



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Det trygge og inkluderende fellesskap

En kvalitativ studie i et alternativt skoletilbud

Kristoffer Knutsen

Masteroppgave i pedagogikk-3900 - mai 2017



Forord

Denne masteravhandlingen markerer en avslutning på to interessante og krevende år på masterstudie i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Det har vært utfordrende å fullføre studiene som småbarnsforelder, men jeg har møtt mange flotte mennesker på lesesalen som har støttet og motivert meg. Takk for det gode fellesskapet og støtten dere har vært med på å skape, og lykke til videre. Dette studie har vært lærerikt, men samtidig har det vært utfordrende å være ute i forskningsfeltet. Jeg vil derfor også takke den alternative skolen i studie for at dere møtte meg med en positiv innstilling og velvilje. Det er også på sin plass å takke informantene mine, uten deres tid, tanker og refleksjoner ville dette prosjektet ikke blitt realisert.

Jeg vil videre rette en stor takk til Vidar Vambheim, som har vært en tålmodig veileder gjennom mitt arbeid med avhandlingen. Takk skal du ha for gode veiledninger og konstruktive tilbakemeldinger. Uten deg ville arbeidet stoppet opp.

Til slutt vil jeg rette en oppmerksomhet til de personene i hverdagen som har vært avgjørende for gjennomføring av masterstudium. Takk til mine foreldre og svigerforeldre, som alltid stiller opp med barnepass og middager. Dere har alle vært forståelsesfulle, oppmuntrende og fleksible. Til min kjære samboer Irlin, som har vært en god sparringspartner, både i medgang og motgang, underveis i prosessen. Du har nå lest så mange korrekturer opp gjennom årene at jeg nå har mistet telling. Jeg er også klar over at du har hatt et stort ansvar med hus, barn og hund mens jeg har ferdigstilt avhandlingen.

Kristoffer Knutsen

Tromsø, 22. mai 2017

Sammendrag

I avhandlingen undersøkes det hvordan en alternativ skole tilrettelegger opplæringen for elever som ikke helt mestrer elevrollen i normalskolen. Evner ikke grunnskolen å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter til å møte storsamfunnet, vil det kunne medføre en negativ spiral for elevene. Tematisk vil jeg berøre forberedelsen til storsamfunnet, men dette er ikke en del av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er formet rundt temaer som inkludering, hvordan et alternativt tilbud fungerer og om mer praktisk undervisning øker skolemotivasjonen. Jeg anvender et elevperspektiv til å undersøke hvordan elevenes trivsel og samhold er i et opplæringstilbud, for de elevene som mottar sin opplæring utenfor normalskolen.

Den alternative skolen hvor jeg har gjennomført min undersøkelse på er lokalisert i et byområde i Norge. Opplæringstilbudet er en del av kommunens helhetlige skoletilbud for ungdomsskoleelever, denne skolen har også egen administrasjon. Det er både gutter og jenter blant elevene og de ansatte. Strukturen og pedagogisk vektlegging skiller seg ut fra normalskolen. Skolen er godt etablert og ble dannet som et opplæringstilbud for elever som av en eller annen grunn ligger i fare for å falle utenfor det ordinære skoletilbudet. All undervisning på skolen er definert som spesialundervisning. Datamaterialet er samlet inn gjennom kvalitative intervjuer av elever på 9. og 10. klassetrinn, den er videre analysert med en hermeneutisk tilnærming.

Jeg har i min oppgave anvendt et kvalitativ design med hermeneutisk tilnærming for å prøve å besvare mine forskningsspørsmål. Datamaterialet er samlet inn gjennom et kvalitativt forskningsintervju. Jeg har anvendt en semistrukturert intervjuguide som mal gjennom intervjuene. Det er gjennomført seks intervju av elever på 9. og 10. klassetrinn. Datamaterialet inneholder begge kjønn. Alle intervjuene er gjennomført på skolen hvor elevene mottar sin opplæring. Datamaterialet vil bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske forståelsesramme.

Resultatene i oppgaven indikerer at elevgruppen som får opplæringstilbud i den alternative skolen, opplever tilbudet som mer inkluderende enn hva de opplevde i normalskolen. De indikerer også at det er etablert et kollektiv hvor de blir fulgt tettere opp, samtidig at de får større autonomi i sin skolehverdag. Elevene uttrykker større skolemotivasjon når skolen anvender en kombinasjon mellom teori og praktisk tilnærming.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 1 |
| 1.2 | Oppgavens struktur..... | 2 |
| 1.3 | Overgangen fra sortering- til fellesskole..... | 2 |
| 1.3.1 | Integreringsprinsippet..... | 3 |
| 1.3.2 | Inkluderingsprinsippet | 4 |
| 1.4 | Alternative skoletilbud..... | 4 |
| 1.5 | Definisjon av alternative skoler | 6 |
| 2 | Teoretisk tilnærming..... | 8 |
| 2.1 | Lærerens kompetanse i klasseledelse | 9 |
| 2.1.1 | Lærerens relasjonskompetanse | 11 |
| 2.2 | Autorativ praksis | 14 |
| 2.3 | Tilpasset og likeverdig opplæring | 15 |
| 2.3.1 | Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring | 16 |
| 2.4 | Differensiering | 18 |
| 2.4.1 | Nivådifferensiering..... | 19 |
| 2.4.2 | Pedagogisk differensiering..... | 20 |
| 2.4.3 | Tempodifferensiering..... | 20 |
| 2.4.4 | Organisatorisk differensiering..... | 21 |
| 2.5 | Spesialundervisning | 21 |
| 2.6 | Mestring i skolen..... | 23 |
| 2.6.1 | Den proksimale utviklingssonen | 24 |
| 2.6.2 | Mestringsforventning..... | 25 |
| 2.6.3 | Mestringsorientert læringskultur | 25 |
| 2.7 | Tiltak mot atferdsproblemer..... | 29 |
| 3 | Metode..... | 31 |
| 3.1 | Metodisk tilnærming og design | 31 |
| 3.1.1 | Hermeneutisk tilnærming | 32 |
| 3.2 | Det kvalitative forskningsintervju | 32 |
| 3.3 | Valg av informanter og innhenting av empiri | 33 |
| 3.4 | Rekrutteringsprosessen | 34 |
| 3.5 | Forberedelse til intervju..... | 36 |
| 3.5.1 | Intervjuguiden..... | 36 |
| 3.6 | Gjennomføring av intervjuene..... | 37 |
| 3.6.1 | Kontekst og samspill | 38 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.7 | Intervjuenes kvalitet | 38 |
| 3.7.1 | Analytisk tilnærming | 39 |
| 3.8 | Forskningens kvalitet | 40 |
| 3.8.1 | Pålitelighet (reliabilitet) | 40 |
| 3.8.2 | Gyldighet (validitet) | 40 |
| 3.8.3 | Generaliserbarhet | 41 |
| 3.9 | Etiske hensyn | 41 |
| 4 | Presentasjon av funn | 43 |
| 4.1 | Den alternative skolen i min undersøkelse | 43 |
| 4.1.1 | Pedagogisk plattform | 43 |
| 4.1.2 | Elevene | 44 |
| 4.1.3 | Skoledagen | 44 |
| 4.2 | Psykososiale miljø | 45 |
| 4.2.1 | Lærer-elev-relasjon | 45 |
| 4.2.2 | Sosialt samhold mellom elevene | 46 |
| 4.2.3 | Samarbeid | 47 |
| 4.2.4 | Positiv oppmuntring | 47 |
| 4.3 | Læringsmåter | 47 |
| 4.3.1 | Undervisning- og læringstempo | 47 |
| 4.3.2 | Praktisk teoritilnærming | 48 |
| 4.3.3 | Kortere timer, lengre friminutt | 48 |
| 4.3.4 | Hjemmelekser | 49 |
| 4.3.5 | Utplassering på arbeidsplasser | 49 |
| 4.4 | Atferdsregulering i skolen | 50 |
| 4.4.1 | Atferdsregulering | 50 |
| 4.4.2 | Skoleregler | 50 |
| 4.4.3 | Friminutt | 51 |
| 4.4.4 | Klassens indre liv | 51 |
| 4.5 | Motivasjon som belønningssystem | 52 |
| 4.5.1 | Mestring og motivasjon | 52 |
| 4.5.2 | Belønningssystem basert på karaktersnitt | 53 |
| 4.5.3 | Eierskap i belønningssystemet | 53 |
| 4.6 | Lærertetthet | 54 |
| 4.6.1 | Lærerens relasjonsarbeid | 54 |
| 4.6.2 | Hvordan oppleves lærertettheten? | 54 |
| 5 | Drøfting | 56 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.1 | Segregere for å inkludere?..... | 58 |
| 5.2 | Hvordan konstruere en kontekst som ivaretar den enkelte elevs deltakelse i skolefellesskapet? | 62 |
| 5.3 | Vil skolemotivasjonen påvirkes av mer praktisk opplæring?..... | 65 |
| 5.4 | Hva sier tidligere forskning om den alternative skolen? | 67 |
| 5.4.1 | Kritikk mot den alternative skolen..... | 68 |
| 5.5 | Forskning angående lærertetthet..... | 69 |
| 5.5.1 | Lærertetthet målt opp mot sosial mobilitet | 71 |
| 5.5.2 | STAR-prosjektet (Student-Teacher Achievement Ratio)..... | 72 |
| 5.5.3 | ESO-rapport: «Små skoleklasser gjør elevene bedre» | 73 |
| 5.5.4 | Norsk pilotprosjekt på lærertetthet i ungdomsskole– ny giv | 73 |
| 5.5.5 | Grålum skole – små gruppe tiltak på barnetrinn | 74 |
| 5.5.6 | Klassestørrelse og lærerkompetanse..... | 75 |
| 6 | Avslutning | 77 |
| 7 | Litteraturliste: | 81 |
| 8 | Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor ved den alternative skolen | 88 |
| 9 | Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte | 90 |
| 10 | Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til foresatte..... | 91 |
| 11 | Vedlegg 4: Intervjuguide | 92 |
| 12 | Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD | 97 |

1 Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å skrive om et alternativt skoletilbud i en by i Norge (heretter: «Den alternative skolen»). Jeg har valgt elevperspektivet, og tar dermed for meg elevenes opplevelser og tolkninger vedrørende den alternative skolens organisering og struktur. Elevene som mottar sitt opplæringstilbud i en alternativ skole har ikke fått et tilfredsstillende utbytte av normalskolen, og derfor mottar de spesialundervisning i smågrupper ved en alternativ skole. Jeg vil drøfte ulike utfordringer man møter ved å gå i den alternative skolen kontra normalskolen. Jeg vil ta for meg elevenes opplevelse av den alternative skolen, og finne ut om elevene har større utbytte av å gå i den alternative skolen enn i normalskolen. For å fordype meg i dette har jeg gjennomført intervjuer av elever som har gått i normalskole, men nå går i den alternative skolen. Videre vil jeg se på ulik forskning når det kommer til segregering og lærertetthet. Her vil jeg presentere ulike synsvinkler på hva som skal til for at elevene skal innta en elevrolle igjen. I den alternative skolen vektlegges praktisk undervisning, hvor elevene skal få en ny læringsarena. Det er derfor viktig å se om det ligger et skjult potensiale i eleven og den alternative skolen som endrer de tidligere holdningene elevene har hatt, og om den alternative skolen gir elevene nok motivasjon til å fullføre. I arbeidslivet elevene møter etter skolegang er samarbeidsferdigheter sentralt, det er dermed også viktig å se på hvordan elevene samhandler når skolen legges opp til en mer kollektiv tilnærming til kunnskap.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling: Er den alternative skolen et bedre opplæringstilbud for elever som har falt ut av elevrollen, enn det normalskolen vil være?

Studien vil omfatte følgende forskningsspørsmål:

- 1) Organisatorisk integrering kan føre til mindre inkludering for noen elever. Er den alternative skolen et tilbud som gjør at elevene kan føle seg mer inkludert enn i den ordinære skolen?
- 2) Hvilke forutsetninger er det som skal til for at et alternativt opplæringstilbud skal fungere?
- 3) Vil den alternative skolen med mer praktisk opplæring øke skolemotivasjon?

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks deler. I første del presenterer jeg oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål, samt overgangen til en fellesskole hvor alle elevene har lovfestet rett til å motta sin grunnopplæring. I andre del vil jeg gjøre rede for teori som jeg finner relevant for oppgaven. Denne delen har som formål å danne bakgrunn for diskusjon av datamaterialet. I tredje del vil jeg ta for meg valg av metode og forskningsmessige vurderinger i behandling av datamaterialet, samt gjøre rede for mitt utvalg og intervjuprosessen. I fjerde del presenteres funnene i datamaterialet. I den femte delen er strukturen basert på funnene og teorikapitlet. I sjette og siste del kommer avsluttende kommentarer, i tillegg kommer jeg inn på forslag til videre forskning.

1.3 Overgangen fra sortering- til fellesskole

Det er lenge siden det politiske Norge bestemte at vi skal ha en fellesskole for alle. Tanken om integrering vokste fram som en respons mot et skolesystem som i stor grad reproduserte sosiale ulikheter. I 1960-årene var det rettet *kritikk mot den eksterne organisatoriske differensieringen*, som hadde sitt forløp i spesialskolesystemet. Kritikken dreier seg om at elevene var kategorisert etter utviklingshemninger, funksjonshemninger, lærevansker eller atferdsvansker. De skulle ikke lengre segregeres, men være *inkludert i fellesskapet* (Morken, 2012). Skolesystemet sorterte elevene i *opplæringsdyktige* eller *ikke opplæringsdyktige, tilpasset* eller *ikke tilpasset*, i en skole som i prinsippet skulle være en skole for alle. I spesialskolesystemet var segregering iverksatt, og atferd var et kriterium for å samle elevene med utfordringer i egne skoler, klasser og grupper (Jahnsen, Nergaard, & Flaatten, 2006). Spesialskolene fungerte med andre ord som en avlastning for den ordinære skolen.

Virkningene integreringsdebatten medførte på 1960-tallet, var at det endret skolesystemet. Skolesystemet gikk fra et *kollektivistisk, systembevarende perspektiv, til et perspektiv hvor det enkelte individ og dets behov ble sentrum* (Jahnsen et al., 2006).

Den skolepolitiske vendingen startet i 1970-årene, og Blomkomiteen ble etablert for å utarbeide forslag til nye lovregler om spesialundervisning. I 1975 la komiteen fram et forslag, som ble lovgrunnlaget for norsk spesialundervisning, i integrert i Lov om grunnskolen. *Den tidligere segregerte spesialskolen skulle nå bli inkludert som en del*

av *fellesskolen* (heretter: «Normalskolen») og *kommunene fikk ansvar for alle sine elever* (Tangen, 2012).

Barn og unge som tidligere fikk en segregert opplæring i egne spesialskoler, har nå rett til å motta spesialundervisning i normalskolen (Tangen, 2012). Målet med felles grunnskole for alle barn, er at alle skal være integrert og inkludert i den framtidige organiseringen av skolesystemet (Ogden, 2015). Ved at en tar utgangspunkt i inkludering, er det ikke normaliteten det søkes etter, men fokuset er på ulikheter. Avvikstenkning er derfor ikke noe en drøfter når det kommer til om inkluderingsprinsippet kan realiseres i skolen (Overland, 2007). Den nye lovgivningen signaliserer at plassering i spesialklasser eller i spesialskoler vanligvis ikke er ønskelig, det kan medføre stigmatisering og en følelse av utenforskap (Morken, 2012).

Blomkomiteen sitt forslag, som nevnt ovenfor, var starten på det som skulle fjerne sorteringsskolen, hvor barn og unge som ikke har tilfredsstillende krav til evner og atferd i skolen ble plassert på spesialskoler. I forbindelse med HVPU (helsevernet for psykisk utviklingshemmede) -reformen og omstruktureringen av spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016), *ble de siste statlige spesialskolene nedlagt i 1992* (Jahnsen et al., 2006).

1.3.1 Integreringsprinsippet

Normalskolen etter 1975 ble starten på en heterogen skole som har en målsetning om å *være en skole for alle*, hvor alle har lik rett til en *likeverdig og tilpasset* opplæring og undervisning i et *felles skolesystem* (Tangen, 2012). Når det er snakk om at alle elevene skal *integreres i en fellesskole* forklares det gjennom å sette deler sammen til en helhet. De som tidligere var segregert og utestengt fra normalfellesskapet og samholdet, skulle nå bli inkludert hvor de naturlig burde tilhøre. Blomkomiteen stilte tre kriterier til tilhørighet i fellesskapet: *deltakelse* i fellesskapets goder, *medansvar* for oppgaver og *forpliktelser* som fungerer som et idealmål for integrering (Morken, 2012).

Det er flere ulike former for integrering i skolesystemet. *Organisatorisk* integrering dreier seg om en normalskole for alle. Der alle har samme lovgrunnlag, skoleledelse og læringspersonale, og felles undervisning med elever som har spesielle behov (Morken, 2012). *Sosial* integrering dreier seg om sosialt fellesskap, om nærhet og vennerelasjoner. I tanken bak en normalskole ligger det en tro på at en heterogen gruppe

vil være berikende, oppdragende og integrerende. Ved at noen er savnet når de er borte, er det et tegn på sosial integrering. *Pedagogisk* integrering dreier seg om et utviklende læringsfellesskap, som har utfordringer og mestringsmuligheter, for alle barn og unge. Den *kulturelle* integrering dreier seg om mangfold av kulturer i normalskolen. Skolen må forholde seg til de forskjellige kulturene, i likhet med det kulturmangfoldet som er i samfunnet (Morken, 2012).

1.3.2 Inkluderingsprinsippet

I løpet av 1990 årene blir integreringsbegrepet avløst av inkluderingsbegrepet.

Inkludering dreier seg ikke kun om enkelt-elevene, men også om hele skolens innhold og organisering (Morken, 2012). Inkludering framstår derfor i normalskolen som et sentralt og overordnet ideologisk prinsipp, hvor alle barn og unge skal være sosialt inkludert, faglig inkludert og psykisk inkludert i fellesskapet i skolesystemet (Nordahl & Overland, 2015). Elevene har en juridisk rett til, uavhengig av evner, forutsetninger og så langt som mulig, å få opplæring i normalskolen i egen hjemkommune (Nordahl & Overland, 1997). Når inkluderingsideologien veier så tungt i skoletilbudet, har de som mål å *skape likhet gjennom ulikhet*. Elevene skal høste av erfaringene som det heterogene fellesskapet gir, hvor målet er sosial utjevning (Nordahl, 2003).

1.4 Alternative skoletilbud

Normalskolen har mange samfunnsoppgaver, to av de primære oppgavene er å være en *kunnskapsskole*, som fremmer elevens skolefaglige kunnskap og prestasjoner. Den skal også være en *inkluderende skole* hvor alle får høre til, bidra og mestre ut fra sine forutsetninger. Normalskolens målsetning er en kombinasjon av disse, men det er også motsetningsforhold mellom de to mulighetene (Ogden, 2015). Kombinert høyt læringstrykk i skolefag og inkludering i det sosiale fellesskap, vil kunne medføre problemer for de som ikke innehar de riktige ferdighetene. Målsetningen for normalskolen er å tilpasse undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø til ulike elevgrupper slik at de får en differensiert opplæring (Ogden, 2015).

Den siste statlige spesialskolen ble, som nevnt ovenfor, lagt ned i 1992. Staten skulle ikke drifte spesialskoler, men kommuner og fylkeskommuner har mulighet til å

organisere opplæringen for enkelte elever i egne grupper eller skoler for spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). For å bli elev på et alternativt skoletilbud, må elevene selv søke seg til tilbudet. Det skal gode grunner til for at elever skal få sin opplæring i et full segregert skoletilbud (St.meld. nr. 18 (2010-2011)). Selv om det var en inkluderingsideologi i 1990 årene, ble det etablert nye alternative skoler i Norge. Alternative skoler i denne sammenhengen er et eksternt etablert tilbud, det er ikke er opplegg som driftes innenfor skolens rammer. Det finnes flere ungdommer (især gutter), som har utviklet en atferd som skaper problemer for dem og/eller medelevene i normalskolen (St.meld. nr. 18 (2010-2011)). Det er viktig å ivareta denne elevgruppen og skape et trygt læringsmiljø, hvor sosial læring og praktiske aktiviteter bør ha en sentral rolle i undervisningen. I senere tid har Lov om Grunnskolen §8-1 tredje ledd (2002) blitt revidert, hvor det åpnes muligheter til å flytte elever uten samtykke når omsynet til de andre tilsier det. Argumentasjonene fra tidligere dukker opp igjen på bakgrunn av krav om økt kunnskapsnivå i skolen. Kunnskapsnivået skolen har ansvar for forvirrer på bekostning av det kulturelle hegemoniet (Jahnsen et al., 2006).

De alternative skolene har også utradisjonelle fag på timelisten, fag som skogsdrift, kantinevirksomhet og så videre. Skolene bringer positive elementer til elevene der de kan møte jevnbyrdige, få tett oppfølging i mindre grupper, og dermed mulighet til å oppnå mestring – faglig så vel som sosialt. Slik får de tilstrekkelige ferdigheter og kompetanse for best mulig fungering i storsamfunnet etter endt skolegang (St.meld. nr. 18 (2010-2011)).

Modernitet kan medføre positive og negative faktorer. Det hevdes av Nordahl og Overland (2015) at normalskolen i en periode har vært for opptatt av at de skal være moderne, og dermed har for lite fokus på å realisere barna sine rettigheter ved å gi gode læringsresultater til alle elever. Dette medfører et differensieringsproblem hvor det er noen som blir undertrykte i normalskolen. Ogden (2015) argumenterer for at det kan være aktuelt å skifte fokus til andre områder som *sosial kompetanse, trivsel og selvoppfatning*. Det er mange gode resonnement på grunner til at normalskolen skal være inkluderende, men i praksis viser det seg at de faglige og menneskelige utfordringene kan oppleves større enn hva lærerne synes de kan mestre. Det er derfor ikke rimelig eller realistisk å forvente at normalskolen skal inkludere alle elever med særskilte behov (Ogden, 2015).

1.5 Definisjon av alternative skoler

Alternative skoler er i norsk skolesammenheng et nytt fenomen. Den første skolen startet i 1972 (Jahnsen, 2005), og nå anslås det at cirka 500 elever i ungdomsalder får sin grunnskoleopplæring på fulltid i alternative skoler (Jelstad, 2013).

De fleste alternative skolene er organisert i Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS). FAS fungerer som et fora for de alternative skolene, hvor de oppfordrer til å ta kontakt, besøke hverandre og lære av hverandre. Det er totalt 50 alternative skoler (per januar 2017) som er organisert gjennom FAS. Skolene er relativt små og har i snitt 10 elever. Det er ikke en fast definisjon for hva en alternative skoler er, jeg har valgt å plukke ut to definisjoner som forsøker å forklare dette.

