverrfaglighet i samme åndedrag som kollegafellesskap. Dette gjelder særlig når lærerne uttrykker seg om hvorfor de ønsket å jobbe ved Møllehagen og fortsatt jobber her. Samtidig legger de fleste også vekt på de negativt utfordrende sidene ved tverrfaglighet.

3.5.3 Tverrfaglig samarbeid

Tabell 6. Tverrfaglig samarbeid

	I stor grad	Middels grad	I mindre grad
UPA	☐		
Barne-psyk		☐	
Ung. gr			☐
BUA		☐	
Lindøy	☐		

Når det gjelder framstillingen av tverrfaglig samarbeid så baserer den seg på en samlet vurdering av bredde og hyppighet ut fra lærernes vurderinger. Det er et vanskelig område å kategorisere fordi det finnes så mange ulike ordninger, og hvor ulike avdelinger ofte kaller de samme ordninger med ulike begreper.

Vår kategorisering går på vurdering av personalmøter, avdelingsmøter, team møter, felles fagutvikling, tilgang til ledelse tverrfaglig, overlapping, felles måltider, uformell daglig kontakt. Framstillingen er kvantitativ.

Ut fra ovenstående vurderinger varierer den tverrfaglige kontakten relativt mye mellom de ulike avdelingene som er med i utvalget

Det kommer tydelig fram både gode og dårlige opplevelser ved tverrfaglig samarbeid. La oss starte presentasjonen av de positive sidene.

Positive sider ved tverrfaglig samarbeid

“Tverrfaglig samarbeid er spennende, Det gir en helhet og et håp om at det skal gå bedre for eleven.”

På spørsmålet om hva som er kjekt med jobben svarer svært mange nettopp samarbeid med flere faggrupper, både behandlere og andre pedagoger med annen bakgrunn. En sier: *“Du blir ikke så trangsynt, får et videre perspektiv.”* En annen sier: *“Jeg ville valgt samme jobb på nytt særlig ut fra det sterke teamarbeidet og tverrfagligheten. Det er så inspirerende.”* En annen: *“Jeg ser på det å få til teamarbeid i jobben som noe av det mest spennende og givende.”* En annen: *“God tilbakemelding tverrfaglig er også (som fra barna) motiverende.”*

Tverrfaglig samarbeid framheves av mange som trygghetsskapende. Og motsatt, når det tverrfaglige ikke fungerer blir det utrygt: *“Det er godt å vite at jeg har et helt system bak meg hele tiden. Det skaper trygghet for meg.”*

En annen sier: *“Når du føler du ikke finner de rette metodene, føler ikke du er god nok, da er det godt å ha samarbeidet. Du hører det ikke bare er deg. Jeg trenger påfyll hele tiden på at det er ikke er meg som person det er noe galt med. Selv om jeg vet det, må jeg høre det igjen og igjen.”*

Noen synes det er frustrerende at det ikke finnes tverrfaglighet også **innenfor** Møllehagen skolesenter. De hevder at de mister en viktig dimensjon når det bare er spesialpedagoger. Som eksempel nevnes barneverndelen. Manglen på tverrfaglighet her kan føre til manglende kontakt med institusjonen elevene er knyttet til, hevdes det.

Frustrerende sider ved tverrfaglig samarbeid

“En av de slitende sidene ved jobben er å få gjennomslag for våre ting tverrfaglig. Det å bli tatt alvorlig.”

Samtidig som det tverrfaglige samarbeidet blir evaluert positivt, gies det også uttrykk for frustrasjoner og problemer knyttet til dette samarbeid

Det som går igjen er problemet med ikke å bli tatt alvorlig, manglende tillit, negativ kritikk, uenighet om oppfølging, profesjonskamp osv. En sier: *“Dersom jeg ser for meg*

hva som kan bli vanskelig i arbeidssituasjonen fremover er det konflikter i voksenverden, i samarbeidet, i systemet.”

Lærerne som jobber på Lindøy sier at forholdet mellom miljødél og skoledél er vanskelig. Disse samarbeidsproblemene er vanskelig å bearbeide, og de dukker stadig opp i tankene, sier de. De føler det er svært tappende når *“systemet ikke klarer å samarbeide.”* Noen mener årsakene til samarbeidsproblemene ligger i vansker med koordinering av de to delene (miljø og skole). Samarbeidsproblem mellom miljø- og skoledél kan beskrives slik: *“Det er veldig frustrerende med den store avstanden mellom miljø- og skolesiden. Vi blir slitne, samtidig som det går ut over elevene. Vi opplever at lærergruppen har fått mindre betydning. Vi får ingen oppfølging fra de ansatte i miljøet, og vi får ikke nok gjennomslag for våre innspill. Det er ulikt styrkeforhold. Vi opplever derfor manglende åpenhet i forhold til faglighet. Tidligere var problemene mine mer elevorienterte, nå er det mer på kollega og tverrfaglig nivå. Alt er personavhengig siden ikke systemet sikrer kvaliteten.”*

3.5.4 Oppsummering

Overraskende nok er det forholdet mellom læreren og de andre kollegene (andre fagfolk) som betyr mest for hvordan læreren har det på jobb. Konflikter og uenighet mellom kolleger (og andre fagfolk) er vanskeligere å takle enn problemene en møter med elevene, hevdes det.

Lærerne opplever samarbeid med kolleger (andre fagfolk) som en forutsetning for å klare å gjøre jobben sin overfor elevene. Her nevnes bl a behovet for støtte og refleksjon omkring elevsaker og hjelp til å se helhetlig på elevens situasjon som noe av det en trenger kollegene til. Flere påpeker også en kompetansehevende effekt for den enkelte i et godt samarbeid. Et godt samarbeid framheves som den beste trivselsfaktor.

Tverrfaglig samarbeid kan også være utfordrene, da det kan oppstå profesjons- og maktkamper.

3.6 Forholdet lærer/ledelse

3.6.1 Innledning

Mange var opptatt av forholdet til ledelsen. Dette kom like uventet på oss som at forholdet til andre fagfolk ble så sterkt betont.

Noen ganger var det litt utydelig hva den enkelte lærer mente med “ledelsen”. Særlig ble det uklart hos dem som arbeidet på Lindøy. Her ble “ledelsen” brukt både om Møllehagen ledelsen og ledelsen på Lindøy.

3.6.2 Behovet for å bli sett.

“Jeg er skuffet over at ikke ledelsen har sett noe”.