Nordahl, Sørli, Tveit og Manger (2003) definerer alternative skoler slik:

Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg også om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternativ skole innbefatter ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker (...) Det formelle, økonomiske og kvalitetssikrende ansvaret for slike tiltak ligger hos de lokale skolemyndighetene. På samme måte som ordinærskolen omfattes og forpliktes de alternative skolene av gjeldende opplæringslov og læreplanverk (Nordahl et al., 2003, s. 11)

Sørli (1991) definerer alternativ skole på følgende måte:

Et kommunalt/interkommunalt miljø og opplæringstiltak for ungdom i 14-16 års alder, som den ordinære grunnskolen ikke har tilstrekkelig kompetanse og egnede tilbud til, slik at elevene kan fullføre obligatorisk 9-årig skolegang og få vitnemål.

Det er et frivillig tilbud og elevene bor hos sine foresatte, som kan være biologiske foreldre, fosterforeldre, vertsfamilie eller barne/ungdomshjem. Elevene kan fortsatt være innskrevet og få vitnemål utsendt ved sin ordinære skole (hjemmeskole), eller de kan få elevstatus ved den alternative skolen.

Skolen holder til i egne lokaler, men disse befinner seg i nærheten av elevens hjemmemiljø. Vanligvis har den alternative skolen 8-9 elever, men kan ha flere avdelinger. Lærertettheten er høy (Sørli, 1991, s. 5).

Det er variasjon i både kvalitet, organisering og i innholdet av aktivitetene som tilbys i de forskjellige alternative skolene. De er lokalisert utenfor normalskolens område, men

har status som underavdeling av normalskolen de rekrutteres fra. De har sine egne budsjett og er som en skoleenhet fristilt fra normalskolen. I begynnelsen av 1990-tallet var barnevernet med i finansieringen av cirka halvparten av de alternative skolene. Bidragene utgjorde cirka 1/5 del av budsjettet og 2/5 av elevene var, eller hadde vært, i kontakt med barnevernet (Sørli, 1991).

Den alternative skolen gir tilbud til elever som holder på å falle ut av skolen, elever som kommer til kort i normalskolen og elever som viser atferdsproblemer og/eller liten motivasjon for skolearbeid (Jahnsen, 2005, Jahnsen et al., 2006).

De fleste alternative skoler er lokalisert i store og middels store bykommuner. Etableringen av skolene er en konsekvens av at normalskolen ikke har hatt tilstrekkelig kompetanse, fleksibilitet eller rammebetingelser til å differensiere lærings- og utviklingsbetingelser for de elevene som faller fra. Dermed har de med utfordrende atferd og de skoletrøtte elevene ikke fått den opplæringen og støtte de har krav på (Nordahl et al., 2003). De alternative skolene er et opplæringstilbud som primært gjelder for ungdomstrinnet. Tiltaket har også en varighet, eller har planlagt varighet, på minst ett skoleår (Jahnsen et al., 2006).

De alternative skolene har vanligvis 8-9 elever og 2-3 lærere. Skolen jobber tverrkontekstuellt og har et tett samarbeid med foreldre og lokalmiljø, med sosial- og helseetat og andre hjelpetjenester i kommunen. Skillet mellom alternative skoler og institusjonsskoler er at alternative skoler er dagtilbud og elevene bor hjemme. Den alternative skolen er et frivillighets tilbud, hvor elevene i samhandling med sine foresatte må søke for opptak på skolen (Jahnsen, 2005).

Den alternative opplæringen jobber ikke kun for å få elevene gjennom ungdomsskoleeksamen, de jobber også målrettet med sosial kompetanseutvikling. For å øke de sosiale ferdighetene trenes elevene gjennom deltakelse i den daglige driften av skolen. De gjennomfører samarbeidsprosjekter hvor de renoverer, vedlikeholder og rengjør skolen, de lager og spiser mat og gjennom praktiske aktiviteter har de fokus på samhold og relasjonsbygging. Samarbeidet mellom elever og lærere karakteriseres av dialog og medbestemmelse. Elevene jobber med skolefag og organiserer praktiske prosjekter i et inkluderende og empatisk skolemiljø (Jahnsen, 2005).

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som skal bidra til å belyse viktige sider av min problemstilling som omhandler elever med særskilte behov. Først i teoridelen vil jeg ta for meg lærerens betydning for etablering av et godt klassemiljø. Deretter vil jeg vise til ulike muligheter for tilpasning og likeverdig opplæring, samt forskjellige differensierings tiltak, som kan gjennomføres i skolen. Jeg vil avslutte kapitlet med å vise til viktigheten av å jobbe med elevenes mestring og tiltak mot negativ atferd.

Alle som jobber i skolesystemet er opptatt av at opplæringen skal være av god kvalitet. Elevene er de viktigste i skolen, derfor er det viktig at det er kvalitet på den undervisningen som gis. Målsetningen er å bidra til å gi elevene tilstrekkelig kompetanse til å møte storsamfunnets oppgaver og utfordringer på en kompetent måte, i samhandling med andre. Skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser. Skolen skal også bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet (St.meld. nr 11 (2008-2009)).

Normalskolen er obligatorisk og felles for alle barn og unge. I normalskolen overføres kunnskap og ferdigheter, kultur og verdier til den oppvoksende generasjon. Den skal bidra til en sosial utjevning og sikre mobilitet. Det er mange utfordringer for normalskolen hvor en heterogen gruppe elever og lærere møtes i en opplæringskontekst. Elevene har rett på opplæringen ut fra sine evner og forutsetninger, og alle har også en lovfestet rett på en likeverdig og inkluderende opplæring i normalskolen. Lærernes kompetanse har en avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. De gode lærerne praktiserer sin kompetanse med struktur og engasjement. De er faglig sterke, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæring til de ulike elevene og de ulike fagene (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Det er også viktig at læreren har en god evne til å se elevene og tilpasse intervensjonen tidlig, noe som vil være avgjørende for utfallet. Det satses på utdanning av lærere som jobber med de eldre elevene i normalskolen. Lærerne skal få en større faglig fordypning, det fokuseres på lærerens evne til å lære fra seg og det å møte elevens sosiale utfordringer og andre forhold som hemmer læring. Det er også viktig at lærerne har innsikt i hvordan skolen, i samarbeid

med eksterne instanser, kan implementere og løse utfordringene (St.meld. nr 11 (2008-2009)).

2.1 Lærerens kompetanse i klasseledelse

Elever er en heterogen sammensatt gruppe, faglig, emosjonelt og sosialt. Det er viktig at det er et skolemiljø preget av toleranse, respekt, anerkjennelse, kultur- og demokratiforståelse. I det inkluderende læringsmiljø viser læreren respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger. Dette skaper et godt samarbeid mellom elevene og gir mulighet til å mestre konflikthåndtering (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Læreren må kunne håndtere elevene på en god måte, følge læringen deres tett og kunne oppdage når elevene trenger støtte. Videre må læreren også kunne iverksette intervensjoner når elevene strever. Det er viktig å gi støtte på et tidlig tidspunkt, når negative faktorer er etablert blir situasjonen vanskeligere og mer krevende.

Læreren er den aktøren som skal sikre at opplæringen følger målene i læreplanen, samtidig som den er tilpasset elevenes ulike forutsetninger eller behov. Elevene skal gjennom god opplæring oppleve at de mestrer faglige utfordringer, og de skal føle seg inkludert i et sosialt fellesskap.

«Klasseledelse er lærerens kompetanse i og holde orden og skape produktiv arbeidsro med å fremme og støtte undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden & Jensen, 2015, s. 16).

Med utgangspunkt i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter på bakgrunn av evidens, ser man sammenheng mellom lærerens kompetanse og elevenes læring. Dagens lærere må ha kompetanse innenfor følgende syv områder:

- 1) *Gode fag- og grunnleggende ferdigheter* er sentrale for å fremme høyt læringstrykk i fagene som det undervises i. Læreren må ha god kjennskap til kompetansemålene i læreplanene, ha innsikt i hvordan fagene kan bidra til læring av grunnleggende ferdigheter, og se til at opplæringen gir fundament for videre læring.
- 2) *Skolen i samfunnet*. Læreren skal legge til rette for videre utdanning og deltakelse i familie-, samfunns- og arbeidsliv. Læreren må ha kjennskap til skolens struktur og betydning i samfunnet, samt ha oversikt over lærerrollen.

- 3) *Etikk*. Læreren skal handle i tråd med det verdigrunnlaget som er bestemt i skolens formål og presisert i læreplanverket. I opplæringen skal læreren være med på å utvikle elevenes forståelse for- og evne til å handle i tråd med dette verdigrunnlaget.
- 4) *Pedagogikk og fagdidaktikk*. Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket ved å planlegge, organisere, og vurdere undervisningen slik at den fremmer elevenes læring. Det er viktig å ha innsikt i hvordan den enkelte elev lærer, legge til rette for et godt læringsmiljø hvor elevene ivaretar og videreutvikler læringslyst og tro på egne ferdigheter.
- 5) *Ledelse av læringsprosesser*. Læreren skal ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeidet i en heterogen sammensatt elevgruppe. Læringen forutsetter ro, orden, sammenheng og system i grupper og klasser. Det må være etablerte regler og rutiner for gruppen, og de må ha evne til å bestemme og ta avgjørelser i et skoledemokrati (klasseledelse).
- 6) *Samhandling og kommunikasjon*. En lærer må evne å samarbeide og kommunisere med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må også ha oversikt over de individuelle forutsetninger og evner elevene har for å lære. I tillegg må læreren ha et positivt syn på potensialet til elevene. Læreren må også bidra til et profesjonelt fellesskap.
- 7) *Endring og utvikling*. Endrings- og utviklingskompetanse er en viktig ferdighet en lærer må ha for å kunne reflektere, med grunnlag i evidens og kritisk refleksjon, over egen praksis, delta i det lokale læreplanarbeidet, kunne orientere seg om endringer i de ulike styringsdokumentene og samhandle med andre om skolens utvikling (St.meld. nr 11 (2008-2009), s. 15).

Som vist ovenfor krever lærerrollen kompetanse på flere områder. Alle kompetanseområdene er viktige, men det er summen av de som danner grunnlaget for utøvelsen av lærerrollen. Kompetanseområdene er ferdigheter som er i konstant videreutvikling (Ogden & Jensen, 2015, s. 16).

Nordahl og Overland (2015, s. 13) fremhever videre noen premisser eller forutsetninger som er viktig for all pedagogisk handling.

- A) Alle elever har mulighet til å lære, om de får tilstrekkelig tid og støtte.
- B) Alle barn og unge har et grunnleggende behov og ønske for å lære, og derfor skal lærerne anerkjenne elevene som aktører i egen læring.

- C) Lærerne skal anerkjenne og respektere barn og unges heterogenitet for å muliggjøre deres potensiale for læring.

Det er evidens for at alle elevene i skolen, uansett behov, kan utvikle seg når de er en del av en kontekst som er inkluderende, som har en strukturert og differensiert opplæring, hvor lærerne har god faglig kunnskap og hvor læreren i samhandling med andre kollegaer resonerer rundt utfordringene de står i, og omsetter forbedringsforslag til handling (Nordahl & Overland, 2015).

(...) En slik skole bygger på forståelsen av at alle elever har behov for å oppleve seg verdsatt, akseptert og velkommen. Det handler blant annet om å fjerne barrierer for deltakelse og om muligheter for å oppleve mestring. (Ogden, 2015, s. 92).

Når målene i normalskolen ikke er ensidig fokusert på det akademiske, og heller deler fokuset med tilhørighet, trivsel og trygghet, samt at de jobber aktivt med å holde elever i den ordinære klassen, jobber skolen ut fra et *bredt læringsbegrep* som inkluderer sosial- og skolefaglig læring (Ogden, 2015).

2.1.1 Lærerens relasjonskompetanse

I skolen er det undervisning og læringsaktiviteter som vanligvis er i fokus, det er derfor vanskelig å se hvilken effekt lærer-elev-relasjoner har i skolen. Det er dokumentert at elever lærer bedre av lærere som viser vennlighet og forståelse, og som de har en god relasjon til (Ogden & Jensen, 2015). Utvikling av en positiv relasjon mellom lærer og elev etableres gjennom den personlige kvalitet i kontakten, og hvordan læreren kommuniserer. Den gode kvaliteten omhandler hva læreren sier og gjør, og hvordan de henvender seg til og svarer elevene på en vennlig måte, viser interesse, omtanke og empati, og har sans for humor. Det må også være en balanse mellom positiv og negativ kommunikasjon (Ogden & Jensen, 2015). Det er en klar overvekt av positive henvendelser og reaksjoner fra lærer, slik at korrigerende kommunikasjon ikke skader relasjonen. Det er viktig at det er en god relasjon mellom elevene og mellom elevene og lærer for at kommunikasjon og undervisning skal fungere. Dette gjelder spesielt vanskelige/utstøtte elever, som kun gjør det de blir spurt om hvis de har tillit, stoler på eller respekterer læreren. Relasjonen har derfor betydning for klasseatferd (Ogden & Jensen, 2015. Roffey, 2012).

For å få tilgang til elevens verdier og oppfatninger og forståelse for deres handlinger, vil det i de fleste situasjoner være nødvendig å ha en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven (Nordahl, 2002). Det gode forholdet mellom lærer og elev gir ikke bare forståelse og innsikt for læreren, det kan også være avgjørende for elevens vekst og utvikling. Mange løvetannbarn begrunner at en lærer er grunnen til at det har gått så bra med dem. Det var den tydelige voksenpersoner som de fikk en relasjon til, som respekterte dem, her fikk de mulighet for mestring og etter hvert fikk de tro på sine egne ferdigheter. Motsatt er det også tilfeller hvor en dårlig relasjon mellom barn og voksne har virket stagnerende og hemmende på barnets utvikling (Nordahl, 2002). For å beskrive et løvetannbarn benytter jeg en beskrivelse Lund (2017) har anvendt i sin artikkel i bladet Utdanningsnytt.no.

«Jeg liksom bare kjente at læreren min i barneskolen likte meg. Han smilte ofte til meg med et glimt i øyet, til og med var glimtet der når han var streng og syntes det jeg gjorde ikke var noe særlig: Kristoffer 15 år».

Kristoffer er en av de guttene i skolen som har strevd mye gjennom livet. Mye uro hjemme, med høyt konfliktnivå og sårbar psykisk helse hos mor. Han fikk ikke til leken med andre barn i barnehagen, strevde med å konsentrere seg om det de voksne ville han skulle konsentrere seg om i skolen, og han har liksom ikke helt funnet seg til rette i eget liv i en alder av 15 år. Det har blant annet ført til høyt skolefravær, og han er blitt en gutt i risikozonen for frafall. Når han skulle beskrive en voksen som har vært god for ham på sin vei gjennom livet, trer barneskolelæreren frem. Og hele ansiktet hans lyser opp bare ved å tenke på denne mannen som gjorde hverdagene i barneskolen litt lettere og mer meningsfulle midt oppe i alt det som ikke var til å forstå for en liten gutt (Lund, 2017).

Relasjoner mellom lærer og elev både faglig og sosialt kan påvirke elevene til å bli mer motiverte og engasjerte, især av lærerne som respekterer og legger vekt på å ha en god relasjon til dem. (St.meld 22 (2010-2011)). Elever som har et godt forhold til læreren trives bedre på skolen, og lærere som har gode relasjoner til elevene opplever mindre uønsket atferd enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2010). Den støttende og positive relasjonen mellom lærer og elev bidrar til å øke læringstrykket hos eleven. Relasjonene vil påvirkes av hvilke oppfatninger andre har av deg og hvordan de forholder seg til deg. Relasjonene er opphavet for, og er en del av, kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre. Relasjon er ikke konstant, den bygger på og utvikler seg i interaksjoner med andre mennesker (Nordahl & Overland, 2015). I praksis utspilles relasjonen gjennom det man sier, og det man ikke sier, samt gjennom de verdier og forventninger man gir uttrykk for (Roffey, 2012). Den gode relasjonen

mellom lærer og elev skaper en mekanisme en kan kalle for «*Bastianeffekten*». Det er effekten politimesteren hadde på røverne i Kardemomme by. «*Men herr og fru Bastian er noe for seg selv, derfor så vasker vi oss allikevel*» (Eriksen & Lyng, 2015, s. 151).

Kjerneelementet i en god relasjon er å være empatisk og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Relasjonen mellom lærer og elev vil være knyttet til behovet for anerkjennelse. Det er en forutsetning i livet vårt at vi blir sett, hørt og respektert. Når vi blir akseptert, verdsatt og anerkjent utvikles vår identitet, og vi dannes som mennesker (Nordahl & Overland, 2015). Når vi får anerkjennelse legges grunnlaget for arbeidsinnsats og trygghet. Fravær av anerkjennelse kan medføre til motivasjonssvikt, og selv de enkleste oppgavene vil møtes med motgang. De lærerne som møter elever med anerkjennelse vil kunne bidra til å øke arbeidsinnsatsen, og eleven vil i større grad tro på seg selv i læringsarbeidet. Anerkjennelse er et viktig element for å bli motivert til noe. Motivasjon er derfor ikke noe vi kun har som et ønske eller behov, men det er noe vi lærer (Frønes, 2006).

Glavin og Lindbäck (2014, s. 140) viser til at det er vanlig å fremstille relasjonskompetansen som en egenskap knyttet til lærerens personlighet.

Relasjonskompetansen til læreren er noe som kan bygges opp og læres. Lærerne opplever ikke vansker med å etablere en god relasjon med elever som har gode sosiale ferdigheter med seg inn i skolen. Det lærerne savner i mange tilfeller er et godt verktøy som kan anvendes for å skape relasjon med de elevene som *ikke* har alle de nødvendige sosiale ferdigheter, spesielt de elevene som viser utagerende problematferd.

Problematferd blant barn og unge dreier seg om å bryte normer, regler og forventninger. Den er læringshemmende og hindrer positiv samhandling med andre (Ogden, 2015).

Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) oppsummerte at i danske og norske skoleundersøkelser er det mellom syv og tolv prosent av barn og unge mellom 10-17 år, som kan kategoriseres med atferdsproblemer.

Det er ikke slik at elevene kun viser problematferd. Det er viktig for læreren å alltid være på utkikk etter de situasjonene der eleven oppviser pro-sosial atferd, og fokusere på å gi denne atferden maksimal oppmerksomhet. Læreren skal med andre ord være ute etter å ta dem på fersken i å anvende en sosial ferdighet på riktig måte (Glavin & Lindbäck, 2014).

For å etablere en god relasjon i skolen er det viktig med anerkjennelse, hvor det er aksept, ros, støtte, blick, smil og oppmuntring (Frønes, 2006). Den asymmetriske

relasjonen mellom lærer og elev medfører at det er læreren som har ansvaret for å etablere en anerkjennende relasjon til eleven. Ansvaret for elevens læring og utvikling ligger hos læreren, læreren er den profesjonelle voksne som har genuin mulighet til å påvirke relasjonen til eleven (Frønes, 2006).

2.2 Autorativ praksis

Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev viser til maktforholdet mellom læreren og eleven. Fornuftig anvendelse av makt er når en anvender sin autoritet til å gi andre styrke. Det foreligger evidens for at det å være en god lærer handler om å la elevene være med på å bestemme hva som skal skje. En lærer som har erfaring i å lede en klasse, organisere begivenheter, støtte, guide, oppmuntre elevene til å delta, gir rettferdig tilbakemelding og er oppmerksom på de enkelte elevene og gruppen behøver ikke å kontrollere elevene. Læreren oppmuntrer effektivt elevene til selvkontroll og har tro på deres evne til å lære. Det er avgjørende at en lærer har elevene med på lasset når det skal skape et godt klassemiljø og et godt psykososialt miljø (Roffey, 2012).

Lederrollen kjennetegnes av hvordan læreren ivaretar kontroll og varme (omsorg). Ved å ha kontroll vil en lærer ha oversikt over den enkelte elevs læringsprogresjon, om oppgaver er gjennomført, om klassereglene følges, om struktur og tydelighet i undervisning og lignende. Varme er når læreren gir uttrykk gjennom ros og ikke kritikk, anerkjennelse og ikke stigmatisering, empati og innlevelse og ikke avvising (Nordahl & Overland, 2015).

Det motsatte av autoritativ lærerstil, er den *autoritære lærer*, hvor læreren har behov for styring og kontroll. Når en lærer praktiserer høy grad av kontroll og lite varme i klassen, kan det lett føre til en del unødvendige konflikter i klasserommet. Derfor bør en lærer som ikke har kontroll, eller ikke har evner til å etablere positive relasjoner til elevene, søke veiledning for å ta tak i utfordringene. Slik lærerstil eller praksis er skadelig for elevene og på mange måter ødeleggende for læreren (Nordahl & Overland, 2015).

Den *ettergivende lærerstilen* har lav kontroll og mye varme. Læreren prøver å anvende reglene gjennom håndheving, men læreren gir seg ofte etter påtrykk fra elevene. Læreren klarer av ulike grunner ikke å utøve kontrollfunksjonen helt. Dette kan medføre at elevene får mangel på respekt for læreren. Når en ikke har kontroll kan det

medføre utglidning og problematferd og redusert læringsresultat (Nordahl & Overland, 2015).

Den siste lærerstilen er den *forsømmende*, hvor læreren viser både lav grad av varme og lav grad av kontroll. Ingen av de tre sistnevnte lærerstilene er egnet til å arbeide med elever med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2003).

For å etablere et godt skolemiljø, hvor det både er kontroll og varme overfor elevene, må det være en autoritativ lærer i klasserommet (Nordahl & Overland, 2015).

Autoritativ lærerstil medfører respekt fra elevene. Respekten blir skapt på bakgrunn av en autoritet som har god relasjon til elevene, samtidig som de håndhever reglene med en metode som ikke provoserer, men aksepteres. Elevene vil også øke læringsutbytte gjennom en autoritativ praksis (Nordahl & Overland, 2015).

2.3 Tilpasset og likeverdig opplæring

Tilpasset opplæring er en erkjennelse av at elever er forskjellige og lærer på ulike måter og i ulikt tempo. I skolen er idealmålet å maksimere alle elevers læring (ikke resultatlikhet), som igjen betyr at opplæringen i større grad individualiseres, og elevene behøver ikke lære det samme til samme tid og i samme tempo (Kristiansen, 2012).

Tilpasset opplæring er også knyttet til prinsippet om likeverd og inkludering, noe som er viktig for gjennomføring av opplæringen. Dette stiller store krav til planlegging og organiseringen av undervisningen (Imsen, 2006). Prinsippet om at alle barn og unge skal ha de samme muligheter og rettigheter i skolen, uansett evner og forutsetninger, kom inn i lovverket da lov om spesialskolen ble integrert i grunnskoleloven i 1987 (Overland, 2007). Det er mange sider av undervisningen en må ta hensyn til for at alle barn og unge skal kunne motta opplæring tilpasset den enkeltes evne og læringsforutsetning (Dale & Wærness, 2003). Tilpasset opplæring har som mål å legge til rette for all opplæring, og de fleste får denne rettigheten gjennom normalskolen, *mens spesialundervisning sikrer denne retten for andre* (Nordahl & Overland, 2015).

Tilpasset opplæring er en måte å tolke undervisning og læring på. Det er viktig at læreren har kunnskap om hvilke pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte (Overland, 2007). De aller fleste får tilpasning i normalskolen, mens de som har særskilte behov har rett til spesialundervisning. Hvis skolen er godt tilrettelagt for eleven vil spesialundervisningsbehovet begrenses (Nordahl & Overland, 2015).

Tanken bak er at elevene skal få det samme innholdet, samtidig skal skolen være åpen for mangfold og variasjon. Tilpasset opplæring kan tolkes som opplæring tilpasset mangfoldet i klassen, slik at elever med ulike forutsetninger har utbytte av den (Overland, 2007). Dette igjen vil øke forskjeller mellom elevene. Alle vil sannsynligvis lære mer gjennom tilpasset opplæring, men de mest ressurssterke elevene vil i større grad være i stand til å utnytte mulighetene (Kristiansen, 2012).

Med andre ord avhenger det av hvordan *differensieringsproblemet* løses i praksis. For å gjennomføre tilpasset opplæring er det nødvendig med en viss bruk av differensiering i skolen (Imsen, 2006). Det skal samtidig legges til rette å skape gode relasjoner mellom lærere og elever. Opplæringen har også som mål å fremme likestilling og likeverd (Dale & Wærness, 2003).

Dale og Wærness (2003) sin definisjon av tilpasset opplæring har tilknytning til opplæringsloven og de beskriver det som følger:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventning om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen (Dale & Wærness, 2003, s. 31).

Tilpasset opplæring er knyttet opp til en sammenheng der læring og lagarbeid er en realitet. Skoleplanverket bygger på en forestilling om at progresjonen til den enkelte eleven, avhenger ikke kun av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver enkelt elev, men også hvordan lærerne får elevene til å fungere i forhold til hverandre. Utvikling av kompetanse skjer i interaksjonen mellom arbeidsfellesskap. Det er det *sosiale fellesskap* som øker kompetansene i den enkeltes læringsarbeid. I noen sammenhenger må elevene tilpasse seg de krav og forventninger som interaksjonen representerer (Dale & Wærness, 2003). Det går et skille i forståelsen av tilpasset opplæring, skille dreier seg om en smal og en bred forståelse av begrepet (Bachmann & Haug, 2006).

2.3.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

I den *smale forståelse* vektlegges en individualisert undervisning hvor en fokuserer på å tilpasse opplæringen til elevens behov, og se på sammenhengen mellom egenskapene til eleven og de problemene eleven har i skolen. En vil med andre ord lete etter

individrelaterte forklaringer og løsninger på utfordringene enkeltelevne har i skolen (Nordahl & Overland, 2015).

Den *brede forståelsen* vektlegger det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen. Tilpasset opplæring fremstår som en ideologi som preger hele skolen og all undervisning. Den ensidige vektleggingen av undervisningsmetoden er ikke tilstrekkelig for å kunne sikre tilpasning av opplæringen. Alle elevene skal få god tilpasset opplæring i fellesskapet i skolen. Kollektiv forståelse representerer bred forståelse, og den individualiserte forståelse representerer den smale forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015).

Forståelsen av tilpasset opplæring dreier seg om hvor tyngdepunktet i undervisningen er. Det som vil være avgjørende er å drøfte både faglig, sosialt og psykisk inkludering for eleven.

Det smale individperspektivet er i spesialpedagogikken navngitt som et *kategorisk perspektiv*. Spesialpedagogikken fokuserer på diagnostikk for å definere vansker eller skader som eleven har. Skolens økende anvendelse av diagnoser viser til en tilnærming hvor diagnostisering og patologisk tilnærming står i sterkt fokus i skolen (Nordahl, 2010). Individuelle vansker i et kategorisk perspektiv hos elevene, er forklart gjennom en sykeliggjøring av elevene. Noen vansker kan også oppstå av manglende ferdigheter, uten at det har noe å gjøre med patologi (Nordahl & Overland, 2015). Når elevene har atferdsvansker kan det være mangel på sosiale ferdigheter, elevene er ikke uten sosial kompetanse, men de har bare en annen ferdighet enn hva som etterspørres og ønskes i skolen. Elevenes sosiale kompetanse dreier seg hovedsakelig om en tilpasning til normer og krav i ulike kontekster (Johnsen, 2013).

Det brede sosialperspektivet tar hensyn til kompleksiteten i, og mellom, økologiske systemer. Skolen og hjemmet er et økologisk system. Kjennetegnet ved et økologisk system er at når det skjer endringer i et ledd, vil det få konsekvenser for resten av leddene i en helhet (Nordahl & Overland, 2015).

Det *relasjonelle perspektivet* vil kunne beskrives som en motstykket til det kategoriske perspektivet. Dette perspektivet vektlegger at de individuelle problemene har sin bakgrunn i strukturen i skolen og samfunnet. Når den pedagogiske praksisen og undervisningen ikke er kvalitativ god, kan det være en kontekstuell grunn til at elevens læringseffekt er lav (Nordahl & Overland, 2015).

Intensjonen med å tilby tilpasset opplæring er at skolen skal være likeverdig. Elevene skal ha de samme mulighetene for å nå sine læringsmål i skolen. I skolen skal det vises respekt og omsorg for den enkelte elev, slik at alle kan motta den samme undervisningen (Overland, 2007).

2.4 Differensiering

Gjennom tidene har det vært gjort ulike former for differensiering. Når grunnskolen ble utvidet fra sju til ni år, meldte behovet for differensiering seg, og differensiering ble etablert som et begrep i læreplanverket. Differensiering var et virkemiddel for å tilpasse undervisningen og skolearbeidet så mye som mulig *til den enkelte elevs forutsetninger og behov* (Dale & Wærness, 2003). Det å differensiere uttrykker å gjøre en forskjell, elevene behandles ulikt i undervisningssammenheng. Undervisningen skal legges til rette slik at den passer for alle elever. Det betyr ikke nødvendigvis at elevene jobber med det samme stoffet samtidig. Skolen forskjellsbehandler elevene i positiv forstand, som kalles differensiering av undervisningen. Det er viktig å differensiere for forskjellene mellom de svake og flinke elevene vil øke jo eldre elevene blir (Imsen, 2006). Dale og Wærness (2003, s. 52-53) beskriver en differensiering med vekt på elevens helhetlige kompetanse slik:

Differensiert opplæring er orientert mot å tilrettelegge for å mestre forskjellige arbeidsmetoder; tilpasning er derimot orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Differensiert opplæring og tilpasset opplæring bør derfor gjensidig utfylle hverandre.

Å differensiere opplæringstilbudet er nødvendig i både pedagogisk og i spesialpedagogisk sammenheng (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Alle differensieringstiltak vil omfatte flere dimensjoner samtidig. To dimensjoner er sentrale i forbindelse med differensiering, det ene omhandler *elevgrupperingen*, det andre omhandler *det faglige innholdet*. Elevgrupperingen og det faglige innholdet vil alltid være tilstede i en *differensieringsløsning*, og hvordan en vektlegger disse vil avhenge av differensieringsordningen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Differensieringsløsning som berører elevgrupperingen mest, er ved at enkeltelever eller grupper blir skilt fra klassen over lengre tid, dette kalles en *organisatorisk* måte å differensiere på (organisatorisk differensiering). Der elevene får forskjellig opplæring innenfor samme klasse, kalles det en *pedagogisk* måte å differensiere på (pedagogisk differensiering).

Når differensieringstiltaket omhandler det *faglige innholdet*, gjelder tilpasning i ulike fag, ulike emner innen fag, ulike nivå og vanskegrad innen samme emne og ulikt antall oppgaver på samme nivå (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

I pedagogisk differensiering vil tiltakene, som er nevnt ovenfor, også være innenfor klassens rammer. Det vil være valg av alternative oppgaver, ulike krav til fordypning, ulike krav til arbeidsmengde, gruppearbeid og ulikt tempo. Mens i *organisatorisk differensiering* vil det være deling av elevgruppen i atskilte klasser/grupper etter nivå og interesser, kursplandeling, valgfag, linjedeling, deling i studieretninger og skjult nivådeling gjennom klassesdeling (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Problemer tilknyttet differensiering innenfor sammenholdte klasser blir forsøkt løst gjennom prinsippet *individualisering av undervisningen* og arbeidet innenfor den enkelte klasse eller gruppe. Individualisering bryter med den ordinære klasseromsundervisningen, hvor læreren snakker til alle samtidig, og gir alle de samme arbeidsoppgaver og prøver. Når undervisningen er individualisert må elevene jobbe selvstendig og få tilrettelagt læremidlene for å muliggjøre dette. Undervisningen må tilrettelegges for selvstudium og elevene har kontroll på arbeid og progresjon. Når en jobber ut fra tilpasning gjennom individualisering, stilles det krav til å tilpasse seg skolens krav. Intensjonen med individualisering er å skape villighet til å påta seg ansvaret for egen læring og utvikling (Dale & Wærness, 2003). Problemer kan oppstå når eleven har et stort ansvar for egen læring, og må være selektiv og motivere seg selv. Hvis de ikke mestrer en slik rolle vil det kunne påvirke elevens tilhørighet og deltakelse i det sosiale fellesskapet i skolen.

2.4.1 Nivådifferensiering

Nivådifferensiering ble etablert i den norske skolen fra 1960. Nivågruppering betyr homogenisering av undervisningsgrupper, hvor elevene ble fordelt i grupper etter evner og ferdigheter, hvor de flinke elevene gikk på et høyt nivå, og de svake på et lavt nivå. Når en nivådeler elevgruppen, er det enklere å tilpasse nivå og tempo. Faremomentet er at læreren senker forventningene til elevene. De vil ikke oppnå sitt maksimale potensiale for læring, og vil få lav motivasjon for videre læring (Nordahl & Overland, 2015). Det foreligger evidens for at de svake elevene har størst utbytte av å gå i klassen med de flinke elevene.

2.4.2 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering er forskjellige tiltak for å tilpasse undervisningen til elevens evner innen klassens ramme, uten gruppedeling eller linjedeling. Målet er å holde elevene samlet i klasse lengst mulig. Organisatorisk differensiering er et tiltak hvor elevene deles i atskilte klasser eller grupper ut fra nivå, evner eller interesser. Et eksempel på dette er valgfag i skolen (Imsen, 2006).

Pedagogisk differensiering er en skjult differensierings metode som stiller ferdigheter gjennom lærerens planlegging og organisering. Den vanligste metoden er å gi klassene flere sett med oppgaver, slik at alle elevene får hvert sitt oppgavesett. Alternativt kan elevene velge oppgaver, bare de dekker et minimum av det som er fastsatt av læreren. Når læreren varierer arbeidsoppgaver kan læreren stille ulike krav til vanskegrad, fordypning og arbeidsmengde. I de fleste tilfeller vil slike oppgaver være kombinert med gruppearbeid. Her deles oppgavene ut til flere elever, og kravene vil variere. Det vil for eksempel i matematikk være merking av oppgaver, slik at eleven selv kan kartlegge nivåene på oppgavene (Imsen, 2006).

2.4.3 Tempodifferensiering

I tempodifferensiering jobber elevene mot samme mål, men i ulikt tempo. Noen vil løse oppgavene raskt, mens andre trenger litt mer tid (Imsen, 2006). Ulikheten tempodifferensiering vil medbringe er at elevene må ta valg om de skal de fordype seg i nye emner. Med andre ord, de som ikke har et høyt tempo må velge grundighet eller bredde. Mengdeforskjell medfører også forskjeller i kvalitet når det gjelder lærestoff, spesielt innenfor fag med mer eller mindre fast progresjon, som matematikk, norsk og engelsk (Dale & Wærness, 2003). Tempodifferensiering hadde ingen suksess i den norske skolen på 1970-tallet. Den er kommet tilbake i form av IKT-basert undervisning, hvor den er et tillegg til vanlig undervisning (Dale & Wærness, 2003).

Individuell opplæringsplan blir konstruert når et barn har særskilte vansker, og har fått spesialundervisning etter sakkyndig vurdering. Elevene kan være helt eller delvis samordnet med klassen. De kan også være organisatorisk atskilt fra klassen, dette avgjøres i hvert enkelt tilfelle (Dale & Wærness, 2003).

2.4.4 Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering vil dreie seg om at elever får et pedagogisk tilbud og grupperes utenfor normalklassen. De kan få opplæring i en spesialscole hvor de møter elever tilnærmet lik de selv (homogene grupper), eller spesialundervisning i grupper. Elevene møter jevnbyrdige hvor de kan jobbe med relativt like oppgaver. Når elever blir segregert og mottar opplæring ved en spesialscole utenfor normalskolen, får de undervisning på et eksternt organisatoriske opplæringstilbud. En annen måte å legge opp organisatorisk differensiering på, er ved at spesialundervisning foregår utenfor normalklassen på normalskolens område. Den linjedelte ungdomsskolen (en linje for akademia, og en annen for yrkesfag) er et eksempel på en intern organisatorisk differensiering (Sand, Nes, Dobson, & Eriksen, 2011). Når en elev tas ut av det ordinære klassetilbudet og inn på en alternativ skole, vil det kunne medføre vansker for eleven i å etablere og bevare vennskap i nærmiljøet når de mottar et segregert opplæringstilbud. Det er også en fare for stempling når en mottar spesialundervisning. Elevene blir fratatt muligheten for det kollektive løftet som oppstår i normalskolen (Morken, 2012).

2.5 Spesialundervisning

Den individuelle retten til spesialundervisning er en del av den allmenne retten alle har til tilpasset opplæring i grunnopplæringen (1-13. årstrinn) (Nes, 2013).

Spesialundervisning er en spesiell form for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring gjelder all opplæring, mens spesialundervisning er knyttet til elever med særskilte behov (Overland, 2007). For noen elever vil ikke retten til tilpasset opplæring bli sikret gjennom opplæring innenfor rammene i normalskolen. Det er disse elevene som har et behov for spesialundervisning (Nordahl & Læringscenteret, 2003). Spesialundervisning er et begrep som gjelder *alle elever som hindres full deltakelse i skolen*. Dette gjelder ikke kun for de som har lærevansker og funksjonshemninger, men også elever som har atferds- eller motivasjonsproblemer, eller på grunn av emosjonelle vansker eller traumatiske opplevelser *ikke fungerer i elevrollen*. Elever som møter lærings- og deltakelsesbarrierer omtales som spesialpedagogiske, eller de med spesielle behov (Nordahl & Overland, 2015).

Spesialundervisning er en *individuell rettighet* som tildeles ved enkeltvedtak etter opplæringslova (1998), § 5-1.

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvordan opplæringstilbud som skal gis, skal det legges særlig vekt på utviklingsmulighetene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samme tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringa i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elever som får spesialundervisning, skal ha samme totale undervisningstimer som gjelde andre elever (...).

For å kartlegge hva som må tilføres i skolerammene, for å tilby og inkludere eleven i et tilfredsstillende eller forsvarlig opplæringstilbud, kontaktes Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), som er en av skolens mest aktuelle eksterne samarbeidspartner (Lillejord, Nordahl, & Manger, 2013). PP-tjenesten identifiserer om det er behov for spesialundervisning. Svakhetsdiagnostiseringen avdekker hva eleven ikke kan, ikke får til og ikke evner. Det har seg også slik at en elev som har en diagnose, ikke automatisk får rett til spesialundervisning. Det er de spesielle behov for tilrettelegging som den enkelte har (Overland, 2007). Hvis det konkluderes at eleven ikke får et tilfredsstillende opplæringstilbud, vil eleven ha rett til spesialundervisning (Schultz, Støre, & Hauge, 2008).

Tildeling av enkeltvedtak faller inn under § 5-3 i opplæringslova (1998).

Før kommunen eller fylkeskommunen gir vedtak om spesialundervisning etter §5-1 (...) skal det først ligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvordan opplæringstilbud som bør gis. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet greie ut og ta standpunkt til

- Eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- Lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa
- Realistiske opplæringsmål for eleven
- Om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- Hvordan opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (...).

Individualdiagnostikken er derfor en forutsetning for å dokumentere behov og utløse rettigheter til å øke handlingsrommet, slik at eleven mottar spesialpedagogisk hjelp og støtte (Morken, 2012). Det er enkeltvedtaket som gir rammene for den spesialundervisningen som skal tilbys, ikke den sakkyndige vurderingen (Nordahl & Overland, 2015). Fortalt med andre ord viser den sakkyndige vurderingen hvilket mål som skal nås for å sikre at eleven får et fullverdig og helhetlig opplæringstilbud.

Vurderingen rundt spesialundervisning omhandler ikke kun de individuelle

forutsetningene, men også hvordan opplæringen generelt er tilrettelagt (Nordahl et al., 2003).

Barn og unge har, som nevnt tidligere, en rett til at opplæringen skal differensieres slik de kan realisere sine utviklingspotensialer. Dette er prinsippet om tilpasset opplæring. Inkluderingsprinsippet i skolen gjør at det er ønskelig at flest mulig elever skal få differensiert opplæring innenfor rammene til normalskolen (Nordahl et al., 2003).

I praksis spenner spesialundervisning seg over mange tiltak (Tangen, 2012). For å kunne gi et tilbud til elever som av en eller annen grunn ikke har funnet sin plass i klassen, og i den ordinære skolen, vil spesialundervisning eller en *alternativ skole* være en mulighet. Normalskolen har et stort mangfold av elever, disse elevene krever forskjellige arbeidsformer for å kunne lykkes med sin læring. Derfor er det viktig at det også i normalskolen er rom for spesielle tiltak for enkelte elever. Noen tiltak er så omfattende og etablert at en ikke kan forvente at alle lærere mestrer tiltakene (Haug, Nordahl, & Hansen, 2014). Disse tiltakene gis i den alternative skolen.

Et organisatorisk segregert opplæringstilbud (alternativ skole), vurderes ut fra behov. I praksis må det foreligge en begrunnelse til at eleven vil få et bedre opplæringstilbud utenfor normalskolen. Det er også viktig at det informeres om at eleven har rett til å gå i normalskolen hvis de ønsker det (Nordahl et al., 2003). Det viktigste, som nevnt tidligere, er at skoletilbudet som gis til eleven skal vektlegge utviklingsmulighetene, samtidig som den er *likeverdig* med den opplæringen andre elever får (Tangen, 2012).

2.6 Mestring i skolen

Det er et menneskelig behov å mestre, skolen vil derfor påvirke alle barn. Skolen er en plass hvor elevene praktiserer sine ferdigheter. Lysten eller mestring til å lære oppstår ved å teste seg i konkurranser både med seg selv og andre. Alle elever vil erfare og påvirkes av hendelser, sosial akseptering og den kulturen de omgis av (Manger & Wormnes, 2015).

Motivasjon er en nødvendig opplevelse for å lære/utvikle kompetanse. Uten mestringsopplevelse reduseres læringen, det å lykkes er en grunn til å gå aktivt inn i læringsprosessen (Nordahl & Overland, 2015). Motivasjon vil derfor være sentralt i enhver læringsprosess, kanskje også selve drivkraften til prosessen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Læreren har dermed en stor utfordring til å konstruere opplæringen slik at den balanserer mellom utfordring og kompetanse. Når opplæringen er konstruert slik at eleven får tillit og blir trygg, øker selvtilliten og de blir motivert til å gjøre en innsats. Eleven har da et godt grunnlag for læring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Elever som gjennomgående har slitt på skolen kan ha mistet motivasjonen for skolearbeid. Det er da sentralt at læreren etablerer ny mestring for å bygge opp et positivt syn på seg selv, og får lysten og motivasjonen til å lære. Er utfordringene for liten eller for stor i forhold til kompetansene til elevene, er sjansene for motivasjon til læring liten.

2.6.1 Den proksimale utviklingssonen

Det er viktig at læreren også *bygger stillaser rundt elevenes læringsforsøk*. Læringen vil da være vekslende mellom det eleven kan, og det han med støtte og hjelp kan mestre. Det vil også gi en god motivasjon for videre læring (Glavin & Lindbäck, 2014). Lev Vygotsky beskriver dette som *den proksimale utviklingssonen* (den nærmeste utviklingszone). Vygotsky var opptatt av hva elever, lærere og medelever gjør sammen for å fremme læring og utvikling. Det er læreren som har ansvar for å stimulere elevens nærmeste utviklingszone, til å bringe de til et høyere kunnskaps-, ferdighets- eller erkjennelsesnivå. Den nærmeste utviklingszone er distansen mellom elevens aktuelle mentale alder, og de ferdigheter i problemløsning han eller hun kan nå ved hjelp fra andre (Manger, 2013). Oppgavene som eleven ikke kan løse alene, vil eleven kunne løse med støtte fra lærer eller medelever. Da aktiveres mentale funksjoner som er under utvikling, og ikke bare de som allerede har blitt etablert. En lærer som gir elevene oppgaver som de skal løse uten støtte fra andre, tar ikke hensyn til å stimulere deres nærmeste utviklingszone. Det er gjennom samhandling og samarbeid vi lærer best. Lærerens oppgave dreier seg om å støtte elevens utvikling, gjennom gradvis å gi dem oppgaver som de kan mestre, som gjør at de får en progresjon og utvikler seg. Blir distansen til den nærmeste utviklingssonen for stor, skaper det motgangsupplevelse, blir avstanden for liten, utfordres elevene for lite. I begge tilfeller reduseres motivasjonen til læring (Manger, 2013). Der oppgavene er tilpasset individet vil de være i en *flytsone* hvor de utnytter deres maksimale potensialet for læring (Imsen, 2006).

2.6.2 Mestringsforventning

Når elevene skal lære noe nytt, vil de være avhengig av de forventninger læreren har til deres egeninnsats og læring. Lave forventninger fra læreren medfører et redusert læringsutbytte, motsatt, hvis læreren stiller høye forventninger og krav til elevens arbeid, vil det bidra til å oppnå elevens potensiale for læring. Med andre ord, for å oppnå potensial for læring må elevene bli møtt med høye og realistiske forventninger (Nordahl & Overland, 2015). Motivasjon henger sammen med identitet, og identitet utvikles gjennom fullverdig deltakelse. Elevene må føle at de blir verdsatt og regnet med for at de skal motiveres til fortsatt læring (Manger, 2013).

Det vil være spesielt viktig for de elevene som møter lave forventninger i hjemmet, de som har en diagnose og/eller mottar spesialundervisning. Det sosioøkonomiske eller en diagnose bør ikke ha innvirkning på forventningene læreren har til eleven. Disse elevene har liten tro på egne muligheter til å mestre, da er det viktig at de møter en lærer som har stor tro på deres muligheter til å oppleve mestring gjennom arbeid. Krav og forventninger dreier seg om omsorg. Når en elev møter forventninger og tilbakemeldinger, signaliserer læreren at de tror eleven vil mestre utfordringene de møter (Manger, 2013).