Svært mange påpeker en opplevd avstand til rektor og ledelsen. Dette hevdes uavhengig av den fysiske avstanden til ledelsen. Lærerne framhever også at ivaretagelse fra ledelse

er viktig. *“Det er jo hos de ansatte ressursene ligger.”* En sier det slik: *Hovedoppgaven til ledelsen må være å “containere” de ansatte. I stedet opplever vi ofte at de returnerer problemene.”*

Det blir etterlyst en mer personlig oppfølging fra ledelsen, og en spør: *“Hvor er den personlige ledelsen?”* Mange er opptatt av at ledelsen må følge med slik at det kan gripes inn dersom noen kommer inn i en negativ utvikling de ikke selv blir klar over før det kanskje er for sent. *“Noen må se oss, legge merke til oss.”* *“Ledelsen burde sett vi hadde behov for hjelp.”*

Det er også behov for å bli sett når det går godt: *“Du får ikke mye positive tilbakemeldinger her. Det hadde vært godt å få tilbakemeldinger fra ledelsen.”*

En annen sier: *“Jeg har en klar opplevelse av at når ledelsen ikke hører noe fra oss går de ut fra at vi har det greit. Personalmøte en gang per mnd. Da treffer vi alle. Det vi ber om er ledelse.”* En annen sier: *“Vi har fått lite oppbakking, liten tid til å diskutere. Det har blitt bedre, det skal jeg si, men personalpolitikken i Møllehagen er ikke god. Verken det å fange opp signaler eller det som handler om informasjonsrutiner ol.”*

En annen sier: *“I ledelsen synes jeg energien går oppover og utover og ikke innover mot oss som arbeider her”*

En sier det slik: *“Ledelsen har et **personalansvar**, og det ansvaret er like viktig som de andre oppgavene deres. Da trenger de kjenne oss for å vite hva vi trenger.”*

På direkte spørsmål om hvordan den enkelte føler seg ivaretatt sier bare noen ganske få at de føler seg ivaretatt av ledelsen. Hovedtyngden svarer helt klart de ikke føler seg godt nok ivaretatt.

3.6.3 Betydningen av god organisering.

“Dårlig organisering virker tappende”

Det nevnes av flere, at bemanning f eks ved sykdom organiseres dårlig. En sier: *“de(ledelsen) kan gjøre arbeidssituasjonen enda vanskeligere ved f eks å sette inn flere elever i en vanskelig periode osv.”* En annen nevner dårlig organisering av vikarer. Slike problemer betegnes av mange som svært slitende på arbeidssituasjonen. *“Det organisatoriske rotet tapper fordi det blir dårlige løsninger for eleven.”*

Noen tror organisasjonsproblemene skyldes mangel på faste nok rutiner, ansvarsfordeling, men det hevdes at årsakene ikke bare ligger på det planet .

En sier: *“Du sier fra om ting, men det skjer ikke noe.”*

3.6.4 Oppsummering

Forholdet mellom lærer og ledelse opptok lærerne i stor grad. Den enkelte har et stort behov for å bli sett, som han/hun ikke føler blir tilfredstilt. Tvert i mot oppleves en stor avstand mellom ledelsen og den enkelte lærer.

Lærerne føler seg ikke godt nok ivaretatt, og etterlyser ledelsens utøvelse av personalansvar.

Mange nevner også at de organisatoriske forhold kunne vært bedre.

3.7 Lærernes veiledningstilbud

Tabell 5. Veiledningstilbud

	Gruppe veiledning	Individuell veiledning	Frekvens
UPA	Ja	Ja	Hver 14 dag gruppe. Ca. 1 gang hver 3 uke individuelt.
Barne psyk	Ja	Ingen	Hver 14 dag.
Ung. gr	Ja	Ingen	Hver 14 dag.
BUA	Ja	Ingen	Hver 14 dag
Lindøy	Ja	Ingen	Hver 14 dag
Utvalget			

Lærerne i Møllehagen har hatt tilbud om gruppeveiledning hver 14 dag. En avdeling har også fått tilbud om individuell veiledning.

3.7.1 Gruppeveiledning

Organisering

«Nå har vi ikke veiledning, men vi hadde før jul».

«Det har vært manglende struktur i forhold til frammøte i gruppeveiledningen».

«Gruppeveiledningen har vært for sporadisk»

Det var flere uttalelser som beskriver manglende formalisering og struktur i gruppeveiledningen. Flertallet av lærerne sier at den faktiske gjennomføring av veiledningen ikke følger opp det som ligger i tilbudet: en hyppighet på hver 14. dag. Organiseringen varierer imidlertid fra avdeling til avdeling når det gjelder å gjennomføre.

«Det er passelig med gruppeveiledning hver 14 dag, vi har ikke tid til mer»

De fleste mener at hver 14. dag er passelig frekvens på gruppeveiledningen. Et mindretall ønsker oftere enn hver 14 dag.

Innhold

«Veiledningen blir for elevfokusert».

«Det har vært mest fokus på elevsaker, mindre på gruppeprosesser».

Flertallet av lærerne sier at gruppeveiledningen er for elevfokusert. Mange nevner gruppeprosesser, mellom lærer- elev, mellom elevene og mellom lærerne som interessante innfallsvinkler til gruppeveiledningen.

«Vi kommer til kort når det gjelder å ta opp vanskelige forhold til kollegaene».

Mange sier at kollegasamarbeid burde vært viktig punkt i veiledningen. En får et klart inntrykk av at slike saker ikke kommer fram i nåværende veiledning.

Det ser ut som de fleste lærerne ønsker at gruppeveiledning skal gå inn i flere problemfelter enn den elevfokuserte. Andre igjen er mer skeptiske og problematiserer det å bli for private i denne sammenheng.

En får et inntrykk av at veiledningens form og innhold varierer sterkt mellom avdelingene i skolesenteret.

3.7.2 Individuell veiledning

«Vi trenger en arena å blande privatliv og arbeid, og denne arenaen kan være individuell veiledning».

«Individuell veiledning trenger vi for å få ut vanskelige følelser».

«Vi har behov for individuell veiledning i perioder. Når vi sliter trenger vi et apparat som gir hjelp».

Det er stor grad av enighet om at det burde vært et tilbud om individuell veiledning i skolesenteret. Mange begrunner dette med at følsomme temaer som for eksempel «privatliv og arbeid» ikke egner seg godt i gruppeveiledning.

«Vanlig gruppeveiledning får ikke fram følelsesaspektet»

Flere nevner ønsket om å gå inn i en dypere bearbeiding enn det som kanskje er mulig i gruppesammenheng. Endel sier at de har et behov for en mer privat bearbeiding.

De fleste vil ha individuell veiledning i tillegg til gruppeveiledningen. Endel ønsker en ordning med fast struktur, mens andre mener tilbudet bør være tilgjengelig dersom en skulle få et behov for det i perioder.

Noen få ønsker ikke å benytte et eventuelt tilbud om individuell veiledning, men de er likevel åpne for at dette kan være et tilbud for de som har behov for det.

3.7.3 Terapi

«Jeg har ikke tenkt på egenerapi, det kan være aktuelt dersom jeg ble syk».

«Egenterapi - det å se sammenhengen med privatliv og det som skjer på jobb, det tror jeg ville vært greit».

«Vi trenger et apparat for de som sliter på jobben».