Når elevene forstår at det de lærer er avhengig av egen arbeidsinnsats, vil de ha en bedre forutsetning for å oppnå godt læringsutbytte i skolen. Når eleven skal øke forventningene til egen læring, må læreren sikre at elevene får læringsmessig suksess. Læreren må forklare at læring ikke kun dreier seg om evner, men at ambisjoner og arbeidsinnsats teller vel så mye (Manger, 2013).

2.6.3 Mestringsorientert læringskultur

Det er ofte en korrelasjon mellom faglige prestasjoner og egne forventninger om mestring. De elevene som har høye forventninger om mestring, presterer bedre enn elever med lave forventninger. De faglige prestasjonene påvirker også hvordan forventninger eleven har til mestring. Elever som presterer svakt, utvikler en forventning om mestring hvor de begrunner svake prestasjoner med at de ikke er flinke, ikke duger, ikke får til faget, resignasjon og så videre (Nordahl & Overland, 2015). Følelsene dette kan gi eleven er frustrasjon, aggresjon, eller manglende motivasjon. Atferdsmessig kan dette påvirke eleven med at de gir liten innsats, gir opp, skulker eller

unnviker. Som vist ovenfor kan dette fort etablere en ond sirkel. Arbeidsinnsatsen og motivasjonen til å jobbe med fagene vil forsvinne etter gjentatte episoder hvor det er lav forventning om mestring, og eller dårlige prestasjoner (Nordahl & Overland, 2015).

Når elevene er motiverte viser de utholdenhet, de viser nysgjerrighet og er åpne for å lære, som igjen bidrar til mer motivasjon. Motivasjon styrkes gjennom vurdering og god veiledning. Elevene må være klar over hva de har lært, og hva de må gjøre for å nå målene. Elevene må gjøres bevisst på sine talenter og muligheter (Fors & Saabye, 2012).

Det er klare sammenhenger med elevenes motivasjon og læringsutbytte. De skolene som lykkes med å forebygge og håndtere atferdsproblematikk, har tilsynelatende også lykkes godt på andre avgjørende områder for elevenes læring og utvikling. Det er med andre ord en korrelasjon mellom atferd og skolefaglige prestasjoner (Ogden, 2015). Det er over dobbelt så mange elever i disse skolene som får spesialundervisning, og lærere vurderer at det er flere individuelle vansker og diagnoser. Lærerne retter raskt søkelyset på den enkelte eleven når elevene viser en urolig og utfordrende atferd i skolen, som igjen medfører til flere spesialpedagogiske tiltak. Skoler med lite atferdsproblemer har derfor en mer hensiktsmessig undervisning, og etablerer bedre læringsmiljøer enn skoler med omfattende atferdsproblematikk (Nordahl et al., 2009).

Det er viktig og utfordrende for læreren og skolen å bryte en ond sirkel dersom den har oppstått. Målet er at det blir samsvar mellom elevens kompetanse og evner, og det eleven presterer faglig. Læreren må derfor tilrettelegge det pedagogiske hvor de løfter elevens mestringstro (Nordahl & Overland, 2015). Tradisjonelt er grunnskolen i likhet med videregående skole er prestasjonsorientert læringskultur, hvor det er resultatene som teller. Kjennetegn til en konkurrerende sfære i skole eller klasse er når elevene ikke svarer når læreren spør, noen elever jobber også lite i skoletimene. Når det svares feil og dette blir møtt med hån eller negative kommentarer fra fellesskapet. Eller når læreren kun gir positiv respons og roser når elever svarer korrekt, eller at læreren kun anvender tid på elevene som presterer godt (Nordahl & Overland, 2015).

Det kan være ødeleggende for mange elever å være deltakere i en *prestasjonsorientert læringskultur*, for det vil alltid være to elementer til stede, det ene er håpet om suksess og det andre er frykten for nederlag. Det er lite rom for prøving og feiling i en prestasjonsorientert kontekst. Det er ikke læringen som er viktig, men hvordan oppfattelse andre har av dem. Lærerne gir i en slik kontekst, kun oppmerksomhet og anerkjennelse til de som mestrer best (Nordahl & Overland, 2015). Når elevene er i et

skolemiljø hvor det er frykt for nederlag, vil frykten kunne medføre at enkelte stenger for faglig læring, dette kan utspille seg i problematferd som mestringsstrategi for å redusere frykt. Eksempler på slik problematferd er å ikke gjøre arbeidsoppgaver, eleven blir raskt ferdig med arbeidsoppgavene, møte opp for sent til timen, sitte bakerst i klassen og ikke følge med, skulke og bråke i timen (Nordahl & Overland, 2015).

Det er, som vist ovenfor, en bred enighet om at det som gir best mulighet for utvikling av selvoppfatning og motivasjon, er et mestringsorientert miljø. Kjennetegn ved et læringsorientert miljø er fokus på kunnskap og forståelse sammen med individuell forbedring og innsats. I samhandling med lærer konstrueres det individuelle faglige mål, og resultatene blir målt opp mot de tidligere resultater. Det er læringsprosessen og innsatsen som er viktig, og arbeidet er rettet mot hvordan eleven kan forbedre seg (Nordahl & Overland, 2015). I et mestringsorientert klassemiljø vil det vises i praksis når elevene ikke er redd for å gjøre feil eller svare feil. Elevene vil spørre læreren om hjelp når de ikke forstår eller ikke får til noe, de får tilbakemelding som fremmer det som er bra og hvordan de kan forbedre seg. De får ikke negative tilbakemeldinger fra medelever. De er i et miljø hvor læreren skiller mellom lærings- og prestasjonssituasjoner, og de blir støttet ved at det er fokus på å gi tilbakemelding om elevens fremskritt og mestring (Nordahl & Overland, 2015). Når læreren skiller mellom lærings- og prestasjonssituasjoner, vil det skape et miljø hvor elevene vet at *lærings situasjoner* omhandler det å mestre nye utfordringer gjennom å prøve og gjøre feil, streve og gjøre en innsats, ønske om å lære, spørre om hjelp og fokus på egen fremgang i stedet for andres fremgang. *Prestasjonssituasjoner* vil dreie seg om å svare riktig, løse oppgaver selvstendig, fullføre arbeidsoppgavene raskest mulig og konkurrere med andre i klassen om å være best. Det er etablert et godt miljø når læreren har skapt et læringsmiljø hvor elevene godtar at det er noen utfordringer med faglige oppgaver, hvor det også er naturlig å spørre om hjelp. Elevene blir orientert om at den eneste gangen de skal prestere er på prøvene i de ulike fagene, og der skal de vise sitt beste og hva de har lært (Nordahl & Overland, 2015). Selvfølelse og selvtillit er noe som dannes i oss i møte med andre mennesker. Dannes det en atmosfære i klasserommet der elevene heier på hverandre og gjør positive ting i fellesskap, så lykkes det å skape et positivt læremiljø. I det positive skolemiljøet vil det være høyt læringstrykk da det også er rom for å gjøre feil uten å bli møtt med latter eller fordommer (Glavin & Lindbäck, 2014).

Haug (2010) viser til at i dagens normalskole står individuell tilnærming høyt, dette går på bekostning av mer kollektive tilnærminger. Den individuelle tilnærmingen vises i praksis gjennom individualiserte ukeplaner og stor anvendelse av egentimer på skolen. Elevene sitter i stor grad og jobber alene med oppgaveløsning, med relativ liten oppfølging fra lærerne. Det er stor tro fra skolen og lærerens side på at elevene kan ta ansvar for egen læring. For å øke elevenes mestring og forbedre atferden, må normalskolens pedagogikk og organisering forandres og forbedres (Nordahl & Overland, 2015).

Det vil aldri være *en* årsak til at barn og ungdom utvikler atferdsproblemer. Det er flere faktorer både av individuell, relasjonell, kontekstuell og situasjonell karakter som påvirker læringen. Hva som primært har størst betydning varierer mellom tilfellene. Skal utfordringer som atferd forebygges på en mer effektive måte, må intervensjon være eksplisitt rettet mot å moderere eller endre de faktorene som viser seg å henge tett sammen med den uønskede målatferden (Sørli, 2000).

Elevene anvender i den norske skolen cirka 61 % av undervisningstiden alene med arbeidsoppgavene. I land som Singapore anvendes 70 % av undervisningstiden i en kollektiv tilnærming hvor arbeidsmåter som formidling, dialog, tilbakemelding og repetisjon er satsingsområde. Singapore ligger i toppen av PISA-undersøkelsen (Nordahl & Overland, 2015). Utfordringen med å jobbe ut fra en individualisert tilnærming, er når skolen skal tilpasse undervisningen til den enkelte. Gjennom en organisatorisk nivåddifferensiering gis det arbeidsoppgaver til eleven, tilpasset nivået eleven ligger på. I praksis organiseres dette gjennom mestringsgrupper satt sammen fra det faglige nivået, aldersblanding og varig nivådeling i fag som matematikk, norsk og engelsk. Problemene som oppstår er at elevene må forholde seg til mange ulike undervisningssituasjoner. Det er en manglende stabilitet som kan skape en viss utrygghet ved å delta i forskjellige sosiale fellesskap. Det foreligger også evidens for at organisatorisk nivåddifferensiering ikke har noen effekt på læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2015). I skoler hvor en individuell tilnærming til undervisning står høyt, er det stabile fellesskapet svakt, det er også dokumentert et svakere læringsutbytte i skoler som praktiserer individuell tilnærming (Nordahl et al., 2009).

Nordahl og Overland (2015) viser til at det er vanskelig å tilpasse opplæringen i en sterkt individualisert kontekst, hvor målet er å øke læringsutbyttet. En undervisning som er godt strukturert, sammenholder undervisningen med variasjoner som gir det beste

læringsutbytte til alle elevene. Undersøkelser som PISA og nasjonale prøver gjør at oppmerksomheten dreier mot en prestasjonsorientering (Nordahl & Overland, 2015). Mestringsorientering fremmer egne prestasjoner, og ikke konkurransen med de andre. Konkurransen kan være positiv for de elevene det gjelder. Opplæringen er instrumentell da den ikke omhandler egen læring og utvikling, men egne prestasjoner sammenlignet med andres. For de elevene som ikke får de gode karakterene vil det medføre skam og liten tiltro til egne evner. Skolen bør derfor jobbe mot en mestringsorientert læringskultur (Kristiansen, 2012). Konkurransen PISA har også medført at normalskolen må vise framgang, siden testresultatene offentliggjøres. Elevene som har spesialundervisningen slipper å delta i testingen, og skolens resultat påvirkes derfor ikke (Nes, 2013).

2.7 Tiltak mot atferdsproblemer

Tiltaksforskningen viser at hvis det skal være intervensjon mot atferdsproblemer, er det sentralt at det tas spesielt hensyn til kompleksiteten i problembildet i konstruksjonen av tiltak. Det er mye som peker mot at denne kompleksiteten har vært undervurdert eller ignorert i skolen, hjelpeapparatet, rettsvesenet, politiske fora og i den offentlige debatten (Sørli, 2000). Fortalt med andre ord er det et misforhold mellom de smalsporede og ensidige individrettede intervensjoner som vanligvis iverksettes i skole og hjelpeapparat, og det problemkomplekset intervensjonene er ment for å hjelpe mot. Med smalsporede intervensjon menes det når det fokuseres på en liten del av problembildet, som i bestefall gir liten positiv effekt, og i verste fall har skadelig eller problemforsterkende effekt. De tiltakene som viser seg å ha god effekt på atferdsproblematikk er bredspektrede tiltak hvor både innholdskomponentene, dimensjoneringen og organiseringen er med i tiltaksplanen (Sørli, 2000).

De tiltakene hvor en primært forsøker å endre individuelle faktorer har klare begrensninger i forebygging av atferd. Jobber en ut fra tiltaksforskning og -utvikling, jobbes det ut fra kontekstuelle forhold. Foreldre, venner, egenskaper ved skole- og klasse miljøene, media og sosiale regler vies nå større oppmerksomhet. Dette gjelder for lav skolefaglig og sosial kompetanse, rusbruk, antisosial atferd, vold og kriminalitet. Har eleven risikofaktorer på disse kontekstuelle eller miljørelaterte områdene, øker mulighetene for negativ utvikling (Sørli, 2000). Elever med sosioemosjonelle vansker

eller problematferd oppgis av skolene som de hyppigste grunner til spesialundervisning (Ogden, 2015).

Når en skal jobbe med atferdsproblematikk, må en forebygge og redusere samt regulere og endre kontekstuelle risikofaktorer, i nære oppvekst- og læringsmiljøer. Dette gjelder især hjem og skole. Skolen er et viktig område å jobbe med forebygging av atferdsproblemer. Normalskolen framstår imidlertid som en relativ passiv og en lite påaktet tiltaksarena (Sørli, 2000). I intervensjon basert på forskning i utlandet, hvor både primær- og sekundær- forebyggende karakter er vurdert, er det oppnådd signifikante og positive virkninger på elevers problematferd og deres sosiale kompetanse. Resultatene som er positive og overraskende er intervensjoner hvor en har en oppnådd moderasjon av alvorlig antisosial atferd. Slik atferd i klasserommet kan for eksempel være lærings- og undervisningshemmende atferd i klassemiljøet. Det viser at det vil være mulig å oppnå positive resultater ved å jobbe systematiske med innsatsen i skolen (Sørli, 2000).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metoden og designet jeg har valgt. Fremstillingen av metodekapitlet er kronologisk, ved å gå stegvis frem håper jeg å tydeliggjøre prosessen som har ledet frem til min forståelse av den alternative skolen, som i lys av forskningsspørsmålene viser vei til resultatet av prosjektet.

Jeg vil starte med å gi en begrunnelse for valg av metode, design og den vitenskapelige forankringen, før jeg vil beskrive det kvalitative forskningsintervju som jeg har valgt som innsamlingsmetode av data. Deretter vil jeg belyse forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen. Videre vil jeg drøfte forskningens kvalitet og avslutte kapitlet med validiteten, reliabiliteten, generaliseringen og de etiske utfordringer jeg har måtte ta stilling til i løpe av prosjektet.

3.1 Metodisk tilnærming og design

Samfunnsvitenskapelig metode er et samlebegrep for hvordan forskere jobber, og hvilke fremgangsmåter som det jobbes etter når vi skal produsere kunnskap om virkeligheten (Andersen, 2003). Valg av metode og forskningsdesign er avhengig av hva en ønsker innsikt i. Metode er et hjelpemiddel for å samle inn data om virkeligheten (Jacobsen, 2015). Det handler om å bruke metoder som løser problemstillingen. For å skille mellom metodologiske forklaringer og substansielle forklaringer, kreves det kyndighet til metode hos forskeren (Jacobsen, 2015).

Som forsker har jeg flere valgmuligheter for hvordan jeg vil gjennomføre forskningen. Et forskningsdesign viser hva undersøkelsen har fokus på, hvem som deltar, hvor den gjennomføres og hvordan det utføres (Thagaard, 2013).

Med de metodedisposisjoner forskeren gjør, vil en være orientert i kvantitativ- eller kvalitativ retning (Aase & Fossåskaret, 2007). Problemstillingen legger føring for hvilken metode som skal anvendes for datainnsamlingen. Kvalitet vil dreie seg om egenskapene hos det som undersøkes, mens kvantitet dreier seg om størrelse, omfang og mengde. Kvalitativ forskning er innholdssøkende mens kvantitativ er innholdsstyrt (Widerberg & Bolstad, 2001). Jeg vil i min oppgave jobbe i en kvalitativ retning, hvor målet mitt er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til enkeltpersoner eller en gruppe, og hendelser i deres sosiale virkelighet. Kvalitativ metode gir grunnlag for

fordypning i de sosiale fenomener som studeres (Dalen, 2011). Dette danner grunnlaget for valg av metode i studien. Da studien er basert på *elevperspektivet*, vil en kvalitativ metode være mest egnet til studiens formål. Det er viktig at forskningen er i informantenes naturlige kontekst, derfor vil intervjuene være på skolen hvor de har sitt opplæringstilbud.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Jeg har valgt et kvalitativt design med hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er fortolkningslære. Denne forskningstradisjonen har sitt utspring i Gadamer sin tilnærming til tekstfortolkning. Hvor forskerens forforståelse (hva vi allerede vet), vil ha betydning for den kunnskapen vi tilegner oss. «*Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten*» (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011, s. 193). Samtidig er det vanskelig å tolke noe uten noen forkunnskaper. Videre har den hermeneutiske tolkingstradisjonen stor vekt på helhetsforståelsen, hvor en forstår handlingene som deler av en helhet. Denne pendlingen mellom forforståelsen og refleksjon, og mellom delforståelsen og helhetsforståelsen refereres gjerne som *den hermeneutiske sirkel*, eller *den hermeneutiske spiral* (Kleven et al., 2001). For hver omdreining man får på spiralen, åpnes det for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Forståelsen blir derfor en mer dynamisk prosess (Kleven et al., 2011).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I studier hvor det primære datamaterialet består av kvalitative forskningsintervju, finnes det ikke et eksakt antall når det gjelder størrelse på utvalget (Thagaard, 2013).

Thagaard, (2013) fremhever at antallet informanter ikke bør overstige et antall hvor det blir vanskelig å gjennomføre *dyptpløyende analyser*. Antallet vil være tilstrekkelig når det når et metningspunkt, hvor det er kommet til et punkt hvor rekruttering av flere informanter ikke vil gi en større innsikt (Thagaard, 2013). Kvale et al. (2015) er mer presis i sin beskrivelse, antall informanter i en intervjuundersøkelse er rundt 15+/-10. Det sentrale er å ta i betraktning hvor store ressurser en har til rådighet, som tid og økonomi, og at det kanskje oftere er mer hensiktsmessig med et mindre utvalg, for å få bedre tid til å forberede og analysere intervjuene (Kvale et al., 2015). De anvender

betegnelsen *loven om fallende utbytte*, som i likhet med Thagaard (2013) sitt *metningspunkt*, er et punkt der kunnskapsutbyttet faller for hver ny informant. Kvale et al. (2015) viser til det positive ved å anvende ressursene på analysen av datamaterialet, enn på ytterligere intervju. Jacobsen (2015) viser også til at kvalitative tilnæringer er ressurskrevende, både i datainnsamlings- og analysefasen. Det vil derfor ikke være ressurser til å gjennomføre mange intervjuer, og en har ikke kapasitet til å analysere mye ustrukturert informasjon. Kvalitative metoder er ofte intensive på bakgrunn av at det velges ut få caser eller noen få enheter (Jacobsen, 2015). Det er med andre ord ikke et eksakt tall på antall informanter for at det skal være en kvalitativ metode, men det bør ikke være av et for stort omfang da dette vil være ressurskrevende.

Datamaterialet i denne oppgaven innhentes ved bruk av det kvalitative forskningsintervju. Forskningsintervju gir et godt utgangspunkt til å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon.

Intervju har en dominerende posisjon i vår kultur, mange kan mene vi lever i et intervjusamfunn (Thagaard, 2013). Intervju presenteres i nyhetene, avisene og i underholdningsprogrammer. Det vil være en del av vår kulturelle bakgrunn som gir oss erfaringer om intervjuing (Kvale et al., 2015).

Det å anvende intervju som metode er ikke nyskapende. Jeg har muligens valgt det trygge fremfor noe mer utradisjonelle metoder. Et alternativ til personlig intervju er deltakende observasjon. Forskeren deltar i aktivitetene som er på skolen, og får kontakt gjennom samtale med informantene. Gjennom samtalene vil en forsker få øyeblikkelig tilbakemelding angående hva som skjer underveis. Forskeren kombinerer samhandling, intervju og observasjon i deltakende observasjon (Thagaard, 2013). Jeg valgte å ikke gjennomføre deltakende observasjon da det ville være tidkrevende for meg og for informantene. Det ble også skrevet i informasjonsskrivet til foreldrene at jeg kun ville anvende ca. 1 time til intervju per elev, det er viktig for meg at jeg i den grad det er mulig, holder tidsgrensen som er satt til de individuelle intervjuene.

3.3 Valg av informanter og innhenting av empiri

I god tid før jeg skulle starte med forskningen i skolen, sendte seg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg fikk til svar at studien var godkjent og det var bare å begynne. Som nevnt ovenfor er det ikke et krav om et eksakt antall

informanter, men det må være tilstrekkelig antall for at validiteten blir god, og at svarene er tilstrekkelige til å gjennomføre en analyse av datamaterialet. I mitt forskningsprosjekt valgte elevene seg frivillig til deltakelse etter min presentasjon av prosjektet for klassene. Prosentandelen elever som valgte å delta var relativt høy.

Mitt utvalg består av seks elever på 9. og 10. klassetrinn. De går alle på en skole som tilbyr et særskilt (segregert) tilbud. *Elevperspektivet* jeg anvender i min studie vil ha fokus på *elevens egen opplevelse* som avgjørende for å vurdere om en elev er integrert i den alternative skolen. Skolen er lokalisert i et bystrøk i Norge. Det finnes flere alternative skoletilbud i kommunen, mitt utvalg er elever som ikke mestrer elevrollen i normalskolen.

Målet med feltarbeidet er å gjennomføre seks semistrukturerte, individuelle elevintervju. I samsvar med kravet om konfidensialitet i prosjektet, har jeg beskrevet alle som informant 1-6. Utvalget av informanter for denne oppgaven er strategisk. Jeg ønsker å rekruttere noen få informanter som har relevante egenskaper og kvalifikasjoner for å belyse forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektiver i min studie (Thagaard, 2013). Det å velge individuelle intervju, gir den fordel av at informantene trekkes ut av en sosial sammenheng, slik at de kan svare oppriktig og ærlig (Postholm & Jacobsen, 2011). Mine intervjupersoner er representanter for to ulike skoleklasser på 9. og 10. klassetrinn. Valg av klassetrinn er strategisk, klassen er etablert over tid og det er normer for aktivitet i det sosiale rom, samt at elevene har utviklet en tilfredsstillende begrepsforståelse slik at vi kan gjennomføre en samtale og forstå hverandre. Det er også viktig for meg at intervjupersonene klarer å reflektere over de sosiale prosessene som foregår i skolen.

3.4 Rekrutteringsprosessen

Da jeg startet med rekrutteringsprosessen, desember 2016, var hensikten å finne informanter som kan gi relevant og god data til å jobbe med forskningsspørsmålene. Det var vanskelig å få tilgang til feltet på grunn av det økende antall masterstudenter som skal gjøre undersøkelser i skolene. Flere skoler jeg var i kontakt med hadde oppnådd et metningspunkt for masterstudenter.

Jeg var forberedt på at det kunne være noen elever som var motvillig til å delta i studie. De potensielle informantene kan i kvalitative studier være engstelig for at spørsmålene

skal omhandle personlige og til dels nærgående temaer (Thagaard, 2013). Informantene kan også være redd for å bli gjenkjent i den ferdige teksten, selv om jeg har informert om konfidensialitet, hvor jeg anonymiserer navn og lett gjenkjennelige kjennetegn ved personene og skolen i oppgaven. Når jeg introduserte studie mitt for elevene ved den alternative skolen, poengter jeg at de ikke skulle bli gjenkjent eller få spørsmål om nærgående temaer. De etiske hensyn er tungtveiende når en intervjuer barn og unge. Derfor er skolen best egnet som rekruttering- og intervjuområdet. Skolen er for elevene en naturlig kontekst, derfor er det naturlig å gjennomføre intervjuene i skolen (Postholm & Jacobsen, 2011).

Min førstegangskontakt med skolen var gjennom rektor. Jeg presenterte prosjektet i form av to ulike informasjonsskriv. Det ene informasjonsskrivet skulle gå til rektor, og det andre skulle gå til foresatte (se vedlegg 1 og 2). Informasjonsskrivet til foresatte inneholdt også en samtykkeerklæring, hvor foresatte ved å undertegne, samtykket i barnets deltakelse i studien.

Selv om jeg fikk samtykkeerklæring fra foresatte, medførte det ingen garanti for et intervju med barna. Samtykket gir kun uttrykk for at de foresatte forstår hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet, og at de lar barna delta. Informantene skal til enhver tid ha rett til å avbryte deltakelsen uten at dette medfører konsekvenser for dem (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016). I mitt tilfelle skulle jeg intervju ungdommer over og under 15 år, og dette krevde tillatelse fra en eller flere personer for å få adgang til informantene. Det medførte en større utfordring for meg når jeg ønsker å rekruttere informanter. Selv om rektor ga klarsignal, kunne barnets nærmeste familie avslå forespørselen (Kleven et al., 2011). De elevene som er fylt 15 år, kan som hovedregel selv samtykke til at forskeren kan innhente og anvende deres egne personopplysninger (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016). Selv om elevene som var fylt 15 år selv kunne samtykke, var det viktig for meg og skolen at elevenes foresatte samtykket til deltakelse, da det kunne hende at informantene delte sensitive opplysninger i intervjuet.

I mitt tilfelle kom jeg i kontakt med rektor, i februar 2017, som stilte seg positiv til mitt prosjekt. Rektor og ledelsen gikk gjennom prosjektbeskrivelsen og en lærer sa seg villig til å la meg presentere prosjektet for klassene sine. Etter en kort presentasjon på cirka 15 minutter fikk jeg til sammen seks informanter som sa seg frivillig til å bli intervjuet. Jeg

opplevde det som utfordrende å vurdere hvor mye tid og ressurser som kreves når en er i startfasen av forskningsprosjektet, selve rekrutteringsprosessen var mer omfattende enn det jeg hadde sett for meg. Jeg var også inne på tanken om å endre forskningsdesignet underveis, men siden jeg hadde gjort så mye forarbeid i forbindelse med søknader, valgte jeg å fortsette som planlagt (Kvale et al., 2015).

3.5 Forberedelse til intervju

I boken *kvalitative forskningsintervju* fremhever Kvale et al., (2015) at det å mestre intervju som håndverk, og kvaliteten på intervjuet, vil være avhengig av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner. For å få en unik tilgang til intervjupersonens perspektiver må en forsker anvende seg selv som et verktøy. Ferdighetene og dømmekraften til forskeren er sentral for å få et godt datamateriale under feltarbeidet (Kvale et al., 2015).

For at kvaliteten på datamaterialet skulle kunne brukes, tilegnet jeg meg den nødvendige kunnskapen jeg trengte om temaet som skulle forklares i forkant av intervjuene. Jeg skaffet meg informasjon gjennom rapporter, artikler og bøker. Det viktigste arbeidet som ble gjort, ble gjort gjennom intervjuene (Kvale et al., 2015).

3.5.1 Intervjuguiden

I alle prosjekter hvor en anvender intervju vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide, spesielt når en anvender semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Intervjuguiden vil fungere som et manuskript som gir forskeren en struktur og oversikt over de aktuelle temaer og forslag til spørsmål gjennom intervjuet (Kvale et al., 2015). Intervjuguidens struktur kan betegnes som en variant *tre-og-grener-modell* (Thagaard, 2013). Stammen er teoriene og grenene er spørsmålene som stilles på bakgrunn av teoriene. Her gjelder det å ha noen hovedspørsmål, som deretter kan utdypes med oppfølgingsspørsmål. Det er viktig for forskeren å finne en balanse mellom å dekke alle spørsmålene, samtidig som en ønsker å gå i dybden på de enkelte. Det bør også være innført muligheter for pauser i intervjuguiden. Pausene gir forskeren en anledning til å få oversikt over informasjonen som er gitt og hvordan intervjuet skal gå videre (Thagaard, 2013).

Jeg anvender en intervjuguide som hjelpemiddel i intervjusituasjonen, og spørsmålene vil være konstruert i lys av forskningsspørsmålene. Intervjuguiden er konstruert til å være fleksibel, slik at det er rom for at nye temaer kan oppstå i intervjuet. Jeg la mye arbeid i intervjuguiden slik at den er tilpasset ungdommer mellom 14 og 15 år. I forkant av intervjuene var jeg også usikker på hvordan settingen ville bli, hvordan motivasjonen til elevene ville være for å gjennomføre et intervju, osv. Formuleringen av spørsmålene var derfor viktig for meg slik at det ikke skulle oppstå misforståelser.

Postholm og Jacobsen (2011) fremhever at det er viktig å gi informantene en mulighet til å ta opp temaer spontant og uoppfordrende. Jeg forberedte meg på at nye temaer kunne oppstå, og jeg var dermed forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål dersom det var nødvendig. Oppfølgingsspørsmål fører til mer detaljer og nyanser under intervjuet (Thagaard, 2013).

Min intervjuguide bestod av 6 spørsmål, den inneholdt også noen oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille underveis for å få best mulig besvarelse. Spørsmålene er fordelt på fire temabolker. Den første temablokken bestod av en rekke enklere innledningsspørsmål som var ment for oppvarming, slik at informanten skulle føle seg vel og avslappet (Dalen, 2011). Den andre bolken inneholdt åpne spørsmål som i større grad la fokuset mot de sentrale temaene. Målet var å gi informantene en mulighet å bringe opp nye tema, tema som kunne endre både premisene for intervjuet, eller i enda større grad føre til at jeg måtte revidere forskningsspørsmålene. Den tredje bolken var konstruert rundt forskningsspørsmålene.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført seks intervju, hvor fire ble gjennomført den 14. februar, og de to siste ble gjennomført den 19. februar 2017. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen hvor elevene gikk. Jeg brukte åpne spørsmål, hvor tanken var å gi elevene plass til å fortelle sine tolkninger rundt spørsmålene. «*Åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Intervjupersonen står fritt med hensyn til hvordan hun eller han ønsker å svare på spørsmålet*» (Thagaard, 2013, s. 103-104).

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju på en medstudent, jeg fant fort ut at jeg måtte forenkle spørsmålene i intervjuguiden. Etter revideringen av spørsmålene ble det ikke gjennomført noen flere prøveintervju. I etterkant ser jeg at jeg

kunne gjennomført et prøveintervju til, hvor informanten var tilbakeholden med informasjon, da jeg opplevde nettopp dette i det ene intervjuet. Dette intervjuet opplevde jeg som mer utfordrende enn de andre intervjuene, da det var vanskelig å få tilstrekkelig med informasjon ut av informanten.

Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervju slik at det informantene formidlet ikke skulle påvirkes eller tilpasses intervjusituasjonen. To intervju anser jeg som veldig fruktbare. I disse intervjuene var det god flyt og informantene fortalte mye uten oppfølgingsspørsmål. To intervju var mer utfordrende, da den ene informant ikke var noe engasjert i å dele sine tanker om temaene, og det andre intervjuet bar preg av digresjoner fra informanten. Hos de to siste informantene fikk jeg gode svar etter oppfølgingsspørsmål. Vi ble også avbrutt i det ene av de to intervjuene, noe som førte til at flyten i samtalen ble forstyrret. Intervjuet ville antakelig vært bedre hvis ikke vi hadde blitt forstyrret.

3.6.1 Kontekst og samspill

Et grunnleggende element ved kvalitative intervjuer er hvordan konteksten intervjuet finner sted i virker inn på forsker og informant. Denne konteksten påvirker dermed også kvaliteten på datamaterialet (Jacobsen, 2015). Konteksten hvor intervjuene ble gjennomført var på studiestedet til informantene. Det var et taktisk valg å ikke intervju informantene om hjemmeforhold, da det kunne være en avledning fra den gode samtalen vi hadde i gang, samt ødelegge for flyten i den videre samtalen. Det viktigste for meg var å få tak i hvordan informantene opplever det å være i det sosiale samspillet på skolen, snarere enn å analysere deres bakgrunn.

3.7 Intervjuenes kvalitet

Kvaliteten på intervjuet spiller en sentral rolle for kvaliteten på den senere analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale et al., 2015). Jeg forsøkte å formulere spørsmålene slik at de ble mest mulig åpne, og dermed unngå de klassiske ja/ nei- spørsmålene. Jeg var også fokusert på å ikke formulere ledende spørsmål. Jeg opplevde kun at den ene informant hadde en tendens til å spore av i forhold til temaene intervjuet bestod av, men dette løste seg lett med raske oppfølgingsspørsmål.

To av informantene var samarbeidsvillige og motiverte, de hadde god innsikt og var kunnskapsrike. Begge informantene var ærlig og konsistente, og de gav en sammenhengende fremstilling (Kvale et al., 2015). Jeg opplevde at jeg kun behøvde å stille de gode informantene et spørsmål og de dekket alle underkategoriene jeg hadde planer om å følge opp deres svar med. Intervjuene var selvkommunerende hvor formidlingen deres ikke krevde ekstra kommentarer og forklaringer (Kvale et al., 2015).

3.7.1 Analytisk tilnærming

Ved å analysere kan en avdekke de sentrale trekkene og få en dypere forståelse om lærerens rolle sett fra elevenes perspektiv. Dalen (2011) viser til at analysefasen starter allerede under intervjuene. Med tanke på at temaene kom tidlig i undersøkelsen, valgte jeg å anvende *temasentrert analytisk tilnærming* som analysemetode for mitt datamateriale. Analysemetoden sammenlikner informasjonen om hvert tema fra alle informantene som deltar i undersøkelsen. Ved å gå i dybden på de enkelte temaene og sammenlikne informasjonen elevene kom med, ble materialet lettere tilgjengelig for tolkning (Thagaard, 2013). Sett ut fra en hermeneutisk tilnærming, hvor den dynamiske prosessen mellom forforståelse, delforståelse og helhetsforståelse skal gi meg ny kunnskap, vil den temasentrerte tilnærmingen egne seg bra. Når jeg vurderer de enkelte utsagn opp mot intervjuet som helhet, må jeg sette meg inn i, stykke opp og drøfte konteksten bak de ulike temaene.

Etter at intervjuene var gjennomført startet jeg transkriberingen fra lydbånd med en gang for å sikre meg det nonverbale som kom frem under intervjuet. Jeg transkriberte alle seks intervjuene i sin helhet før jeg startet på selve analysen. Først delte jeg transkripsjonene inn i kategorier, slik at jeg fikk en oversikt over materialet i sin helhet. Deretter ble svarene på spørsmålene delt inn i temaene som intervjuguiden besto av (Thagaard, 2013).

Transkriberingen var utfordrende til tider da flere av de meningsfulle utsagnene i intervjusituasjonene ble oppstykket og lite sammenhengende i skriftlig form. Jeg måtte revidere det muntlige materialet slik at det ble sammenhengende og forståelig. For å kartlegge de analytiske delene leste jeg gjennom teksten flere ganger for å få danne et helhetlig bilde av det innsamlede materialet. Jeg tok en beslutning om hva jeg mente var de viktigste sidene av materialet (Thagaard, 2013). I kapittel 4 presenteres funn jeg kom

fram til etter flere runder med bearbeiding av materialet. Jeg brukte kun informant 1-6 (ikke nummerert etter rekkefølge) da anonymisering er vanskelig siden de fleste av informantene var av et kjønn, og utvalget av informanter var en liten gruppe elever ved en alternativ skole. Ved å bruke en annen inndeling ville det vært enkelt for de ansatte og informantene og tenke seg til hvem som svarte hva.

3.8 Forskningens kvalitet

For å beskrive kvaliteten på materialet anvendes tre kriterier som indikatorer, *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generaliserbarhet*. Pålitelighet handler om intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet, mens gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom utforming av prosjektet og funn, og de spørsmål en forsøker å besvare (Tjora, 2012). Kvale et al. (2015) viser til at den som gjennomfører undersøkelsen bør tenke på pålitelighet og gyldighet gjennom undersøkelsesprosessen.

3.8.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Innenfor all samfunnsforskning vil forskeren ha en eller annen tilknytning til temaet som skal forskes på. Dette kan betraktes som støy i prosjektet, ved at det kan påvirke resultatet. Fullstendig nøytralitet eksisterer ikke, støy bør derfor ikke kun betraktes som negativt, men også som en ressurs. For å styrke prosjektets pålitelighet er det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller hvilken kunnskap og tilknytning en har til feltet, og hvordan dette kan påvirke resultatet. Fordelen med kunnskap om feltet er at en kan stille presise spørsmål (Tjora, 2012). Hvordan informanter har blitt valgt ut og knyttet til prosjektet, og hvordan relasjon det er mellom forsker og informanter, kan ha betydning for påliteligheten. En kan spørre seg selv, ville resultatene blitt det samme hvis noen andre gjorde samme jobben? (Tjora, 2012). En del av resultatene jeg har kommet fram til, er lik undersøkelser som allerede er gjort i Norge og andre land.

3.8.2 Gyldighet (validitet)

Gyldighet handler om tolkninger en har kommet fram til gir svar på de spørsmålene vi forsøker å stille. I likhet med pålitelighet er det viktig med åpenhet om hvordan vi

praktiserer forskningen (Tjora, 2012). For å styrke validiteten innebærer det at forskeren begrunner grunnlaget for de fortolkningene som har ledet til forskningsresultatene (Thagaard, 2013). Min analyse og tolkning av datamaterialet, er gjort med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver jeg anser som relevant i forhold til forskningsspørsmålene, og elementene ved alternative skoler. Min veileder har stått for den kritiske vurderingen av analyseprosessen.

3.8.3 Generaliserbarhet

Hvis en vurderer resultatene i en intervjuundersøkelse som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er kontekstuellet eller om de kan *overføres* til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale et al., 2015). Det stilles sjelden strenge krav til overføring i kvalitative undersøkelser, da kvalitativ forskning som oftest har et lite antall informanter (Kleven et al., 2011). Overførbarheten i denne studien kan derfor utfordres ved at det er et smalt utvalg på en alternativ skole. Målet med undersøkelsen er ikke å kunne påstå at funnene gjelder hele populasjonen. Når målet ikke er å overføre funnene, kan en se etter tendenser i materialet.

3.9 Etske hensyn

Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016) har utarbeidet innstillingen: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016. Her gis tips som skal hjelpe forskeren til å ta riktige valg med hensyn til forskningsetikk. Prosjektet er som tidligere nevnt meldt inn til NSD (personvernombudet for forskning), og deres praktiske og etiske retningslinjer er fulgt. Med det kvalitative forskningsintervju følger mange etiske utfordringer som må tas hensyn til. Innen all forskning er personvern og ansvar for den enkelte viktig. Dette gjelder også denne studien hvor jeg intervjuer ungdommer som har sine grunner til at de ikke fungerer i elevrollen i normalskolen, dermed kan sensitive opplysning forekomme.

Foresatte fikk forespørsel om deltakelse samt informasjon om innhold slik at de kunne ta stilling til om de ønsket å la sitt barn delta. I informasjonsskrivet var det presisert at elevene kunne trekke seg fra intervjuet når som helst og uten grunn. Samtykket ble samlet inn i forkant og i etterkant av intervjuperioden. Etter litt purring fikk jeg til slutt

samtykke fra samtlige foreldre. Datamaterialet ble innhentet i perioden 14.-19. februar. Intervjuet ble gjennomført med lydopptaker, opptakene ble deretter slettet når transkriberingen var gjennomført. Det er også knyttet etiske hensyn til hvordan en håndterer data som genereres, spesielt dersom det benyttes opptak av lyd. Det er som regel mulig å lage gode rutiner for å både generere gode forskningsdata, og sikre at sensitiv informasjon ikke kommer på avveie (Tjora, 2012). Datamateriale fra intervjuet har blitt oppbevart innelåst og vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt. Datamaskinen som er benyttet er i personlig eie og har hele tiden vært låst med passord. Jeg har også anonymisert skolenavnet og stedet skolen har sin daglige praksis.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil de sentrale funn fra det empiriske materialet bli presentert. Jeg vil starte kapitlet (avsnitt 4.1) med å beskrive den alternative skolen hvor jeg har gjennomført intervjuene. I kapitlet vil jeg sortere datamaterialet inn i fem kategorier; psykososiale miljø, læringsmåter, atferdsregulering, motivasjon som belønningssystem og lærertetthet. Funnene blir presentert i disse kategoriene (avsnitt 4.2-4.7) med underkategorier. Informantenes utsagn blir framstilt i kursiv.

4.1 Den alternative skolen i min undersøkelse

Den alternative skolen hvor jeg har gjennomført min undersøkelse er lokalisert i et byområde i Norge. Opplæringstilbudet er en del av kommunens helhetlige skoletilbud for ungdomsskoleelever og har egen administrasjon. Det som skiller den alternative skolen fra normalskolen er at tiltakene har innhold og arbeidsmetoder som ikke er så vanlige i normalskolen. Opptaket krever at elevene selv, på et frivillig engasjement ønsker å bli elev ved skolen, og et innvilget opptak har en varighet på minst et år. Kommunen tilbyr flere organiserte alternative smågruppe- og opplæringstiltak. Det som kan være utfordrende er at elever med ulike utfordringer faller inn i de ulike tilbudene. De med tyngre utfordringer er på et sted, og andre som har mindre utfordringer ender en annen plass. Problemene knyttet til den enkeltes elevrolle vil derfor være avgjørende for hvilket tiltak de vil falle inn under, og all undervisning på den alternative skolen har i de siste ti årene vært definert som spesialundervisning.

Den alternative skolen i min studie er organisert inn i flere avdelinger. Avdelingen hvor jeg rekrutterte mine informanter, har tre lærere og åtte elever fordelt på 9. og 10. klassetrinn. Det er både gutter og jenter blant elevene og de ansatte. Skolen er godt etablert, og ble dannet som et opplæringstilbud for elever som av en eller annen grunn ligger i fare for å falle utenfor det ordinære skoletilbudet.

4.1.1 Pedagogisk plattform

Det jobbes systematisk i den alternative skolen ut fra prinsippet om at positiv endring og personlig utvikling er mulig. Eleven skal, gjennom tett samarbeid med en voksen,

lære seg viktigheten av arbeid, og tilegne seg kunnskap om verdien av teoretisk forståelse. De vil gjennom det praktiske arbeidet kunne belyse de teoretiske begrepene som skal forklares. Naturen anvendes også som en læringsarena for å øke motivasjonen blant elevene. Den alternative skolen legger vekt på sosiale forpliktelser og relasjoner i læringsmiljøet. De har fokus på forutsigbarhet, derfor møter de til frokost, og gjennomgår dagen i plenum før første undervisningstime starter. Skoledagen avsluttes med klassemøte hvor dagen oppsummeres, samt at det fortelles om morgendagen.

4.1.2 Elevene

Skolen er et frivillig alternativ og alle elevene har sin egen individuelle opplæringsplan (IOP). Elevene som søker seg til skolen søker på grunn av skolevegring, høyt fravær og ofte store faglige hull på bakgrunn av fraværet. Elevene har ikke funnet sin plass i normalskolen hvor de kan ha utfordrende atferd, ha falt utenfor klassefelleskapet, ha sosiale vansker eller være så introverte at de har vansker med å bygge relasjoner. De strever med andre ord med atferdsproblemer, mestring og/eller motivasjon.

Opplæringstilbudet er skreddersydd for de elevene som har behov for å oppleve mestring og få tilbake motivasjonen. Elevene drar nytte av en særlig tilpasset læringsarena med tett oppfølging fra voksne. Skolen følger elevene tett, og hvis det skulle bli et uventet sykefravær på morgenen, vil skolen følge dette opp. Hvis en elev skulle bli syk, skal foresatte ringe og gir beskjed ved fravær. Foresatte mottar også ukentlig en sammenfatning av progresjonen til eleven. Skoledagene avsluttes med et klassemøte hvor elevene evaluerer og oppsummerer det faglige og sosiale.

4.1.3 Skoledagen

Skoledagen består av en kombinasjon av teoretisk og praktisk undervisning. Skolen jobber målrettet mot å sette elevene i stand til å se sammenhengen mellom praktisk arbeid og teoretisk læring. Gjennom skoledagen får elevene tett oppfølging og dialog med de ansatte. Det er fokus på leseglede og de fullfører alltid det arbeidet som startes. De har tre pauser i løpet av skoledagen, elevene har flere tilbud som de kan benytte seg av i disse pausene. Det er bordtennis, kortspill, spille musikk eller anvende datamaskin.

Som en del av skoleopplæringen i min studie, kombineres skole og arbeidsliv. Elevene har utplassering i arbeidslivet som en del av undervisningen.

Skolen har sin egen moderne håndverksbedrift hvor inntektene dekker forskjellige elevtiltak, samt vedlikehold av utstyr og skole. Bedriften har som mål å gi elevene nye mestringsopplevelser, gjennom kombinasjonen med ny praksis og teoretisk kunnskap er målet å øke motivasjonen til skolegang. Bedriften får oppdrag fra både det offentlige og det private. Bedriften og skolen er lokalisert i samme bygning, og er i øyeblikkelig nærhet til alle byens fasiliteter. De har egen buss og bil for transport til aktiviteter eller oppdrag. Elevene har ansvaret for bedriften, de tar imot oppdrag og leverer til oppdragsgiver. Pengene de tjener gir elevene mulighet til å dra på lengre turer sammen.

Elevene har også som daglig praksis ansvaret for matlaging, hvor de individuelt har sine faste uker hvor de serverer frokost og lunsj til de andre elevene og lærerne. De har også praktisk arbeid i skolen, samt at de er ute i bedrift en dag i uken for å få arbeidstrening.

Den alternative skolen benytter seg av et motivasjonstiltak. De anvender et belønningssystem hvor de oppsummerer deltakelse i undervisning og positiv atferd.