De fleste mener at de ikke har behov for terapi. Mange stiller seg imidlertid åpne for at dette kunne være et tilbud når en sliter i jobbsammenheng. Noen av disse ser for seg et tilbud som kan være aktuelt i forhold til sykdomsperioder eller utbrenthet. Et mindretall kunne tenke seg å prøve ut en slik ordning, mange gir imidlertid uttrykk for at de vet for lite om innholdet i terapibegrepet.

Enkelte sier at de er skeptiske til å utlevere for mye av sitt privatliv.

Det ser ut for at lærere i barnevernavdelingene i større grad er åpne for terapi enn de som arbeider i psykiatrien.

3.7.4 Intern/ekstern veileder

«Vi ville ha ekstern veileder til vår gruppeveiledning».

«Veileder må kunne trekke seg ut av situasjonen, frigjort fra problemet, og løfte situasjonen».

De fleste gir uttrykk for at de ønsker ekstern veileder. De begrunner dette med at en person utenfra har bedre forutsetninger for å vurdere forholdene og komme med nye innfallsvinkler. Mange understreker behovet for å få tilført perspektiver utenfra i en organisasjon som Møllehagen skolesenter.

Når det gjelder intern veiledning sier enkelte at det kan være problematisk å innta veilederrollen i forhold til kollegaer.

3.7.5 Avdelingene

«Nå har vi ikke veiledning - men ville hatt».

«Vi har ikke hatt tid, men trenger det og burde fulgt bedre opp».

To avdelinger -Lindøy og barnepsyk- gir uttrykk for at det har manglet struktur på veiledningen når det gjelder frammøte. Veiledningen har nærmest helt falt bort i vårsemesteret, og det kan virke som nedprioritering i en travel periode. Lærerne ser imidlertid klart nytten av veiledningen når de har hatt den.

«Vi har hatt gruppeveiledning, har snakket mye - men ikke kommet i gode prosesser. Savner mer konfrontasjoner for å komme videre».

Ungdomsgruppa har gjennomført veiledning etter planen, men savner utvikling i forhold til gruppeprosesser. Lærerne i ungdomsgruppa gir samlet uttrykk for at veiledning ikke har fått gruppa ut fra langvarige uheldige prosesser.

«Gruppeveiledning og individuell veiledning - veksler mellom disse veiledningsformene. Jeg trenger begge formene»

UPA har hatt tilbud om gruppe og individuell veiledning og de ønsker å fortsette med begge ordninger. De sier videre at disse veiledningsformene dekker ulike behov og utfyller hverandre.

Lærergruppen ser det som fordel å benytte ekstern veileder videre med samme begrunnelse som gitt i eget punkt ovenfor.

BUA har hatt tilbud om gruppeveiledning med ekstern veileder. De ønsker å fortsette med samme opplegget videre.

3.8 Oppsummering

Det ser ut for at alle ønsker systematisk gruppeveiledning. De fleste vil gjerne utvide veiledningsperspektivet fra elevfokus til for eksempel gruppeprosesser. Videre kan det virke som om strukturen i veiledningen varierer mellom ulike avdelinger, og at Møllehagen skolesenter ikke har et likt tilbud å tilby sine ansatte.

De fleste er interessert i individuell veiledning i tillegg til gruppeveiledning. Noen få reserverer seg. Det er delte meninger om terapi, mange ønsker det som et tilbud i perioder hvor det er fare for utbrenthet.

Ekstern veileder er ønskelig framfor intern.

4 Drøfting

4.1 Innledning

Vi vil i det følgende forsøke å gi en begrunnet tolkning og drøfting av data vi presenterte i forrige kapittel. Tolkningen gjøres i forhold til problemstilling og i forhold til teorigrunnlaget vi henviste til innledningsvis. Dette teorigrunnlaget ble her bare kort presentert, da teorien ble grundig gjennomgått med deltagerne i prosjektet i første fase (Forprosjektet). Vi har her valgt å drøfte det vi synes var sentralt. Dette må også sees på bakgrunn av prosjektets omfang og rammer.

På bakgrunn av vårt kjennskap til feltet, og andre undersøkelser om en lærers hverdag, vet vi at lærere har en tøff og utsatt arbeidsplass. Den personlige belastningen er stor for den enkelte lærer som til daglig står i møte med elever med til dels store emosjonelle og/eller atferdsmessige problemer.

I vår intervjuundersøkelse var dette utgangspunktet. Vi ville fokusere på følelser og reaksjoner læreren fikk i møte med elevene, og hva disse reaksjonene medførte. Vi regnet med at lærerens forhold til elevene som ville stå i sentrum for lærerens uttalelser om arbeidet sitt.

Under intervjuene ble det imidlertid klart for oss, at lærerne, overraskende nok, opplevde sin sårbarhet særlig knyttet til forholdet til kolleger, samarbeidspartnere og ledelse og ikke i samme grad i forholdet til elevene. I datapresentasjonen kommer dette til uttrykk f eks slik: *“Jeg er forberedt på at forholdet til eleven kan være vanskelig. Det er ikke det som sliter meg mest.”* (s.14) *“Jeg hadde orket å bli spyttet på av ungdommene, men det å ikke få støtte av kollegaene det orker jeg ikke.”* (s.24) *“Grunnen til at jeg kan grue til å gå på jobb er konflikter i personalgruppen.”* *“Jeg ble falt i ryggen av egne kollegaer. Da hadde jeg ingen sjanse.”* (s.24)

Hvordan kan vi forstå dette? Hvordan kan det henge sammen at lærerne i samtale med oss snakker mer om sine forhold til andre, enn eleven? Hvorfor er det episoder med kolleger og samarbeidspartnere og ledelse som trekkes fram som eksempler på tappende situasjoner i større grad enn situasjoner med elevene?

På bakgrunn av objektrelasjonsteori, og særlig Bions teori om utvikling av tenking i et container/contained forhold, vil vi her drøfte en mulig sammenheng mellom lærerens og elevens sårbarhet. I lys av en slik sammenheng er det kanskje ikke så forunderlig likevel at læreren er så opptatt av forholdet sitt til andre. Vi snakker nå om det som kalles for “parallelle prosesser” (Mattinson 1975), og dette vil vi starte med å utdype i drøftingen.

Dersom det foregår parallelle prosesser mellom elev og lærer vil vi reflektere over hvilke konsekvenser dette kan få for lærerens støtte- og veiledningsbehov.

Til slutt spør vi om det er en konflikt mellom denne teorien (forståelsen av containerbegrepet) og Møllehagens rammer og mål. Vil det kanskje være nødvendig å tenke helt nytt?

Ut fra data kan det synes som det er mange uklarheter på Lindøy, knyttet til tverrfaglig samarbeid og ledelsesforhold. I denne rapporten går vi imidlertid ikke inn på drøfting av spesielle forhold på de enkelte avdelingene.