Hvis elevene har gjennomført to uker med et snitt på karakter 4 vil de kunne benytte seg av en uformell belønning som avslutning på uken annenhver fredag. De drar så utenfor skolens område og får derfor et lite avbrekk fra skolefag. Det er elevene som har dette karaktersnittet som bestemmer i fellesskap hva som skal være belønningen.

4.2 Psykososiale miljø

4.2.1 Lærer-elev-relasjon

Informant 6; (...) Vi hadde en gruppe elever i klassen på den ordinære skolen som var gode på skolen og de «snille». Dersom jeg rakk opp handa og trengte hjelp til noe, og en av de i denne gruppa rekker opp handa etter meg, valgte læreren å gå til disse elevene først. Og du blir satt på vent. Når læreren endelig kommer til deg og en fra denne «snille» gruppa igjen roper på hjelp, går læreren rett tilbake for å hjelpe. Det virket som læreren tenkte at jeg ikke forstod noe uansett, da er det heller ikke vits å hjelpe meg. Da tok det veldig lang tid for meg å lære noe, og karakterene ble deretter (...) Her på den alternative skolen har karakterene blitt forbedret.

Etter skolebytte fra normalskolen til den alternative skolen var alle informantene, jeg har i min undersøkelse, inne på hvordan den pedagogiske organiseringen og strukturen

var annerledes, og det var et mer differensiert opplæringstilbud. Å bli sett og bekreftet av omgivelsene påvirker hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Med ulike ord fortalte elevene opplevelsen av å bli respektert, sett og hørt i den alternative skolen. De alle hadde en god relasjon til lærerne ved den alternative skolen. Hvordan informantene tolket skolesituasjonen i normalskolen, medførte en selvoppfyllende profeti hvor de følte at de var ressurs svak, og det ikke var noe poeng å prøve fordi læreren sendte negative signaler til eleven. Elevene kom med utsagn som at lærerne «*tenkte at jeg ikke forstod noe uansett, da er det heller ikke vits å hjelpe meg*». Med andre ord påvirket den negative relasjonen mellom lærer og elev hvordan eleven opplevde undervisningen og skolen. Elevenes syn på normalskolen er negativt ladet, og derfor blir læring og skolen negativ for eleven. Eleven møtte ingen forventninger, eller manglende tro på at eleven kunne lære noe, og stod derfor i fare for å ikke utnytte sitt potensiale.

4.2.2 Sosialt samhold mellom elevene

Informant 1; *ja vi alle er venner (...) Det er de som sitter og hører på musikk og de som spiller pingpong. Men man hopper jo mellom gruppene. Ingen har faste grupper.*

Informant 2; *Innenfor skolens område er vi venner. Men jeg omgås ikke ungdommene her på fritiden (...) alle kommer greit overens.*

Informant 4; *Vi alle er venner her, men dette var ikke tilfelle på den ordinære ungdomsskolen. Kun noen få venner der (...) Men jeg savner de gamle vennene jeg hadde på den forrige skolen.*

Informant 5; *ja, alle kan prate med alle. Men tror ikke alle liker hverandre like godt. Men vi kommer overens og vi samarbeide godt.*

Elevene opplever på den alternative skolen et godt samhold elevene seg imellom. Noe som også tydelig kommer fram er at det ikke er noe samhold mellom elevene på fritiden. Når elevene var i et etablert miljø på normalskolen, var det grupperinger og enklere å ekskludere andre elever, enn hva de opplever på den alternative skolen.

Informant 5; *(...) det var mye flere folk. Det var også enklere å ikke like folk fordi man har mange venner der.*

4.2.3 Samarbeid

Informant 1; (...) *vi har noe som kan kalles en veldig bra måte å samarbeide på. Vi har hjulpet hverandre hvis det trengs. Vi tar alltid vare på hverandre. Og har stor medfølelse. (...) Lærerne på den alternative skolen (...) har ungdomshumor. De har satt seg inn i ungdoms scene. I forhold til andre skoler hvor de har «gammeldagse» lærere som ikke gidder noe på en måte.*

Informant 3; (...) *Det fungerer som at vi er venner med lærerne. Vi kan prate med lærerne. (...) Vi får velge litt selv hva vi skal gjøre.*

Informantene fortalte gjennomgående at det var et godt samarbeid mellom elevene og lærerne i skoletiden. Elevene opplever også at lærerne er mer empatisk og fleksibel i forhold til hva de opplevde på normalskolen. Det gode samarbeidet og samholdet i gruppen gir en positiv effekt ved at de øker sine sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter er med på bygge opp den sosiale kompetansen til elevene. Den mer eksplisitte sosiale læringen er med på å øke deres mulighet og evne til å samarbeide senere i utdanning og arbeidslivet. Lærerne gir også elevene mer medbestemmelse slik at de i større grad kan tilpasse sin egen skolehverdag.

4.2.4 Positiv oppmuntring

Informant 5; (...) *de er veldig støttende når vi presterer. De er flinkere å støtte opp (...) de er flinkere å si ifra på en skikkelig måte.*

Informant 3; (...) *Også er det mer at lærerne kan koddde litt med oss, at ikke alt er helt seriøst hele tiden.*

Lærerne anvender humor med elevene i klassen, hvor de skaper trygghet og et godt klassemiljø. De anvender positive tilbakemeldinger for å styrke mestringsopplevelsene.

4.3 Læringsmåter

4.3.1 Undervisning- og læringstempo

Informant 1; (...) *Vi lærer annerledes her med at vi lærer tregere. Men vi lærer etter k06 og alt det der. (...) hvis de ser at en er sliten vil de stoppe undervisningen. Vi vil*

ikke fortsette undervisningen om en ligger og sover. De passer mer på oss her, mens på vanlig skole må en passe på seg selv.

Informant 3 (...) på den ordinære ungdomsskolen så var mattelæreren veldig dårlig, hun bare skrev ting på tavla, forklarte ikke godt nok og jeg klarte ikke å følge med (...) Her klarer jeg å følge bedre med. Og jeg lærer bedre.

Her fortalte informantene hvordan undervisningen i den alternative skolen var for dem, hvordan undervisningen ble differensiert med tanke på innhold og mengde.

Lærerne i den alternative skolen senket tempo i forhold til å introdusere nye emner, de gir elevene større rom slik at de får mulighet til å fordøye innholdet i skoletimene. De sørger for at elevene henger med før de går videre til neste tema.

4.3.2 Praktisk teoritilnærming

Informant 1; Det er en litt annerledes opplæring, med at vi har praksis, som vi kan anvende når vi er lei og sliten.

Informant 5; (...) gjør at jeg lærer mer og enklere. Jeg må ha litt mer hjelp enn vanlig (...) Dette er ikke noe de kunne tilby på den ordinære skolen (...) Vi lærer mer på en annen måte, vi gjør ting, og de forklare det enklere her enn hva de gjorde på den forrige skolen.

Informant 2; Det funker for min del. Mer praksis, sånn at vi slipper å sitte med rompen på stolen hele dagen.

Lærerne anvender aktivt læring i praksis når de opplever at elevene blir trøtte av teoriundervisningen. Det er vanskelig for en normalskole å gjennomføre praktisk tilnærming når skolen blir for teoritungt. Variert undervisning og praktiske oppgaver er noe som motiverer og inspirerer elevene ved den alternative skolen.

4.3.3 Kortere timer, lengre friminutt

Informant 1; (...) Vi har lengre friminutt, vi har mer tid til å laddes opp. Vi har kortere timer, kun 45 min timer i istedenfor 60 min.

Informant 3; (...) *Ja, vi får mer fritid. Vi har lengre friminutt. Vi har tid til å ta oss en tenkepause om vi trenger det. Vi kan kose oss på skolen, i stedet for å stresse med alt.*

Undervisningstimene var organisert slik at de fikk kortere skoletimer og lengre friminutt enn hva de fikk på normalskolen. For elevene passet dette bra, de gav uttrykk for at det forbedrer deres skolehverdag.

4.3.4 Hjemmelekser

Informant 4; *«Her har vi ikke hjemmelekser, men vi lærer mer her enn hva jeg gjorde på den forrige skolen. Der hadde vi også lekser som jeg kunne sitte med lenge. Jeg fikk ikke tid til å være sammen med venner. Jeg fikk heller dårlige karakterer og tilbragte tid med venner, enn å gjøre skolearbeid. Vi fikk også lekser i ting vi hadde gjort, litt rot i det lekse opplegget».*

Den alternative skolen i min undersøkelse har ikke som praksis å gi elevene hjemmelekser. Hjemmelekser kan være vanskelig å gjennomføre for enkelte elever, især dersom de er skoletrøtte og har manglende motivasjon. Som vist ovenfor hadde det en positiv effekt å slippe skolearbeid og forventning av skoleforberedelser i forkant av skoledagene.

4.3.5 Utplassering på arbeidsplasser

Informant 3; *På onsdager blir vi sendt ut til jobber ulike steder. Jobber som vi ønsker å teste ut. Jeg har fått meg en ordentlig jobb på (...), slik at jeg jobber jo der også utenom skolen. Men så jobber vi gratis 5 timer hver onsdag på en arbeidsplass, i stedet for skolen ... Ja, jeg står i kassa og passer på at restauranten er fin og greit. Også har vi noen andre som driver og snekrer og bygger. Ja det er mye forskjellig vi gjør.*

Elevene ved den alternative skolen er ute og jobber på onsdagene. Skolen organiserer elevene ut på arbeidsplasser, hvor de får arbeidserfaring. Denne arbeidserfaringen forbereder elevene til voksenlivet når de er ute av grunnskolen. Dette gjør at de får verdifull kompetanse og veiledning som de ikke har tilgang til på normalskolen.

4.4 Atferdsregulering i skolen

4.4.1 Atferdsregulering

Informant 3; (...) *Litt usikker på eksempler på regler. Det er ikke ekstremt faste regler (...) Men vi får kaffe og te her, slik at vi kan ta oss dette og sitte og prate i timene. (...) Det at vi kan kødde litt med lærerne uten at de blir sinte. Og at de er litt useriøse, de kan være ganske morsomme av og til. Vi har litt humor i hver time»*

Informant 4; *Vi har det ganske bra. Det er ganske stor forskjell mellom vanlig skole og her. For eksempel lærerne her har mye humor og det morro. De ser ikke på det som en vanlig skole, hvor lærerne er strenge og gir anmerkning. Hvis vi prater i timene her er de ikke så strenge. De gir advarsel. (...) De tuller nesten mer enn oss. Hvis vi for eksempel ikke hører på advarslene kan vi for eksempel bli vippa ned fra stolen hvis vi ikke sitter skikkelig på skolen».*

Informantene fortalte hvordan lærernes regler var. Alle informantene var inne på at lærerne ikke hadde for intensiv regulering og korrigering. De håndterte uro i klassen med humor, det kan tenkes at hvis en håndterer uro med for mye korrigering kan dette medføre og hemme elevaktiviteten og kreativiteten. Håndteringen av uro med humor bidro til positiv og lett stemning i det psykososiale miljø.

Det er viktig at skolen klarer å opprette tydelige regler for skolemiljøet, hvor tydelige regler og konsekvent sanksjonering er på den ene siden – og varme og støtte på den andre siden.

Informant 5; *«Vi har det bra, de oppfører seg ikke som en «vanlig» lærer, de er som en vanlig person».*

4.4.2 Skoleregler

Informant 1; (...) *vi får ikke dra på butikken i timen. De andre skolene ville tatt og kastet det vi handlet. Mens her gir de deg en sjanse til, og sier hvis du ikke gjør det her igjen vil vi ikke skrive dette opp. Men de tar varene og gir deg det tilbake på slutten av skoledagen.*

Informant 2; (...) *vi må forholde oss til de reglene som er, vi må ha et ukesnitt. Dette er noe alle klarer bare om en hører etter.*

Den alternative skolen har klare og tydelige skoleregler. Når elevene bryter reglene vil det gå utover oppførsel og deltakelseskarakteren (ukesnitt), som i ytterste konsekvens fører til at de ikke får delta på belønningsaktivitetene, som ofte foregår på fredager.

4.4.3 Friminutt

Informant 6; *Lærerne er stort sett sammen med oss hele tiden (...) Her får vi ikke lov til å gå utenfor et bestemt område (...) her er det tydelige regler på hvor vi kan gå og for eksempel røyke. Hvis vi går på butikken får vi nedsatt orden og oppførselskarakter.*

Informant 5; (...) *Ja, vi får ikke skru av lysene, eller ha dørene lukket.*

Informant 3; (...) *på den ordinære skolen ville lærerne stikke inn på kontor og slappe av så snart det er friminutt. Her vil de være å spille bordtennis med oss, spøker og alt det der. Når det er friminutt er de ikke som en lærer.*

Friminuttene var organisert slik at elevene kun hadde noen områder de kunne ferdes, dette opplevde de ikke som negativt. Lærerne var tilstede i friminuttene, og lærerværelset var tilknyttet området og var åpent. Fra lærerværelset hadde lærerne oversikt over begge klasserommene hvor elevene ferdes i friminuttene, og uteområdet hvor elevene kunne ferdes. Når en lærer deltar i aktiviteter i friminuttet er dette et tiltak for å forhindre at friminuttet blir et problemområde. Friminuttene er tema i mobbeforskningen (Olweus, 1992). Negativ klassedynamikk oppstår i størst grad i korridorer, garderober og i skolegården (Roland, 2014).

Aktiv deltakelse i friminuttene gir lærerne sosial kontroll og skaper trygge rammer for samhandling. De kan også være tilstede for elever som ellers ikke ville hatt noen å være sammen med i friminuttet. De voksne i den alternative skolen har tilrettelagt muligheten til å være tett på elevene, og har strategier for å inkludere alle elever.

4.4.4 Klassens indre liv

Informant 6; *De har jo hatt mye erfaringer med hvordan elever som er skolelei eller sliter med fag har det. De kan veldig mye, og vet hvordan de skal behandle en slik elev. Jeg har ofte dager hvor jeg synes det er vanskelig å stå opp om morgenen, slik at det er ofte jeg kommer på skolen og ikke viser så mye følelser. Jeg er verken glad eller sur, da*

forsøker de å muntre meg opp. Du blir lagt merke til. På ordinær ungdomsskole kunne du snike deg unna med for eksempel å gå på butikken uten at lærerne brydde seg så mye (...) Jeg har telefonnummer til alle lærerne her hvis det skulle være noe. Jeg bor langt unna skolen og måtte stått veldig tidlig opp for å rekke skolen. Da snakket jeg med en av lærerne her om det var mulig å ta en litt senere buss, og komme litt senere på skolen. Jeg ble hørt og forstått. Jeg kan snakke med lærerne om alt.

Elevene var også inne på at læreren har god forståelse for klassens indre liv og derfor fremstår som mer empatisk og omsorgsfull, hvor de lytter og tar seg god tid. Det kan også medføre at relasjonsarbeidet kan ha disiplinerende effekt. Ved å ha tillit og gode relasjoner til læreren, motiveres elever til positiv atferd og avstå fra negativ atferd.

4.5 Motivasjon som belønningssystem

4.5.1 Mestring og motivasjon

Informant 6; En bra dag er når vi har praksis, eller vi drar på tur. Turene her er veldig bra. (...) Vi får gjøre stort sett alt vi har lyst til. Har vi lyst kan vi kjøre slalåm, kino, mat, bowle. Vi har avstemning blant de som har oppnådd god karakter i orden og oppførsel, de får være med. Folk er litt mer motivert til å komme seg gjennom en skoledag (...). (...) Vi kan også ta ting på sparket. I sommer kom alle på skolen. Det var veldig fint vær ute, så sier lærerne at dette orker vi ikke, det er altfor fint vær ute. Vi drar heller og padler kano, så gjorde vi det. Det lettet stemningen veldig. Når vi blir glad blir også de glad.

Mestring og motivasjon hos elevene vil påvirke hvordan de tenker og føler omkring oppgavene som skal utføres. Det er avgjørende for at opplæringen skal fungere optimalt. For at potensialet og ressursene skal være tilstede må det være et samspill mellom det sosiale, fysiske og psykiske miljø i skolen. Det er viktig at elevene får mulighet til å delta i alle prosessene i skoleklassen. Det er viktig for skolen å få etablert noe som motiverer elever til skolearbeid og pro-sosial atferd. Den alternative skolen i min undersøkelse brukte fredagene for å avslutte uken med noe positivt. Elevene forpliktet seg til å gjennomføre uken med snittkarakter 4 i orden og skolearbeid, for å kunne delta på den uformelle aktiviteten, aktiviteten som elevene selv bestemte hva skulle bestå av.

4.5.2 Belønningssystem basert på karaktersnitt

Informant 1; *«En god dag er når en får gode ordenskarakter. Annen hver fredag er en belønnings fredag. Vi drar på for eksempel kino, vi velger selv. Hvis vi har 4 i snitt på for eksempel norsk muntlig og alt det der vil vi kunne benytte oss av dette tilbudet. På slutten av året vil vi kunne dra på en lengre tur.*

Informant 4; *«Vi har et system i uken, hvor vi får karakter på faglig innsats og oppførsel hver dag. Når de legger sammen 2 uker, hvis vi har over 4 i karakter får vi en belønning på fredagen.*

Informant 3; (...) *Får vi under 4 får vi ikke være med. Det er gjennomsnittskarakteren på alle ukene (...) foreldrene våre får beskjed. Men vi kan også spørre hvilken ordenskarakter har jeg denne uken. Jeg har ikke hatt under 4 (...) Ja, de fleste prøver å oppføre seg best mulig siden vi vil være med på turen. Men vi har fortsatt noen som ikke bryr seg så mye, og sikkert egentlig ikke ønsker å være med på turen i det heletatt, som er frekke i munnen og svarer lærerne (...) Dersom vi ikke får være med må vi være på skolen og ha praksis eller vanlige fag. Vi har også hatt tredagerstur til (...) Hvor vi gikk ganske langt, gikk i tre dager med to overnattinger. Dette er en fast tur som skolen tar hvert år».*

Belønningssystemet gjør elevene bevisst og de må alltid ta hensyn av hva det vil medføre å ikke være aktiv i timen, eller følge skolereglene. De vil få en øyeblikkelig konsekvens/straff. Da de må ha gjennomsnittlig karakter, må de alltid forholde seg til snittet for å ikke utebli fra belønningen på slutten av annenhver uke.

Informant 6; (...) *da får vi som regel ikke fredagsbelønning, belønningen som er en av de beste tingene som er her.*

4.5.3 Eierskap i belønningssystemet

Informant 1; (...) *Vi blir også mer inkludert i hvilke aktiviteter vi vil gjennomføre. Vi har noen planlagte turer, men ikke like mange som på vanlige skolen. Vi bestemmer litt mer her. Dette er noe jeg trives bedre med»*

Elevene inkluderes i større grad hva som skal være belønningen for å gjennomføre en periode med god oppførsel og skoledeltakelse.

4.6 Lærertetthet

4.6.1 Lærerens relasjonsarbeid

Informant 3; *Det fungerer som at vi er venner med lærerne. Vi kan prate med lærerne. Vi får velge litt selv hva vi skal gjøre. Også er det mer at lærerne kan koddde litt med oss, at ikke alt er helt seriøst hele tiden*

Informant 6; *(...) starten av året vil de bli kjent med oss. De bruker tid på å få vite hvordan vi er og hva vi liker å gjøre av ting. Da har vi også turer. Vi hadde for eksempel en tredagerstur som var ekstremt hyggelig. Da lærer vi ting fra lærerne, de snakker mye med oss. Da blir du godt kjent med lærerne.*

Informanten beskriver her lærerens gode inngang til relasjonsarbeid med ulike elever, hvor de kartlegger hva de mestrer og opplever passer for dem. De fokuserer på å tilpasse seg hver enkelt elev.

4.6.2 Hvordan oppleves lærertettheten?

Informant 1; *De får ikke nok hjelp. De føler seg ubrukelig når en lærer på vanlig skole forsøker å hjelpe og viser medfølelse. (...) Hvis vi trenger hjelp her i for eksempel samfunnsfag, og vi jobber med norsk. Kan samfunnsfags lærer komme inn å hjelpe oss i timen slik at vi forstår det vi ikke fikk til i det ande faget.*

Informant 3; *(...) men vi lærer ting mye bedre enn på vanlig skole siden vi er mindre elever, og at lærerne er bedre opplært til å lære.*

Informant 5; *Det var mye flere elever og færre lærere. Jeg kunne fort sitte på bakerste benk å tulle med kompiser. Dette kan jeg ikke gjøre på den her skolen (...) De kjenner elevene bedre her. (...) Mye enklere å få hjelp. Også forstår de mer her.*

Informant 6; *I starten var det veldig uvant å begynne her da jeg gikk fra en stor klasse til en liten klasse. Jeg snakket ikke så mye med de andre i starten, men etter hvert ble det veldig bra. Når det blir en liten gruppe kan man lettere snakke om det man vil, noe jeg synes er veldig bra. Dersom en elev har vanskelig for å ta initiativ til for eksempel å jobbe med noen andre tar læreren mer styring og sier «kan ikke dere to jobbe sammen» slik at det slipper å bli pinlig stemning. Selv elever som kanskje er mer sjenerte kommer*

fram og begynner å ta ordet. Vi alle passer på å inkludere hverandre. (...) Jeg liker ikke at det plutselig blir endringer. Det skjer kanskje ikke så ofte på vanlig ungdomsskole, men her tilpasses dagene etter hvem som er her og hvem som er borte. De som går her har jo kanskje litt fravær fra før. Mitt fravær har gått mye ned etter at jeg begynte her. (...) Vi er på et klasserom og det er 4 elever, og kanskje mindre noen ganger. Da er lærerne på deg for å få deg motivert, du kan liksom ikke snike deg bort. (...) Når du er nesten 30 stk. i klassen og en lærer kan det ta mye tid før du får hjelp om du trenger det. Her rekker du opp handa og læreren står der med en gang. Her får vi veiledning med en gang.

Når elevene er deltakere i en skoleklasse hvor det er stor lærertetthet, vil det å anvende en mer praktisk tilnærming til fagene være mulig. På denne alternative skolen er skoleklassene fordelt på to grupper (aldersinndeling). Der får elevene ekstra støtte i de fagene de opplever som vanskelige og lærerne jobber aktivt med elevene, de venter ikke med å hjelpe elevene til de sliter.

Elevene opplever å få bedre og en mer differensiert opplæring når det er en liten skole og små grupper. Lærerne har stor kunnskap om evnene og forutsetningene til elevene, hvor de tilrettelegger undervisningen på riktig nivå, som igjen gir positive resultater og mestring. De opplever også at læreren tar styring og legger til rette for et reelt samarbeid mellom elevene. Lærerne jobber også for at elevene skal synes i det sosiale fellesskap. Dette gjør at det er en forutsigbarhet i klassen, der alle har en tilhørighet til klassen og det oppstår ikke pinlige stemninger hvor en ikke finner noen å samarbeide med. Når læreren er aktiv og tett på, skaper dette et godt klassemiljø og trygge rammer for skolehverdagen, som elevene ikke opplevde på normalskolen, hvor det var store uoversiktlige klasserom. Det trykket som ellers oppstår når det er en stor heterogen gruppe er i et klasserom, skånes elevene i større grad for i den alternative skolen.

5 Drøfting

Dette kapitlet er strukturert ut fra funnene i min studie og teorikapitlet som ble presentert tidligere. For å besvare problemstilling i oppgaven, «*Er den alternative skolen et bedre opplæringstilbud for elever som har falt ut av elevrollen, enn det normalskolen vil være?*», har jeg analysert informantenes opplevelse av den alternative skolen. I det følgende avsnitt har jeg tatt utgangspunkt i de forskningsspørsmålene og drøftet de opp mot relevant teori.

Som beskrevet innledningsvis i avhandlingen ble spesialskolene slått sammen med normalskolen i 1975. I et historisk perspektiv har skolen beveget seg fra å sortere elevene inn i kategorier som *tilpasset* og *ikke tilpasset*. Til det vi nå ser som normalskolens ideologiske prinsipp, hvor alle skal være inkludert og få en likeverdig og tilpasset opplæring i et fellesskolesystem. Dette er en organisatorisk integrering. Normalskolens målsetning er å være en grunnopplæring for alle. Dette inkluderer også elever med spesielle behov. Alle elevene har rett til sosial- og pedagogisk integrering. De skal oppleve nærhet og fellesskap, samt at de skal kunne få utfordringer og mestringmuligheter ut fra sine evner og forutsetninger i normalskolen.

Til tross for en lovfestet rett til å være integrert i normalskolen, er det noen elever som opplever at de ikke får tilstrekkelig tilpasning og differensiering til å kunne fungere i elevrollen, innenfor normalskolens rammer. Nordahl og Overland (2015) fremmer kritikk mot normalskolens senere tids endring mot modernitet. Det er ikke lengre fokus på å gi rettighetene til gode læringsresultater til alle elevene. Ogden (2015) argumenter også for å skifte fokus. Ogden viser til viktigheten ved å fokusere på ikke kvantitativt målbare resultater som sosial kompetanse, trivsel og selvoppfatning.

De alternative løsningene dette medfører, er segregering av elever som ikke passer inn i normalskolen, selv om målsetningen er å integrere og inkludere (Rolf, Rune Sarromaa, & Are, 2011). Segregering av elever i ulike former har fortsatt stor gjennomslagskraft i skolesystemet, dette til tross for at det bryter med prinsippet om å fremme inkludering, likeverd og differensiering (Nordahl et al., 2003).

Når normalskolen lykkes i sin tilpasset- og differensierte opplæring, vil behovet for spesialundervisning reduseres. I praksis vises det (ca. 500 elever i alternative skoler) at lærerne ikke føler de mestrer de faglige og menneskelige utfordringene. Det er fortsatt

et behov for å ta noen elever ut av normalskolen og samle de i små grupper. Det er derfor ikke realistisk at alle elever med særskilte behov kan motta sin lovfestede rett til integrering i normalskolen. Etableringen av alternative skoler er en konsekvens av at normalskolen mangler kompetanse, fleksibilitet, eller rammebetingelser til å differensiere lærings- og utviklingsbetingelser. Slik at elever som har lav motivasjon, mestring eller har atferdsvansker får den opplæringen og støtte de har krav på.

Ved at normalskolen ikke evner å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, vil de få en rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er ikke basert på diagnoser, det er barnets behov som er i sentrum. PP-tjenesten er de som utreder elevenes behov, og skolen fatter enkeltvedtak ut fra den sakkyndige vurderingen. Dette gjør at alle elever som blir tildelt spesialundervisning får utformet en IOP.

Når PP-tjenesten og lærerne har et ensidig fokus mot det som ikke fungerer faglig og atferdsmessig, er det stor sjanse for at *elevens styrke* ikke registreres. For å finne elevens sterke sider må fokuset rettet mot det som eleven mestrer (Overland, 2007). Hvis skolesystemet ønsker å bli kjent med elevens styrke, må dette oppdages i den daglige interaksjonen med eleven, og gjennom informasjon fra foreldrene og de som ellers kjenner eleven godt. Det eleven *mestrer i hverdagen er viktige byggesteiner for positiv utvikling og selvfølelse*, samtidig som læreren får et nyansert bilde av eleven og elevens kompetanse. *Styrkefokuset påvirker også mulighetene til å etablere relasjonen mellom lærer og elev* (Overland, 2007).

Dyssegaard, Larsen og Tiftikci (2013, s. 78), viser i sin metaanalyse hva som kjennetegner de skolene som lyktes med å inkludere elever med ADHD/ADHD lignende atferd og sosiale og emosjonelle vansker. De beskriver skoler og lærere som har *evidensbaserte undervisningsmetoder*, *gode lærer-elev-relasjoner* (tett kontakt), elevene lærer å anvende *selvregistrering* som metode, de gir *positiv atferdsstøtte*, presise *målsetninger* for elevene, *teamsamarbeid*, *tilpasset pensum/oppgaver* og målrettet undervisning og som lykkes med å *engasjere* elevene. Videre vil de skolene som ikke lyktes med å inkludere disse elevene, ha lærere som mangler kjennskap til strategier og metoder som gir en direkte effekt på atferd og faglig utvikling. Elevene kan oppleves som vanskelige, eleven får ikke kontinuerlig støtte faglig og sosialt samtidig, og arbeidsoppgavene er ikke tilpasset evner og forutsetninger (Dyssegaard et al., 2013).

5.1 Segregere for å inkludere?

Skolen er konstruert og passer best til elever som er lydige, forutsigbare, pliktoppfyllende, utholdende og pålitelige som verdsettes både sosialt og faglig i normalskolen (Nordahl, 2003). Samtidig ser det ut til at elevene som er kritiske, kreative, selvhevdende og lite tilpasningsorienterte blir sett på av lærerne som problematiske. Det er en implisitt kultur i normalskolen at elevrollen skal være tilpasningsorientert, og det er disse elevene som premieres. Dette beskrives som den implisitte skjulte læreplan, som medfører at de som er utenfor normalskolens kulturelle hegemoni mister de viktige dannelsesprosessene (Nordahl, 2003).

Organiseringen som praktiseres i normalskolen er konstruert for å treffe slik at flest mulig får nytte av undervisningen (Schultz et al., 2008). Normalskolen har derfor *svært begrenset mulighet for differensiering av opplæringen*. Dette igjen medfører at noen elever har *særskilte behov* som er så omfattende, at tilpasningen innenfor den ordinære undervisningen ikke strekker til eller er hensiktsmessig. Fortalt på en annen måte vil idealet lik formell tilgang og likt innhold favorisere de gruppene som har det kulturelle hegemoniet i skolen, og gi andre grupper dårligere vilkår for å utnytte potensialet som ligger i utdanningssystemet. Når skolens rammer ikke fungerer etter målsetningen, vil det gjøre skolen til en vanskelig plass å være for de som er avhengige av personlige tilpasninger for å få det til å fungere (Haug, 1999).

Når barn og foresatte opplever at skolen ikke er i stand til, eller villig til, å differensiere opplæringen og læringsmiljøet, er det både rimelig og naturlig at de ønsker et annet tilbud. Noen elever og deres foresatte kan ha positive erfaringer med undervisning i egne grupper, klasser eller skoler. Det er viktig å ta hensyn til at noen elever trives godt i alternative tilbud. I spesialskoler har personalet høy kompetanse og konsentrert erfaring samlet på ett sted, mens det i normalskolen kan være langt mellom dem. Andre faktorer som også kan påvirke negativt på inkludering er store skoleklasser, en sterk eksamensorientering, rigide undervisningsmetoder, og fravær av faglig støtte og engasjement hos foresatte (Ogden, 2015).

I den alternative skolen i studie kartlegges elevene i forkant gjennom et intervju. I intervjuet er fokuset på å kartlegge *styrker* og *svakheter* hos elevene. Når det er kartlagt hva eleven *mestrer* i hverdagen, vil det skapes et godt utgangspunkt for kunnskaps- og ferdighetsbygging. Vygotsky navngir dette for å bygge stillaser rundt elevenes læringsforsøk. Når skolen tilpasser den nærmeste utviklingssone, vil elevene være

sentrum og utgangspunkt for kunnskaps- og ferdighetsbygging. Hvis lærerne treffer med å gi tilpasset utfordringer, vil elevene være i en *flytzone* hvor de utnytter deres maksimale potensiale for læring (Manger, 2013. Imsen, 2006). Videre hvis det er et fokus på å utvikle *hele barnet*, vil lærerne jobbe målrettet mot de *kognitive-, sosiale- og emosjonelle* ferdigheter, for å gjøre dem i bedre stand til å møte storsamfunnet (Ogden, 2015).

Det er ikke alle barn og unge som trenger en IOP, men alle trenger å møte en skole som kan realisere en kompetent og tilpasset opplæring. En god pedagogikk virker for alle barn og unge, derfor er det viktig at elevene med særskilte behov møter en kultur med høye forventninger og en kultur hvor det er lov å gjøre feil (Nordahl & Overland, 2015). Funnene i studien viser at elevene i den alternative skolen møter en skole som har stor tro på deres muligheter til å oppleve mestring gjennom arbeid. De møter *krav og forventninger* fra lærerne, forventningene signaliserer at lærerne tror eleven er kompetent og vil mestre utfordringene.

Studien viser også at lærerne i den alternative skolen evner å differensiere og iverksette intervensjoner når elevene strever, samt at de alltid fullfører det de starter på.

Informantene uttalte at med en mer voksenkontroll, ble det ikke noen pinlige situasjoner i samarbeidsoppgaver, de fjernet barrierer for deltakelse samt at elevene fikk ekstra støtte hvis det var nødvendig.

Gjennom disse beskrivelsene vises den brede forståelsesramme av tilpasset opplæring i den alternative skolen. Når elevene sliter faglig, vil det øyeblikkelig iverksettes en pedagogisk differensiering slik at alle elevene skal være faglig inkludert i klassen og realisere sine utviklingspotensialer. Det er vanskelig å treffe på konstruksjonen av opplæringen slik at den harmonerer med utfordring og kompetanse. Det viktigste er at lærerne ser bak det elevene ikke mestrer, for å realisere det skjulte potensiale. I studien beskriver informantene stor trygghet og tillit, de har økt sin selvtillit og blir ut fra dette mer motivert til å gjennomføre større arbeidsmengder.

I det *inkluderende læringsmiljø* viser læreren respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger. Et positivt miljø bidrar til et godt samarbeid og pro-sosial atferd blant elevene i skolen (Ogden, 2015). I den alternative skolen i min studie legges det aktivt til rette for å oppleve trygghet gjennom fortrolige voksenkontakter. Studien viser også at det var *et gjennomgående godt samarbeid* i den alternative skolen. Elevene og lærerne støtter og hjelper hverandre, og samtlige informanter i studien fortalte om *et positivt*

samarbeid og miljø. Hvor alle var inkludert og ivaretatt i et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Funnene i studien viser også til at informantene har svært lav motivasjon for normalskolen. De underpresterer bl.a. faglig i normalskolen, og dette påvirket også arbeidsviljen til å oppnå bedre karakterer. Det er en korrelasjon mellom faglige prestasjoner og egne forventninger om mestring, og vice versa. Over tid vil det kunne medføre til liten innsats, at de gir opp eller skulker. Studien viser også at elevene har *mindre fravær* i den alternative skolen.

Det er gjennom god vurdering og veiledning at motivasjon styrkes, og elevene blir bevisst på sine muligheter og evner. De skolene som lykkes i å håndtere atferdsproblematikk, har også lyktes godt på andre områder for elevens læring og utvikling. Skoler med lite atferdsproblemer har en mer hensiktsmessig undervisning og etablerer bedre læringsmiljøer, enn skoler med negativ atferdsproblematikk (Nordahl et.al., 2009).

I den alternative skolen i studien praktiseres den grunnleggende tanken om at positiv endring og personlig utvikling er mulig, og elevenes utfordringer er et lært fenomen som kan avlæres.

Virkelighetsoppfatningen er personlige tolkninger som i sterk grad preges av *hva andre mener og signaliserer*. Oppfatningen elevene har angående seg selv og egne muligheter, vil ut fra dette perspektivet være en konsekvens av *andres tolkninger og holdninger*. Troen på egne muligheter til endring vil styrkes når skolen og elevene ser mulighetene, og vektlegger disse. Når det er klare forventninger om akseptabel atferd, skapes det kognitive konstruksjoner som gir endringsmulighet (Manger, 2013).

Organiseringen av den teoretiske undervisningen i studie viste at elevene var delt inn i to grupper, hvor det i den ene gruppen var elevene som gikk i 10 klassetrinn, og i den andre gruppen var det 9 klassetrinn. Ingen elever ble segregerte fra gruppen de var delt inn i, derfor opplever de skolehverdagen som *inkluderende*, hvor de får *en plass i klassefelleskapet*, og de opplevde at *læreren passet bedre på elevene*.

Informantene i studien har en god relasjon til lærerne ved den alternative skolen. Lærerne i den alternative skolen jobber proaktivt, hvor de etablerer gode læringsbetingelser i klasserommet, læringsbetingelser som fremmer prososial elevatferd og gode relasjoner mellom lærere og elever. Informantene uttrykte at i normalskolen var

det ikke etablert gode læringsbetingelser i klasserommet. Det var signaler som ble tolket/feiltolket som negative, dette resulterte i at elevene mistet motivasjon til å øke arbeidsmengden for å mestre skoleoppgavene. Denne negative samhandlingen, og relasjonen er med på å påvirke informantene til å etablere negative holdninger til normalskolen, som igjen medførte at normalskolen ble motarbeidet.

Studien viser også at *elevene møtte ingen forventninger eller manglende tro* på deres kompetanse i normalskolen, og de står derfor i fare for å *ikke utnytte sitt potensial*. Svake prestasjoner relaterer Bachmann og Haug (2006) til en undervisning som har lite tilpasning og dårlig undervisningskvalitet. Knytter en dette opp mot skoleverket er det store potensialer i normalskolen, men de synes ikke til å utnytte det. Ifølge Nordahl et al., (2003) vil en heterogen sammensetning i segregerte opplærings og behandlingstilbud ha størst sjansene for positivt utbytte. Tiltak gitt innenfor barns og unges normale oppvekst- og læringsarenaer, fremstår som de mest lovende når det gjelder forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer. Å satse mer målrettet på differensierte, fleksible og resultat- og kostnadseffektive tiltak i barns og unges normalskole og hjem, er tilsynelatende det mest funksjonelle (Nordahl et al., 2003). Ifølge Dyssegaard et al., (2013) er det mulig å inkludere elever med særskilte behov i normalskolen, og oppnå positiv effekt på alle elevenes faglige og sosiale utvikling. Men det forutsetter at læreren har kunnskap til evidensbasert undervisning og intervensjonstiltak som er målrettet mot elever med særskilte behov, samt at de har tilgang til støttelærer for tidlig intervensjon. Markussen, Frøseth, & Grøgaard (2009) viser i sin undersøkelse at i en elevklasse på femten elever, var det mulig å inkludere to-tre elever med spesialundervisning, uten at det hadde noen negativ effekt. Men hvis antallet overskrider to-fire elever er det fare for at de skolefaglige prestasjonene vil synke, og alle elevene tapte.

Informantene fortalte i studien med ulike ord hvordan *de føler seg mer integrert* og hadde mer *autonomi* i den alternative skolen, enn i normalskolen. Tryggheten øker når elevene vet at toleransen for sine meninger aksepteres (Manger & Wormnes, 2015). Etter skolebytte fra normalskolen til den alternative skolen var alle informantene inne på hvordan den pedagogiske organiseringen og strukturen var annerledes, og det var et mer differensiert opplæringstilbud. *Det å bli sett og bekreftet positivt av omgivelsene påvirker hvordan elevene opplever sin skolehverdag*. Med ulike ord fortalte elevene *opplevelsen av å bli respektert, sett og hørt i den alternative skolen*.

5.2 Hvordan konstruere en kontekst som ivaretar den enkelte elevs deltakelse i skolefellesskapet?

Som tidligere nevnt i beskrivelse av den alternative skolen i studien (se avsnitt 4.1), er elevtiltakenes innhold og arbeidsmetoder ikke så vanlige i normalskolen. Det er flere forskjellige avdelinger i kommunen, hvor individuelle særskilte behov legger føring for hvordan opplæringstiltak de mottar. Studien viser at det anvendes ulike strategier for å påvirke elevenes atferd, motivasjon og mestring.

En av strategiene den alternative skolen anvender er *høy lærertetthet*. Det å bli *sett* og *bekreftet* av omgivelsene har vært svært viktig for informantene. De har ikke konstruert et positivt bilde av skolesystemet gjennom normalskolen, og studien viser at elevene bli *respektet, sett og hørt* i den alternative skolen. Lærertettheten gjør at det er konstruert gode stillaser rundt elevene. Dette gir de en følelse av økt trygghet gjennom mer voksenkontakt. Informantene opplever å få bedre og en mer differensiert opplæring i de små gruppene, hvor lærerne kjenner til styrke og svakhet hos de enkelte. Når elevene har utfordringer faglig og/eller sosialt, tar lærerne kontroll slik at elevene føler anerkjennelse i sin skolehverdag. Studien viser også at lærerne i den alternative skolen tilpasser og strukturerer undervisningen ut fra hvilke elever som er tilstede, samt at de har et godt tverrfaglig samarbeid. I studien er den alternative skolen ikke en ekskluderende og segregert del av utdanningssystemet, men en del av et helhetlig opplæringstilbud som ivaretar elevene som *har vansker med å tilpasse seg skolens kulturelle hegemoni*.

For at elevene skal oppleve at skolehverdagen skal bli vesentlig bedre, holder det ikke kun med høy lærer-elev ratio. Det krever også god lærerkompetanse. Det er lærerens kompetanse som er avgjørende for å møte disse elevene med et læringsmiljø som er preget av toleranse, respekt, anerkjennelse og forståelse for kultur og demokrati (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Kompetansen gjør seg gjeldende når elevene følges tett, da er det lettere å kunne forutse og oppdage når eleven strever faglig og sosialt. Informantene i studien *uttrykker at de blir tatt på alvor når de strever*. Dersom det etableres negative faktorer i det sosiale eller faglig, kreves det mer for at situasjonen skal bli positiv. Dette uttrykker informantene at lærerne mestrer, samt at de *gjør det lille ekstra* for at eleven ikke skal bli hengende etter i undervisningen. Når læreren har god lære- og relasjon kompetanse, vil de holde orden og skape produktiv arbeidsro ved å

fremme og støtte undervisning og læringsaktiviteter i samspill med elevene (Ogden & Jensen, 2015).

Det er, ifølge informantene, etablert en god lærer-elev-relasjon i den alternative skolen hvor jeg gjennomførte mine intervjuer. Det er stor kvalitet i kontakten og kommunikasjonen. Informantene viser til at lærerne i den alternative skolen anvender humor, empati, viser interesse og henvender seg til og svarer elevene på en produktiv måte. Det vil være avgjørende for klasseatferden at det er etablert en god relasjon, hvor det er etablert tillit, og elevene stoler på og respekterer læreren. Dersom en elev skal være mottakelig for lærdom, må konteksten konstrueres slik at eleven opplever trygghet og interpersonlig tillit. Relasjonene mellom mennesker er avhengig av tillit. Det er lærerne som har et ansvar for å bygge en tillitsfull relasjon med elevene. Svikter lærerne i konstrueringen av en trygg og tillitsfull kontekst, vil læreprosessene forstyrres (Johnsen, 2013).

Informantene viser også til en autorativ lærerstil i den alternative skolen, hvor lærerne har *kontroll* og *varme* overfor elevene. Når elevene møter gode lærere, vil det være etablert et miljø hvor elevene har mer autonomi, der de er med på å bestemme hvordan deres skolehverdag skal være. Den alternative skolen i studien viser at lærerne har erfaring i å lede en klasse, organisere begivenheter, er støttende, guider, og oppmuntrer elevene til å delta, gir riktige tilbakemeldinger og er oppmerksom på de enkelte elevene og gruppen. For å skape et godt klassemiljø og psykososialt miljø er det viktig at elevene er med på lasset (Roffey, 2012). Det er viktig å korrigere atferd, både ved positive og negative responser. Når elevene viser prososial og tilpasningsorientert skoleatferd skal det gis oppmuntring, og når elevene viser problematferd er en lærer konsekvent (Sørli, 2000). Informantene i studien uttrykker at lærerne ikke hadde for intensiv regulering og korrigerende. Det var mye humor og avslappet stemning i det psykososiale miljøet. Dyssegaard et al., (2013) viser også til at elever som går på spesialskole opplever et mer gunstig psykososialt miljø. De føler seg mer inkludert i skolen, de vil også vurdere deres samhold til klassekamerater høyere og er mer motivert for å lære.

Lærerne anvendte et belønningssystem som gav konsekvenser for problematferd og lav skoledeltakelse. Dette gir ikke en øyeblikkelig konsekvens for den enkelte elev. Når elevene skulle dra på kino osv., fikk ikke elevene som ikke hadde innordnet seg etter skolereglene være med på aktiviteten. De måtte være igjen på skolen. Studien viser at

reglene for skolemiljøet i den alternative skolen har varme og støtte på den ene siden, mens på den andre siden har en konsekvens hvor elevene har mulighet til å resonnerer over atferd og holdninger.

I studien uttaler informantene at det er etablert et *godt samhold* og *samarbeid* på den alternative skolen, hvor det ikke er noen faste etablerte grupperinger blant elevene. Når det er et *godt og trygt psykososialt miljø* og *klassetilhørighet*, vil elevene i klassen kunne utnytte det *potensialet* som ligger i skolen. Det er et menneskelig behov å være tilknyttet andre i et sosialt miljø og å utvikle autonomi og kompetanse i dette miljøet. Tilknytning skaper trygghet. At vi er et kollektiv gjør oss sterkere. Når de tre grunnleggende psykologiske behovene som kompetanse, autonomi og tilhørighet tilfredsstilles, skapes det vekst og utvikling (Manger & Wormnes, 2015). Hos elever som føler tilknytning og tilhørighet til skolen økes deres involvering i prososiale grupper, som igjen gir anledninger for prososiale holdninger og verdier, samt at de også blir mer motstandsdyktige ovenfor risikofaktorer (Nordahl & Manger, 2005).

I den alternative skolen praktiseres det *lavere undervisningstrykk* som tilrettelegger større muligheter til *meningsfull deltakelse*, elevene får også større rom for å resonnerer og hente seg inn igjen. Studien viser at den alternative skolen ikke framskynder skolearbeidet kun for gjennomgangen sin del, og de fullfører alltid det de starter på. Informantene uttrykker også at lærerne har tilpasset den *nære utviklingssonen* riktig, som igjen medfører positive resultater og ny mestring. Når lærerne kjenner verdiene og oppfatningen til elevene, vil de kunne endre eller påvirke deres læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og motivasjon (Nordahl & Overland, 2015). Informantene i studien uttrykker at de har *mestringsopplevelser*, og *trives bedre i undervisning og i opplæringstilbudet de mottar på den alternative skolen*.