4.2 Parallele prosesser

Vi vil her forsøke å forstå det som skjer mellom lærer og elev i lys av objekrelasjonsteori. Dette er en mulig måte å tolke data på. Vi minner om at i denne tolkningskonteksten forstås mor-barn dyaden som "stedet" der barnet får mulighet til å utvikle evne til tenkning gjennom emosjonell læring avhengig av mors emosjonelle tilgjengelighet. Mor-barn dyaden blir her modell for forholdet lærer - elev.

4.2.1 Lærer - elev forholdet. Det ideelle.

Lærerne på Møllehagen skolesenter har direkte kontakt med barna som er innlagt i de forskjellige fylkeskommunale institusjonene flere timer per dag. Læreren er derfor en viktig person for eleven i tiden han/hun er under fylkeskommunens ansvar. En kan derfor se for seg relasjonen lærer/elev som det "stedet" der eleven gjennom emosjonell læring kan oppleve at utholdelige følelser blir mulige å holde ut. Eleven reagerer ut sine vonde følelse i relasjonen. Eleven klarer ikke "romme" de smertefulle følelsene selv. Læreren skal ideelt sett "fange opp" og forsøke å "romme" både elevens følelser og egne følelser som aktiviseres i situasjonen med eleven. Læreren skal prøve å skille mellom sine egne og elevens følelser. Læreren skal bruke tankevirksomheten sin til å prøve å forstå eleven (oppnå en innsikt), og la denne forståelsen (erkjent gjennom følelser og intellekt) prege den kontakten læreren har med eleven. Læreren kan reflektere over følelsene sammen med eleven, forsøke å forstå dem, slik at følelsene kan tas tilbake av eleven i en "fordøyd" form som eleven selv kan takle. Eleven kan gjennom dette utvide sitt "følelsesrom".

Hvor mye læreren forstår avhenger også av en rekke andre ting som hvor involvert læreren er, hvilke interesser som er aktualisert i situasjonen, hvor kjent læreren er med elev og situasjon, og hvilken erfaring læreren selv har i forhold til å bli forstått og tenkt på (Holm 1995).

Det er gjennom en relasjon som dette at eleven kan få mulighet til å forstå seg selv og sin situasjon bedre. Læreren er selvsagt ikke alene om å inngå i slike viktige relasjoner med eleven. Også "behandlere", miljøarbeidere og andre fagfolk skal hjelpe eleven til utvikling og vekst gjennom kvaliteten i den relasjonen han/hun kan tilby.

4.2.2 Hva forteller data om relasjonen lærer - elev.

I organiseringen av arbeidet er det mer eller mindre lagt opp til at hver elev har "sin" lærer, hovedkontakt. Det varierer noe om samværet med lærer foregår bare mellom de to, eller om det er flere lærer og flere elever i hvert klasserom (jf Beskrivelse av feltet). Forholdene er med andre ord lagt til rette (mer eller mindre) for en ramme der lærer elev er i en to - persons relasjon, en relasjon å vokse i.

Læreren forteller at de daglig bli utsatt for elevenes prosjisering av vonde og vanskelige følelser eleven selv ikke kan "bære"/ holde ut. Vi kan forstå at det krever mye "rom" hos læreren for å takle alt han/hun blir utsatt for av eleven. Av og til er læreren seg bevisst sterke reaksjoner etter en situasjon med en elev, men vi kan også godt forestille oss at mange av reaksjonene lærerene får (følelser eleven vekker hos læreren) også er ubevisste. En lærer sa det slik: *"Det satte i gang en prosess i meg når du spurte om jeg var sliten når jeg kom hjem, for i utgangspunktet er jeg ikke det. Men kanskje er jeg det litt likevel, bare jeg tar det ikke ut på noen måte. Trykkokeren, jeg er opplært til å takle dette. Kanskje er det ting som kverner rundt inni meg, som jeg ikke har oppdaget. Kanskje er det ting som kverner rundt i meg som gjør at jeg en eller annen gang punkterer. Det har jeg lurt på den siste tiden."*

Læreren forsøker å forstå elevens følelser (gjærne i dialog med andre fagfolk). Men det hevdes at det mange ganger oppleves som svært vanskelig å skille elevens følelser fra sine egne. I datapresentasjonen hører vi lærere si at de med hodet vet at det er viktig å forstå. En sier: *"Når en er profesjonell må en beherske situasjonen selv om en kjenner på masse følelser. Vite hva en gjør."* Det oppleves imidlertid ofte vanskelig å holde fast ved dette.

Alle lærerne legger stor vekt på hvor viktig det er å kunne lufte ut opplevelser i løpet av dagen på jobb. En sier: *"Det er ikke det samme å bearbeide hjemme. Der finnes ingen fagperson som forstår problemene. Bearbeiding må inngå i jobben."* En annen sier: *"Det jeg ikke har fått bearbeidet på jobb forfølger meg inn i fritiden."* En annen kaller det *"å slippe ut damp"*. I det hele tatt legges det stor vekt på at: *"Ingen må jobbe alene"*. En sier: *"Det er mange som spør om det ikke er tøft å arbeide her, men nei jeg svarer at jeg syntes det var tøffere å jobbe på en vanlig skole for det var så ensomt. Der var ingen oppfølging av meg i arbeidet."*

Lærerne uttrykker et stort behov for å ha andre voksne i ryggen og for å ha andre å snakke med om det som skjer for å klare arbeidet med elevene. Når læreren ikke klarer å skille egne følelser fra elevenes skjer det at læreren isteden kan reagere med selv å avvise eleven (kap.3.3.5). Avvisning er altså en måte læreren reagerer ut sine følelser på.

En annen måte læreren kan reagere ut følelser på, som kan forveksles med ønsket om å forstå, er ved å "tømme ut" egne følelser og reaksjoner på andre fagfolk. For å beholde profesjonaliteten blir det imidlertid viktig å gjøre et skille mellom om vi snakker om lærerens behov for å bli kvitt følelsene eleven har aktivert i han/henne, eller om læreren ønsker å få hjelp til å forstå eleven og/eller seg selv. Dersom han/hun bare ønsker å slippe ut damp eller bli kvitt de vonde følelsene, ser vi at læreren er på veg bort fra det ideelle, hvor læreren skal "romme" de vonde følelsene. Læreren er i ferd med å gjøre det samme som eleven, nemlig agere/reagere dem ut, bli kvitt dem, gi dem til noen andre. Vi kan her snakke om **parallele prosesser**.

En annen måte å forsvare seg mot følelser en ikke klarer å "romme" (parallele prosesser med elevene) er å **defokusere det emosjonelle i situasjonene** og heller fokusere f eks det skolefaglige. På den måten kan man distansere seg følelsesmessig.

En sier: *“En elev trenger hjelp i brøk, samtidig som en trenger hjelp til likninger med to ukjente, og en annen får ikke til gangestykket. Du må prøve å forhindre alt fra at de river i stykker bøker til at de begynner å sloss”*

Det er klart at her er det nok å konsentrere seg om dersom en heller vil fokusere det skolefaglige. Vi kommer med dette inn på hva lærerne uttrykte om rollen sin, denne dobbeltrollen der både relasjon og fag skulle være viktig. Kanskje er det slik at når relasjonen blir for vanskelig, tyr læreren til det skolefaglige og den tradisjonelle lærerrollen? Er det kanskje slik at lærerne “velger” skolefaglige fokus for å komme på “trygg grunn”?

Når vi spør hva det vil si å mislykkes ser vi ofte at svarene handler om ikke å ha “funnet på” gode nok tiltak. Men er det slik at nye og nye tiltak eller metoder fører til en bedre relasjon? Det er når en skal være konkret i egen opplevelse av det å mislykkes at handlingstvungen kommer fram, og at læreren eventuelt tar ansvar for at det går galt selv. Det er min skyld, jeg har ikke funnet på Det Rette Tiltaket. Det lærerne sa om betydningen av relasjon og kontakt når de snakket generelt om lærerrollen og hva det ville si å lykkes, forsvinner nå i at det å mislykkes i bunn og grunn dreier seg om at læreren ikke har funnet på gode nok tiltak.

Det må her nevnes at noen avdelinger var mer skolefaglig opptatt enn andre. Her snakker vi om dette generelt, og ikke alle vil kjenne seg igjen.

Det å holde fast ved fokus på relasjonen er en stor utfordring. Dersom læreren “tør” ha relasjonen som sitt hovedfokus hele tiden, vil det kreve at læreren lar seg “berøre” (Vetlesen og Nortvedt 1994) av elevenes situasjon

En lærer sier *“Det skapes kontakt, og da blir det vanskelig”*. Det samme kunne sies på en annen måte: Jo mer en blir berørt jo vanskeligere blir det. Det er når en kommer nær at alle de vanskelige følelsene aktiveres. Det er da lærerens evne til å containe blir satt på prøve. I datapresentasjonen hører vi at mange lærere er opptatt av dette vanskelige forholdet mellom nærhet og distanse. På den ene siden er målet å “nå inn” til eleven, mens det på den andre siden oppleves som svært vanskelig å “være inne”. *“Jeg liker at elevene er her i kort tid. Vi blir liksom “kvitt dem”, blir ferdige, begynner på nytt. Jeg blir ikke så sliten av å få nye, som å holde ut med de samme.”* (jf 3.3.2).

Det kommer motstridende informasjon fram om tid/nærhet/kontakt osv. Det er motsetningsfylt. Lærerne hevder på den ene siden at tid til hver enkelt elev, gjøre en god jobb er viktig. På den andre siden sier de at de vil ha hyppige elevskift.

Hva er som tapper læreren mest for de nødvendige kreftene han/hun trenger for å “være på hugget”; tette relasjoner over tid, eller hyppige elevskifter (med mindre tette relasjoner)?

Når lærerne snakker om den spesielle kontakten de får til enkelte elever er dette alltid elever de har vært hovedkontakt for. Dette understreker betydningen av relasjonen. Noen er også eksplisitte på å nevne at det er viktig at de opplever elevene som “sine”, og at de får en “spesiell omsorg” for dem de er hovedkontakt for. Lærerne føler seg stolte over å få elevenes tillit.

Forhold der lærer og elev har kontakt oppleves av lærer som spesielle og krevende. Læreren føler eleven har tillit og gir av seg selv. Løgstrup (1969) snakker om den etiske fordring som springer ut av å ha “noget af et andet menneskes liv i vor hånd” (ibid.s.162). Når lærerne opplever dette er det ikke rart det føles ansvarsfullt, tyngende tappende. Samtidig gir de uttrykk for at de blir engasjert i eleven, viser omtanke og ekte interesse. En sier: *“For min del er det veldig viktig å føle at dette er mine unger. I samarbeid med andre kan jeg trekke meg.”* Tillitsforholdet bygges ved involvering.

I intervjuene kommer likheten klart fram i relasjonen lærer elev og relasjonen lærer og andre fagfolk. Lærerne opplever at det er gjennom kontakten en får i relasjonen til eleven at vekstmulighetene for både lærer og elev ligger. Det samme gjør det for læreren i forhold til andre fagfolk. Ut fra helhetssyn på data kan vi derfor hevde at det er parallelle prosesser mellom lærer - elev relasjonen og også mellom lærer - kollega/andre fagfolk relasjonen. Trekk i forholdet mellom lærer - elev, kan oppsummeres på samme måte som trekk ved forholdet lærer - kollega (andre fagfolk):

- I relasjonen reageres det ut følelser personen selv ikke klarer “romme”
- Den andres rolle i situasjonen er å forsøke å forstå, “romme” disse følelsene, og gi dem tilbake i en fordøyd form.
- Det er fare for defokusering av det emosjonelle i situasjonen.
- Relasjonen gir mulighet for emosjonell læring og vekst
- Relasjonen har potensiale i seg til å være sterkt motiverende, og samtidig sterkt tappende.
- Det er et ønske om å bli ivaretatt i relasjonen.

Denne “container-contained” relasjonen trenger læreren hjelp til å mestre. I intervjuene fokuserte lærere på sine bestrebelser på å bli **“contained”**, og i mindre grad problemet med å **“containe”**.

4.3 Et umettelig behov

Ut i fra vår tolkningskontekst forstår vi at med de følelsesmessige vanskene lærerene står i med elevene, vil deres behov for å bli sett og forstått av kolleger bli nesten umettelig (som elevenes behov for det samme). Hver dag blir lærerens selvbilde truet, og behovet for å bli bekreftet blir utømmelig.

4.3.1 Bearbeiding i løpet av arbeidsdagen

Det kommer klart fram at lærerene føler et stor behov for å snakke om det som skjer i løpet av arbeidsdagen. Oppsummert hevdes dette:

- Lærernes opplevelser av at privatliv og arbeidsliv gjensidig påvirker hverandre. Likeledes som den enkelte lærer har et ansvar for ikke å trekke for mange private problemer med seg på jobb, har en fra arbeidsgivers side ansvar for at den enkelte

ansatte kommer hjem uten for mange sterke følelser som kan påvirke private forhold negativt.

- Jo nærmere situasjonen og følelsene en kan komme direkte, jo lettere er de å bearbeide, bl a fordi de er lettere å forstå følelser når de knyttes til den konkrete situasjonen de oppstod i.
- Bearbeiding av erfaringer og følelser er utviklende og kompetansehevende for den det gjelder og for de som forsøker å bistå. Dette bør derfor være noe en "krever" av sine ansatte for at de skal utvikle profesjonaliteten.
- De som bistår andre med bearbeiding av erfaringer og følelser bør ha kompetanse for dette, og det har ikke nødvendigvis familie og venner.

Lærerne vet at profesjonell holdning til eleven er å forsøke å forstå hva som skjer ved ulike reaksjoner hos eleven. I realiteten er det svært vanskelig å beholde profesjonaliteten når mange og motsetningsfylte følelser vekkes hos en selv. Læreren reagerer da ut sine egne følelser direkte overfor eleven gjennom avvisning, eller han/hun "holder" på følelsene overfor eleven i situasjonen, men reagerer ut (eksternaliserer) egne følelser overfor andre fagfolk (se tidligere).

Det er viktig med noen refleksjoner rundt dette med behovet for "*å slippe ut damp*", "*å bearbeide*", "*time - out*" eller "*utlufning*". Er det ment som et mål eller et middel?

"Å slippe ut damp" som et mål.

Dersom læreren tenker at "*å slippe ut damp*" er et **mål**, da har han/hun kapitulert for målet om å forstå. Da sier han/hun at det viktigste er å få det ut. Det ligger videre i sakens natur at **hvordan** det slippes ut heller ikke spiller noen rolle. "Jævelunge", "han plager livet av meg" osv vil være greit å si. Kollegaens rolle blir bare å lytte og støtte.

Men vi skal være klar over at en ofte forsøker å hjelpe andre på samme måte som en hjelper seg selv. Dette er ikke alltid like hensiktsmessige måter. Det kan f eks være forsvarsreaksjoner. Opplevelse av trygghet kan f eks for lærerne dreie seg om måter å **fjerne** seg fra relasjonen.

Det kan knyttes sterke bånd mellom kollegaer, der en støtter hverandre i felles forsvar. "Fienden" kan være alt fra eleven selv, til barnevernet, "behandlerne", elevens familie, ledelsen eller andre. En unngår på den måten å ta opp følelsesmessige tema med hverandre, noe som får den vonde følelsen av utilstrekkelighet eller hjelpeløshet til å holde seg borte. Det binder partene sammen.

Vi mener ikke med dette å si at kollegaer ikke skal støtte hverandre og holde sammen, det er selvsagt noe en ønsker. En utvikler rolleidentitet sammen. Men det vi her diskuterer er på hvilke premisser bygges samholdet og identiteten?

"Å slippe ut damp" som et eventuelt virkemiddel.

I lys av teorien ser en på "*å slippe ut damp*" som et eventuelt **virkemiddel** i en vanskelig situasjon der læreren trenger hjelp til bearbeiding av det som skjer for bedre å forstå. Da blir det ikke likegyldig hvilke ord en bruker, hva en formidler når en slipper det ut.

Læreren vil trenge at noen gjør ham/henne oppmerksom på det emosjonelle i situasjonen. Av og til vil det kanskje være nok å ha noen å tenke høyt sammen med eleven, eller reflektere sammen om egne følelser fra situasjonen. Slik kan en kollega hjelpe en annen til å la seg berøre emosjonelt, og få en emosjonell læring av situasjonen (på samme måte som læreren kan hjelpe eleven).

Fra dette perspektivet vil vi også være opptatt av at det ikke alltid vil være riktig å slippe ut for mye "damp". Læreren har bl a mulighet til å forstå eleven nettopp gjennom å kjenne på følelsene eleven skaper i ham/henne. Da er det viktig at læreren forsøker å la det eleven vekker av følelser være tilgangen til forståelse. Læreren må våge å kjenne på "trykket" inni seg, ikke slippe det ut, men sette det inn i en forståelse.. For at læreren skal kunne gi fordøyde følelser tilbake til eleven, må læreren evne å romme følelsene som vekkes. I datapresentasjonen hører vi at læreren har god kognitiv kunnskap om dette, men kjenner på frustrasjon over hvor vanskelig det er å holde fast ved denne kunnskapen i situasjonene med elevene. De forteller at de reagerer ut sine følelser direkte overfor elevene gjennom avvisning, men også indirekte og mer ubevisst i form av "å slippe ut damp" overfor andre.

4.3.2 Bearbeiding gjennom systematisert veiledning

Lærerne kunne kanskje ha behov for en veiledning der en fokuserte på relasjonen lærer elev, og dermed det emosjonelle i situasjonen, følelser, reaksjoner, tanker læreren får i møte med elevene. For at læreren i minst mulig grad skal forsvare seg med f eks defokusering, avvisning eller egen utlufing, trenger læreren hjelp til hele tiden å holde fast på fokuset med relasjonen. Læreren trenger "å bli støttet" for ikke å miste fokus på relasjonen blant alle de andre kravene. Læreren trenger å bli trukket mot fokus, hele tiden fulgt opp når han/hun selv overveldes av følelser. veileder må hjelpe læreren inn på det mellommenneskelige sporet.

Læreren vil trenge hjelp til å "komme inn" til eleven, men ikke minst vil læreren trenge hjelp "der inne", hjelp til å finne en balanse mellom nærhet og avstand. Det er vanskelig å ta imot en annens "utleverthet" (Løgstrup 1969). En lærer uttrykte det slik: *"Jeg vet elevene skal være så pass kort tid, jeg vet de ikke må binde seg for mye til meg. Jeg må holde en viss avstand slik at de ikke gir for mye av seg selv. Det er en balansegang jeg prøver å finne."* (jf 3.3.3) En trenger sitt faglige skjønn som balanserer mellom nærhet og distanse i relasjonen. Til dette trenger lærerne hjelp slik at erfaring blir til kompetanse for læreren og ikke det motsatte, at han/hun mer og mer fjerner seg fra relasjonen til eleven. Veiledning kan tilby læreren en relasjon å vokse i, slik som lærer skal tilby det samme til sine elever.

I en studie av sykepleierstudenters utvikling av evne til empati gjennom praksis på sykehus (Ramvi, 1996), syntes det å være opp til sykepleierstudenten selv om hun ville gå inn i noen nærmere dialog med pasienten. Det var som om det var mulig å "velge" å vektlegge den mellommenneskelige siden av sykepleierrollen på sykehuset.

Er det samme tilfellet ved Møllehagen? Er det opp til den enkelte lærer om de vil ha fokus på relasjonen eller ikke? Igjen tilbake til det lærerne forteller om lærerrollen (se datapresentasjon). De sier bl a *"Lærerrollen er nok forskjellig for den enkelte lærer her.*

Det har med at vi er forskjellige som mennesker” (jf 3.4.1). Skal det f eks være frivillig å ta imot en veiledning som fokuserer på relasjonen? Hvordan tenker en seg at en uten veiledning forhindrer at lærere gjennom erfaring de gjør i relasjoner med elevene fjerner seg heller enn bygger opp sin kompetanse? En sa dette “En ting er sikkert - ved økende alder klarer en ikke så mye elevkontakt”.

Lærerne gir klart uttrykk for at de trenger og ønsker jevnlig veiledning, både individuelt og i gruppe. Dersom veiledningstilbudet blir sporadisk og /eller nedprioritert begrenses lærerens utviklingsmuligheter. Et stort flertall ønsker ekstern veileder, som har en viss avstand til skolesenteret.

4.3.3 “God nok” ledelse

Hvordan kan vi tolke dataene vi har på lærerens forhold til ledelsen? Dette er ingen daglig relasjon, men lærerene framhever likevel at forholdet til ledelsen er viktig.

Data forteller at lærerne ikke føler seg godt nok ivaretatt og sett av ledelsen. Men hva det vil si at ledelsen ivaretar godt nok? Kan det noen gang oppleves godt nok? Rådet fra lærerne er klart: “*Det må i Møllehagen bli et system som ivaretar den enkelte lærer på skolen.*” Med andre ord kan vi tenke oss at dette ikke trenger være ledelsen selv. Ledelsen må sørges for **et system** som ivaretar den enkelte.

Ikke bare veiledere, men også ledelsen vil ha et ansvar for å fokusere lærerens rolle i **relasjonen** til eleven. Dette synet må gjennomsyre hele organisasjonen, før en kan forvente at den enkelte lærer skal makte å ikke falle tilbake til rollen med fokus på fag. Her må de ulike styringsinstrumentene ledelsen rår over taes i bruk.

Dersom relasjonen virkelig sto i fokus på Møllehagen, skulle denne holdningen gjennomsyre alt, og da ville det kanskje bli nødvendig å tenke nytt? La oss forfølge denne tanken.

4.4 Konflikt mellom container begrepet og Møllehagen skolesenters rammer og mål?

For at ikke den enkelte lærer skal måtte stå i drakamp mellom den tradisjonelle og den nye lærerrollen alene, for at det ikke skal være opp til den enkelte hvordan han/hun skal utforme sin rolle, er det viktig at skolesenteret velger en retning, og legger forholdene til rette for å kunne handle konsistent i forhold til dette valget. Ledelsen må “våge” å ta oppgjør med den tradisjonelle rollen, og på den måten hjelpe lærerene. At rollen oppleves uklar kommer, som vi har vist, entydig fram i datamaterialet.

I denne studien har vi ikke studert de ytre forhold som kanskje “presser” læreren inn i den tradisjonelle lærerrollen, som f eks forventninger fra elevenes hjemmeskole. Sannsynligvis er det mange faktorer også av ytre (rammemessig) karakter som gjør det vanskelig for læreren å holde fokus på lærerrollen som sier at den mellommenneskelige dimensjonen, det å være med å skape en relasjon på vokse i, er viktigst. Det er ikke nok å ønske/mene at en trenger en endring av lærerrollen. Forholdene må også ligge til rette for å få det til.

I denne studien har vi sagt noe om hva som gjør det **vanskelig** for den enkelte lærer å holde fokus på relasjoner. I hovedsak har vi her lagt vekt på de personlige, følelsesmessige faktorene. En annen studie ville kunne sette søkelyset mot rammebetingelsene som påvirker læreren i han/hennes faglige arbeid.

Det vi synes vi har funnet i denne studien, er at det kreves svært mye av læreren for at eleven skal oppleve vekst i relasjonen. Som om ikke denne utfordringen var nok, opplever læreren også å ha forventninger til seg selv knyttet til det vi kan kalle en mer tradisjonell lærerrolle, hvor oppmerksomheten rettes mot elevenes skoleprestasjoner og fag. Lærerne "slites" mellom disse to måtene å tolke rollen sin på. Indre (personlige) og ytre forhold er hele tiden med å påvirke læreren i hans/hennes "valg" av rolle. "Valget" foregår ofte ubevisst.

Vi påpeker betydningen av å legge forholdene til rette for at læreren kan få **hjelp** til å "velge" å ha fokus på den mellommenneskelige dimensjonen av rollen sin. Hjelpen lærerne trenger vil likne på den eleven trenger da det oppstår parallelle prosesser mellom elev og lærer. For at læreren skal kunne tilby eleven en relasjon å vokse i, trenger læreren det samme selv. En vil med andre ord kunne hjelpe læreren ved å tilby et godt **veiledningssystem**.

Måten lærerens arbeid er lagt opp på, vil også hjelpe læreren å "velge". Her kan nevnes **hovedlærer** ordning og utforming av denne som et eksempel.

Det vil også hjelpe læreren om **målsettingene** overfor elevene stod i forhold til den **tiden** lærer var i kontakt med eleven. Der lærer - elev forholdet strekker seg over en periode på under 1 måned, må en ha helt andre målsettinger for kontakten, enn der eleven er tilknyttet skolesenteret 1 år eller mer. Kanskje er det slik at i situasjoner der eleven er innlagt i en kort periode er oppfølgingen av elev og lærer på hjemmeskolen viktigst? Lærerne ved Møllehagen kan da veilede læreren ved hjemmeskolen ut fra sine teoretiske kunnskaper, men også ved hjelp av de erfaringene de har gjort i relasjonen til eleven. Det å ha fokus på relasjon vil også innebære å vite når en **ikke** selv skal gå for mye inn.

Hvilke konsekvenser bør objektrelasjonsperspektivet, og en lærerrolle som setter fokus på det mellommenneskelige få for **oppfølging** av eleven etter oppholdet ved Møllehagen?. I tilfeller der eleven har vært lang tid ved Møllehagen, er det kanskje svært viktig at lærer - elev relasjonen får en overgang tilbake til hjemmeskolen der lærer følger eleven tilbake?

Flere gir uttrykk for at den nåværende oppfølging ikke er god nok. Oppfølging er viktig for eleven og for læreren. En sa: "*En sak som ender med "en god følelse" virker stimulerende for å gjøre en god jobb igjen.*" En sier det slik: "*Oppfølgingen, den er ikke god nok En føler seg ikke ferdig. Samarbeidet med hjemstedet er ikke godt nok, det oppstår misforståelser ol.*" En annen sier: "*Det er påfyll å snakke med skolen som skal overta. Det er godt å føle at en hjelper skolene. Der møter jeg takknemlighet. Får positive responser.*"

Vi ser at et relasjonsperspektiv må få konsekvenser fra individ nivå til organisasjons og ledelsesnivå. Vi har ovenfor bare nevnt noen få konkrete eksempler. Ikke før perspektivet gjennomsyrrer hele organisasjonen kan en forvente at den enkelte lærer skal

kunne arbeide etter det. Utfordringen framover blir å konkretisere konsekvenser av et relasjonsperspektiv, på alle nivå i organisasjonen.

Det dreier seg vel til syvende og sist om hva slags lærerrolle en ønsker på Møllehagen skolesenter.

4.5 Sluttkommentar

Vi har her gitt vår tolkning av intervjudata, ut fra forutsetningene vi nevnte innledningsvis i dette kapitlet; problemstilling, teori og tilgjengelige ressurser (rammene for prosjektet). Leseren kan få helt andre assosiasjoner og tanker til de samme data. Dette kan være fruktbart.

Informantene håper vi først å fremst får en **gjenkjennelse** i det vi har skrevet, men kanskje også en overskridende **erkjennelse**?

5 Referanser

- Abrahamsen, G. (1997): **Det nødvendige samspillet**. Tano Aschoug
- Bion, W (1962): **Learning from experience**. William Heinemann Medical Books.
- Fog, J. (1994): **Med samtalen som utgangspunkt**. Det kvalitative forskningsinterview. Akademisk forlag.
- Gomez, L (1997): **An introduction to Object Relations**. Free Ass. Books.
- Haugsgjerd, S. (1986): **Grunnlaget for en ny psykiatri**. Pax forlag, Oslo
- Holm, U. (1995): **Det racker inte att vara snall**. Natur och Kultur.
- Kvale, S (1989): To validate is to question. I Kvale, S. (red): **Issues of Validity in Qualitative Research**. Studentlitteratur.
- Løgstrup, K.E. (1969): **Den etiske fordring**. Gyldendal forlag, København.
- Mattinson, J. (1975): **The reflection process in casework supervision**. Tavistock Institute.
- Nerheim, H. (1995): **Vitenskap og kommunikasjon**. Paradigmer, metoder og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori. Universitetsforlaget i Oslo.
- Ramvi, E. (1996): **Betydningen av emosjonell læring for utvikling av empati**. Belyst gjennom et feltarbeid. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Stavanger.
- Vetlesen, A.J. og Nortvedt P. (1994): **Følelser og moral**. Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervju guide

Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

1. Innledning;

**Presentere oss selv og prosjektet,
varighet av intervjuet
forespørsel om lydbånd opptak.**

2. Personlige opplysninger

alder,
egne barn (alder)
utdanning
praksis
(hvilke skoleslag, andre typer jobber)

3. Arbeidssituasjon

Hvilken enhet på Møllehagen og hvor lenge her (stillingsbrøk)

Hvorfor valgte du å jobbe her

Ville du valgt det samme på nytt

Hvordan føler du deg etter endt arbeidsdag
(ulike følelser: lettet, glad, oppløftet, sint, lei, irritert.
Hvis det varier veldig så si noen av variasjonene)

Tenker du ofte på skoledagen når du kommer hjem
(Plages du av tanken på episoder fra arbeidsdagen, eller er det en kilde til interesse og engasjement. Stemningen du sitter igjen med etter endt arbeidsdag.
Bebreider du deg selv - rektor - kollegaer - skolens rammer - elever.
Hva gir deg overskudd og motivasjon for å "komme videre"
Hva bruker du fritiden din til?)

Hvordan føler du deg om morgenen før du går på jobb?
(ulike følelser, drømmer?)

Hva synes du er kjekt med jobben? (Eksempel på utfordringer/spenning)

Hva synes du er mest slitende/tappende

Har det endret seg med årene (erfaring) hva du synes er tappende/slitende?

Gi eksempel på en tappende/slitende situasjon du nettopp har opplevd (siste uke).

hva skjedde,

hvor,

med/uten publikum

kjente du barnet(a) godt/ny,

hvordan reagerte du i situasjonen, (hva gjorde du, hva følte du, er dette en

vanlig/uvanlig reaksjon fra din side),

hvordan reagerte du i ettertid (hva gjorde du hva følte du, er reaksjonen vanlig/uvanlig),

hvordan forstod du det som skjedde

Hvordan var denne situasjonen belastende for deg

4. Lærerrollen

Når du tenker på deg selv som lærer her, hva mener du er det viktigste du kan bidra med? (den tradisjonelle lærerrollen opp mot arbeidet her)

Hva i utdanningen har størst verdi for deg i ditt arbeid her?

Hva synes du har hatt mest å si for din kompetanse i arbeidet?

(privatsfæren, erfaringer, veiledning ,...)

Beskriv situasjoner du føler du lykkes som lærer Eksempel

Hva vil det si for deg å mislykkes? (eks)

5. Veiledning/støtte

Tar du opp/diskuterer du vanskelige forhold du møter i arbeidet med kollegaer?

Hvilke forhold

På hvilken måte tar du dem opp

formelt/uformelt

noen spesielle kollegaer

Hvordan føler du deg ivaretatt (og verdsatt) på arbeidsplassen?

Hvordan arbeider du for å utvikle deg som fagperson? Hvordan kan du styrke fagligheten?

Mottar du veiledning nå?

Hvordan hjelper den deg til å beholde fagligheten?

Formalisert

Hyppighet

Forberedelse (legger dere fram skriftlige problemstillinger, skriftlige referat ol.)

Har du noen gang hatt en annen type veiledning? Hvordan var den?

Hva slags støtte, veiledning, egenbehandling el.l. føler du at du trenger?

Individuell veiledning kontra gruppe?

6. Avslutning

Hvordan vil du karakterisere deg selv som skolebarn? Fortell et godt og et dårlig minne fra din egen skolegang?

Er det noe du ønsker å si i tillegg, er det noen av spørsmålene du ikke føler deg ferdig med?

Møllehagen skolesenter
"Containing function" prosjektet
April 1998

"Containing function" prosjektet - en kvalitativ intervjuundersøkelse.

Prosjekt tittel: "Containing function" - prosjektet.

Hensikten med prosjektet: Å bedre samspillet mellom lærer og elev med basis i Bion`s "Containing function" teori (1962).

Møllehagen skolesenter har som kjent gått inn i et samarbeidsprosjekt med Rogalandsforskning på temaet "Containing function". I den forbindelse ønsker vi å gjennomføre en intervjuundersøkelse av et utvalg lærere ved skolesenteret. Dette intervjuet får en maksimal tidsramme på 90 min, og struktureres som en samtale ut i fra en intervjuguide.

Utvalget er avgrenset til lærere i barnevern og psykiatri delen av skolesenteret. Dette har vi gjort med bakgrunn i forskningsmessige vurderinger.

Undersøkelsen er anonym.

Intervjuere blir Pål Roland og Ellen Ramvi, med lik fordeling av utvalget.

UPA, BUA + Kari B.E. og Petter G. blir intervjuet av Ellen Ramvi.

Lindøy, Ungdomsgruppa + Lars Magne og Solfrid blir intervjuet av Pål Roland.

Inspektørene ved Møllehagen vil hjelpe med organiseringen når det gjelder frigjøring av de aktuelle tidspunkt.

Taushetsplikt: Vi har taushetsplikt i forhold til de opplysninger som kommer fram i intervjuene. Opplysninger som kommer fram under intervjuene vil bli brukt på en slik måte at det ikke skal være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner eller arbeidsplasser. Eventuelle lydbånd og utskrifter vil bli oppbevart ved Rogalandsforskning i et eget arkiv og slettes etter at prosjektet er avsluttet.

Møllehagen skolesenter
RF
Prosjekt "Containing function".

Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger til forskningsformål.

Jeg samtykker i å delta som informant i prosjekt gjennom å la meg intervjuet. Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registrert om meg. Opplysninger vil bli slettet ved prosjektets avslutning.

Vi håper at dere kan levere samtykkeerklæringen så fort som mulig (ikke seinere enn 8.5) i Pål`s posthulle.

Sted

Dato

Underskrift av intervjuperson