Når elevene ved den alternative skolen har friminutt, vil læreren tilbringe tid sammen med elevene. Studien viser at lærerne skifter rolle i friminuttene, de oppleves ikke som en lærer når det er friminutt. Roland (2014) oppgir at negativ klassesdynamikk oppstår i størst grad i korridorer, garderobes og i skolegården hvor lærerne ikke har oversikt eller tilgang til elevene.

Lærerne følger elevene tett i deres skolehverdag. I friminuttene er lærerne aktiv for at elevene skal synes i det sosiale fellesskap gjennom for eksempel bordtennis. Elever som ellers kunne vært sårbare for ekskludering i friminuttene, vil oppleve trygghet og inkludering i skolefellesskapet. Dette igjen skaper en forutsigbarhet og trygghet i

skolehverdagen. Lærerne i den alternative skolen etablerer et godt klassemiljø og trygge rammer for elever som ikke fant sin elevrolle i normalskolen.

Ut fra informantene (elevperspektivet) gir den alternative skolen et godt opplæringstilbud for elevgruppen. De uttrykte at deres særskilte behov blir møtt med høy kompetanse. Elevene opplever større voksenkontroll i det sosiale, men samtidig har de større autonomi for deres skolehverdag. Grunnlaget for samhandlingen de møter i den alternative skolen, gir grunnlaget for gjensidig respekt mellom lærer og elevene. Når det er etablert et godt samhold og samarbeid vil elever i større grad opptre mer prososialt, som gir en effekt hvor elevene vil øke sine sosiale ferdigheter som er byggesteinene i sosial kompetanse (Ogden, 2015). Lærerne har høy relasjonskompetanse som medfører stor tillit i gruppen. Elevene møter andre forventninger enn hva elevene i normalskolen gjør. De har ansvaret for å drive en bedrift, samt at de er ute i arbeidspraksis. Dette gir nye mestringmuligheter som ellers ikke ville vært tilgjengelig i normalskolen.

5.3 Vil skolemotivasjonen påvirkes av mer praktisk opplæring?

Det sentrale i all opplæring er at varierte arbeidsoppgaver, som ikke er for rutinepreget, vil være positivt for alle elever. Varieres undervisningen mellom praktiske, relevante og teoretiske aktiviteter vil det kjennetegne en god opplæring. Når læreren legger opp til praktisk innfallsvinkel, vil det ikke bety at læreren skal gi fra seg styringen i timene. Det stiller strenge krav til god ledelse av klassen for å anvende praktisk opplæring, dette er også forutsetningen for gode læringsresultater (St.meld. nr. 22 (2010-2011)). Er det et godt samspill mellom skolen, nærings- og arbeidsliv og andre deler av lokalsamfunnet kan det medføre at opplæringen i fagene blir mer konkret og virkelighetsnær, og gjennom dette øker elevenes evne og lyst til å lære. Tidspress og store elevgrupper kan føre til at lærerne i normalskolen benytter praktiske læringsaktiviteter i mindre grad enn de faktisk har ønske om (St.meld. nr. 22 (2010-2011)). Når en anvender praktisk innfallsvinkler kan en gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer interessant, og skape nysgjerrighet som gir lyst til læring. De praktiske grepene kan gjøre lærestoffet tydeligere, slik at elevene får en bedre forståelse for det aktuelle temaet. Med økt interesse for, og forståelse av relevans, gis eleven bedre motivasjon til læring. Ved at undervisningen har en blanding av teoretisk og praktisk opplæring har den en god effekt for urolige elever (St.meld. nr. 22 (2010-2011)).

På grunn av lavt antall elever og høy lærertetthet, har de i større grad mulighet til å anvende en praktisk tilnærming til teori enn det normalskolen har, variasjonen i undervisningen gir elevene motivasjon. Motivasjon og samarbeid rundt skoleoppgaver gir større rom for økt utbytte av undervisningen. Fortalt med andre ord kan en praktisk tilnærming medføre høyere læringstrykk – i positiv forstand - når elevene får mulighet å relatere teori til noe konkret. Når opplæringen har et større fokus på praktisk teoritilnærming vil elevene få en mulighet til å få nye mestringssituasjoner, hvor de lærer å se sammenhengen mellom praktisk arbeid og teoretisk læring. Informantene i studien gir uttrykk for at det er *positivt å kombinere teori og praksis*. Det gir mer skolemotivasjon til læring, ved at de får en annen dimensjon hvor teoriene forklares og undersøkes praktisk. Når elevene samarbeider om de praktiske oppgavene vil de endre holdninger og ferdigheter når de får vist sin kompetanse. Dette igjen viser at noen elever er mer praktiske enn teoretiske.

Elevene har et grunnleggende behov for å vise kompetanse, hvor de mestrer omgivelsene, søker etter nye utfordringer og får en følelse av å trinnvis mestre disse utfordringene. Det er viktig å føle seg dyktig og effektiv i sin hverdag (Manger & Wormnes, 2015). Når spenningsfeltet ligger mellom interessant og meningsfullt, vil det gi grunnlag for følelser og ferdigheter som styrker kompetansen, og tilfredsstillende kompetansebehovet. Følelsene og kompetanse stammer fra mestringssopplevelser, som igjen gir en økt arbeidsvilje til ukjente oppgaver og ny læring (Manger & Wormnes, 2015). Den trygge kompetansefølelsen gjør en elev mindre redd for å mislykkes. Motsatt vil en manglende kompetansefølelse være et hinder for læring og egenutvikling. Mange elever som mangler følelsen av mestring til kompetansebehovet, vil ikke tørre å spørre andre om hjelp da de vil framstå som mindre kompetente. Dette er en ond sirkel som er vanskelig å komme ut av. Nye hendelser og situasjoner gir alltid mulighet for nye viktige erfaringer til læring (Manger & Wormnes, 2015).

I den alternative skolen i denne studien har elevene gjøremål som også går under praktisk læring. Elevene har individuelle uker hvor de har ansvaret for kjøkkenet. Her konstruerer de en kostplan for uken, og de må jobbe ut fra et budsjett. De får ikke kun praktisert mattekunnskapene i forbindelse med kjøkkenuken. De får også trent opp sine sosiale ferdigheter. De får erfare hva mat koster, hva som må handles inn innenfor en budsjetttramme, samt at de har ansvar for måltidene til hele gruppen. Det kan gi en ny mestringssituasjon å få budsjett og kostholdsplan til å fungere. I den alternative skolen har de etablert en mulighet for fellesskap gjennom daglige felles måltider. Dette gjør at

elevene slipper å tenke på matpakke osv., de møter opp på skolen og får ferskt brød og mulighet til å være i et uformelt fellesskap med lærere og medelever før skolestart.

De vil i denne alternative læringssituasjonen få se at teoretisk kunnskap også er nyttig i praktisk arbeid. Det er også viktig at elevene får erfare at det er sammenheng mellom teori og praksis. Elevene får kjennskap til elevbedriften, hvor de kan anvende teori til å forstå inntjening, utgifter, vedlikehold, investering og mulighet for at inntjente midler kan anvendes til felles forbruks gode.

Econ-rapport (2009) viser at det er en økning av unge uføre i Norge i alderen 18-29 år. «Rapporten viser til økte krav til sosiale ferdigheter i arbeidslivet og flere/ hyppigere og tidligere diagnoser er grunnen til at mange blir marginalisert og faller utenfor arbeidsmarkedet» (Ogden, 2015, s. 230). Det er med andre ord nødvendig og viktig at elevene bygger opp sin sosiale kompetanse for å unngå å bli marginalisert når de skal ut og møte storsamfunnet. Lærerne i den alternative skolen jobber mer eksplisitt med de sosiale ferdighetene enn hva de gjør i normalskolen.

I den alternative skolen jobbes det systematisk for å gjenvinne mestring og selvtillit hos elevene. Gjennom høy lærertetthet og tett oppfølging, anvendes en kombinasjon av teoretisk og praktisk undervisning som inngangsportaler for å øke motivasjonen til skolegang. For å kunne bli elev på den alternative skolen i min undersøkelse, måtte det være frivillig fra eleven. Hvis elevene fikk innvilget et opptak, er det på årsbasis.

Som vist ovenfor ligger det i normalskolen et *enormt, og ubrukt potensial for å realisere faglig læring og sosial utvikling*. Hvis potensialet til elevene skal være tilgjengelig er det avgjørende at *læringskonteksten gir trygge og utfordrende rammer*. Elevene skal også møte *en kultur hvor det er en aksept til å gjøre feil*, dette gjelder også de elevene som av ulike grunner har særskilte behov og derfor står ovenfor læringsmessige barrierer som hindrer de full deltakelse i skolen (Nordahl & Overland, 2015).

5.4 Hva sier tidligere forskning om den alternative skolen?

Det foreligger flere norske rapporter hvor det har vært en evaluering av elevenes utbytte av opplæring i alternative skoler. I Nordahl et al., (2003, s. 11) vises det til studier gjennomført av: Sørli, 1991; Tveit & Melby, 1994; Jahnsen, 2000, hvor det tyder på at *tilknytning til alternativ skole gir positiv utvikling for elevene*. Det kan i mange tilfeller

være nødvendig for en elev å forlate et miljø som holder tilbake elevens læringspotensiale. I den alternative skolens egne opplæringsenheter gir de kollegial støtte, som igjen kan fungere trivselsfremmende, statushevende og fremme utvikling for elevene. Elevene er mer *motivert* for skole, de *skulker mindre*, og de viser i større grad til *en pro-sosial atferd* i skolen. Studiene viser at elevene i den alternative skolen får en mer realistisk selvoppfatning, de øker sin sosiale kompetanse og får en gjennomgående mer pro-sosial innstilling (Nordahl et al., 2003). *Elevene opplever også at karakterene forbedres*, alt dette var også noe jeg fikk bekreftet av mine informanter i studien. I de tidligere studier fant de også at elevene *trives godt* og finner opplæringstilbudet hos den alternative skolen som *meningsfylt og stimulerende*.

5.4.1 Kritikk mot den alternative skolen

I kritikken mot den alternative skolen presenterer Nordahl et al., (2003) at de positive elementer i den alternative skolen ikke gir et tilstrekkelig argument for å opprette eller opprettholde slike tilbud. De viser til et høyt frafall fra videregående skole blant elevene som gjennomførte ungdomsskolen i en alternativ skole. Skoletrivsel er ikke en tilstrekkelig resultatindikator i vurderinger av utbytte, tiltakenes kvalitet og effekt hos elevene. Den alternative skolen får elevene gjennom grunnskolen, men de klarer ikke å påvirke til videre sosial mobilitet (Nordahl et al., 2003).

Kritikken mot segregering av elever dreier seg ikke om engasjementet og arbeidsinnsatsen personalet i de alternative opplæringstiltakene viser.

Opplæringstilbudet gjør en viktig jobb hvor de ofte gjenoppretter læringslyst og et positivt selvbilde hos elevene som er i ferd med å falle ut av grunnskolen (Ogden, 2015). Problemene melder seg når elevene går ut av skolen og går inn i arbeids- og samfunnslivet. Ogden (2015, s. 99) hevder at det ikke går så bra med de segregerte elevene. Når elevene med utfordringer skyves ut av normalskolen, for å ikke ødelegge for de andre elevene, utvikles ikke skolens tilbud og kompetanse for denne gruppen elever. Det opprettes egne tiltak, og her samles lærerne som brenner for denne elevgruppen, og som føler at de *mestrer* oppgavene som følger med. Skal normalskolen være en skole for alle må de beholde elevgruppene i sine skoler, slik at de får styrket sin kompetanse og sine tilbud til elevene med særskilte behov (Ogden, 2015). Det kan virke som den alternative skolen får elevene gjennom grunnskolen, men de klarer ikke

påvirke elevenes videre utdanning etter fullført obligatorisk grunnskole (Nordahl et al., 2003).

5.5 Forskning angående lærertetthet

Studier hvor de ser på læreeffekten av lærertetthet er mangfoldige, men langt fra entydige, og tolkningene av funnene gir ofte grunnlag for motstridende konklusjoner (Torp, 2002). Sølvi Lillejord, direktør i Kunnskapssentret for utdanning, påpeker at det er metodiske problemer når en skal jobbe med forskningslitteraturen på området som omhandler lærertetthet. Ordet lærertetthet anvendes ikke i den internasjonale litteraturen, derfor må det anvendes en viss kreativitet i artiklene. Det kan være flere måter å øke lærertettheten på, for eksempel tolærersystem. Tolærersystem går ut på at den ene læreren står bak i klasserommet, og deltar kun ved behov, eller det kan være samarbeid mellom de to lærerne. Det kan også være en spesialpedagog som er støtte for læreren, eller det kan være en lærer i klasserommet som evaluerer undervisningen. Noen gir også foreldrene en kategori og noen anvender foreldrestøtte som økt lærertetthet (Jakobsen, 2016).

Læringsorganisasjoner og lærere ønsker å vise en positiv sammenheng mellom klassestørrelse og kvalitet i undervisning, da det er enkelt å trekke den slutning at mindre klasser gir et bedre utgangspunkt for et godt lærings- og arbeidsmiljø (Torp, 2002). Det er naturlig å tenke at jo mer tid en lærer har til den enkelte elev, desto bedre vil det være for elevens utvikling og læring, som medfører bedre differensiering og individualisert opplæring. Noen forskere viser til liten korrelasjon mellom klassestørrelse og læringseffekt, noe som er positivt for politikerne som vil redusere ressursene til skolen, eller ønsker å fjerne deltaljestyrende bestemmelser som klassesdelingstall (Torp, 2002).

I en kronikk i aftenposten (2015) advarer professor Thomas Dahl mot å anvende evidensforskning som en type kokebok for hva som fungerer og ikke fungerer. Forskningsevidensen kan undertrykke lokal evidens, og derfor overkjøres det grunnleggende prinsipp i norsk opplæring, nemlig tilpasset opplæring (Dahl, 2015). På grunnlag av omfanget til Hatties forskning er forskningsresultatene hans blitt sentrum i norsk skoledebatt. Høyt omfang av målinger/observasjoner vil ikke medføre større gyldighet. Det er viktig å vurdere gyldigheten til bestemte funn argumenterer Dahl (2015) for. Hattie avviser læreeffekt i smågruppe tiltak. Begrunnelsen han gir dreier seg

om at en manglende effekt kan skyldes at lærerne anvender samme undervisningsmetode i de store og små klassene.

Det finnes en litteraturliste publisert av Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd (Lillejord, 2015). Denne viser til 37 studier av høy kvalitet hvor det er påvist en effekt av lærertetthet.

| Study | Effekt |
|----------------------------------|---|
| Altinok & Kingdon (2012) | Negativ effekt (liten) |
| Blatchford mfl (2011) | Positiv effekt for svake elever |
| Bosworth (2014) | Positiv effekt på forskjeller i prestasjoner |
| Breton (2014) | Positiv effekt |
| Bruhwiller & Blatchford (2011) | Positiv effekt |
| Buckingham mfl (2012) | Positiv effekt for svake elever |
| Burch mfl (2010) | Skoleledelse kritisk for gjennomføringen |
| Camilli mfl (2010) | Flere variable |
| Chen (2014) | Positiv effekt for matematikkresultater |
| Chetty mfl (2011) | Positiv effekt |
| Chingos (2012) | Ingen effekt |
| Chingos (2013) | - |
| Cho mfl (2012) | Liten eller ingen effekt |
| Clanet (2010) | Positiv effekt |
| Ding & Lehrer (2010) | Positiv effekt |
| Ding & Lehrer (2011) | Positiv effekt |
| Englehart (2011) | - |
| Fien mfl (2011) | Positiv effekt for risikoutsatte elever |
| Folmer-Annevelink mfl (2010) | Økt interaksjon mellom lærer og elever |
| Galton & Pell (2012) | Liten eller ingen effekt |
| Heinesen (2010) | Positiv effekt |
| Iversen & Bonesrønning (2013) | Positiv effekt for risikoutsatte elever |
| Konstantopoulos & Li (2012) | Liten eller ingen effekt |
| Konstantopoulos & Sun (2014) | Liten eller ingen effekt |
| Konstantopoulos & Traynor (2014) | Liten eller ingen effekt |
| Konstantopoulos (2011) | Liten eller ingen effekt |
| Mueller (2013) | Positiv effekt av undervisningskvalitet (ikke lærertetthet) |
| Piasta & Wagner (2010) | Positiv effekt |
| Reynolds mfl (2010) | Positiv effekt |
| Schwartz mfl (2012) | Positiv effekt av en-til-en undervisning |
| Shin & Raudenbush (2011) | Positiv effekt |
| Shin (2012) | Positiv effekt for minoritets elever |
| Slavin mfl (2011) | Positiv effekt av en-til-en undervisning |
| Sohn (2015) | - |
| Van Damme mfl (2010) | Ingen effekt |
| Wanzek mfl (2013) | Ingen effekt |
| Wilde mfl (2011) | Positiv effekt for minoritets elever |

Tabell 1. Klassestørrelse versus læringseffekt. En oversikt over forskning som viser at klassestørrelse gir effekt, utgitt etter 2010.

Tabellen viser til en gjennomgående positiv effekt ved å redusere klassestørrelse. Det er kun en studie som viser til negativ effekt når klassestørrelse reduseres. I de undersøkelsene som viser at reduksjon av klassestørrelse har en effekt, *ligger antallet*

elever i en klasse mellom 15-18 personer. Når elevantallet blir over 25 i en klasse blir resultatene dårligere, men ikke alltid i en grad som er statistisk signifikant. Ut fra disse undersøkelsene er det uklart hvilke elevgrupper som har størst utbytte av å være i liten klasse (særskilte behov, lav sosioøkonomisk status, flinke elever osv.)

(Kunnskapscenter for utdanning, 2015). Det kan også være enkelt å si at de dyktige lærerne klarer å forbedre motivasjon for faglig- og sosial læring til elevene i små klasser da klasseledelse blir enklere, de har bedre kunnskap om elevene og bedre oversikt over prosessene i klasserommet. Det er med andre ord korrelasjon mellom læringskvalitet og klassestørrelse.

5.5.1 Lærertetthet målt opp mot sosial mobilitet

I Leuven og Løkken (2017) sin forskning undersøker de om det er korrelasjon mellom antall elever i en klasse i grunnskolen og om dette vil påvirke videre karriere og inntekt. De har anvendt statistisk sentralbyrås (SSB) registerdata til de som fullførte ungdomsskolen i perioden 1978 til 2003. Frem til 2002/2003 har det vært et maksimalt antall elever i klassen, 28 på barnetrinnet, og 30 på ungdomstrinnet. Forskerne anvendte variasjon i inntekt og utdanning som er forårsaket av klassestørrelsen. De konkluderer med at det ikke er en effekt av klassestørrelse, og utelukker selv veldig små fordelaktige effekter. Funnene påvirkes ikke av hverken foreldrebakgrunn, skoler eller kommune. Det konkluderes med at det ikke er noen positive langtidseffekter av å bli plassert i små klasser i grunnskolen (Leuven & Løkken, 2017). Klassestørrelsen har derfor ingen effekt hvis en ser på høyere utdanning og lønn, dersom en anvender statistikken til SSB. De har jobbet ut fra en gjennomsnittsvariasjon mellom 18-26 elever pr. klasse. Leuven (2017) argumenterer i en artikkel i bladet Utdanningsnytt.no at det å øke lærertetthet er et kostbart tiltak for samfunnet. Det vil være bedre å øke lønna til lærerne, og den gjennomsnittlige klassestørrelsen med 20 prosent, hevder Leuven. Da ville det ikke vært stort behov for ukvalifiserte i skolen, og statusen for læreryrket øker. *Konklusjonen til Leuven og Løkken er at lærerkompetanse betyr mer enn lærertetthet.* Men de utelukker samtidig ikke at det kan være noen grupper som nyter godt av flere lærere og mindre grupper. De åpner for at *det kan være noen skoler og lærere som i større grad har mulighet til å utnytte potensialet og ressursene bedre enn andre* (Ruud, 2017).

Resultatet til Leuven og Løkken (2017) får Steffen Handal, som er leder i utdanningsforbundet, til å reagere. Handal (2017) påpeker svakheter i konklusjonen, at det ikke er et fast antall elever i et klasserom, og det er vanlig å anvende flere lærere eller voksenpersoner i klasserommet ved behov. Det er viktig å drøfte det store mangfoldet av organiseringen av undervisning. I skolesystemet er læreren skolens viktigste ressurs, hvor elevenes tette oppfølging er avgjørende for å skape en god skole og et godt læringsmiljø. Det er viktig at skolene har rom for fleksibilitet til å skape variasjon i arbeidsmåter og organisering, til det beste for elevene (Handal, 2017).

5.5.2 STAR-prosjektet (Student-Teacher Achievement Ratio).

Prosjektet Star involverer cirka 7000 elever i 328 klasser på 79 skoler. Prosjektet var i Tennessee på midten av 80-tallet og hadde en varighet over 4 år. Utvalget av skoler var sentrumsskoler, drabantbyskoler og rurale skoler. Skolene skulle opprette minst tre parallelle og tilfeldig sammensatte klasser på førskoleåret, i 1.-, 2.- og 3. klasses-trinn. Etter obligatorisk førskole måtte elevene forplikte seg å gå i samme klasse i 3 år. I store klasser var det en lærer som hadde ansvaret for over 20 elever. I forsterket klasse var det en lærer og en assistent med over 20 elever. I klassene med lavt elevantal var det cirka 15 elever og en lærer.

Mot slutten av førskoleåret ble elevene testet, de elevene som gikk i en klasse med lavt elevantal (cirka 15 elever) hadde et forsprang innen leseferdigheter på 0,5 måneder, i forhold til elever som hadde gått i klasse med høyt elevantal (Torp, 2002). Etter endt 1. klasse var forspranget økt til 1,9 måneder. Etter endt 2. klasse var forspranget 5,6 måneder. Etter endt 3. klasse var det 7,1 måneder forsprang i forhold til elevene i de store klassene (Torp, 2002).

Et annet funn i STAR prosjektet var at de forsterkede klassene ikke gjorde det bedre enn de store klassene hvor det var en lærer mindre. Tilsvarende, men ikke identiske resultater, ble målt i matematikk og språk/kommunikasjon. Ifølge Torp (2002, s. 4) oppsummerer artikkelen i Educational Leadership funnene slik; Når det er god planlegging og sikring av ressurser får de små klassene på de lavere trinnene et økt læringsutbytte hos elevene, de vil få større utbytte desto lengre de får gå i små klasser. Størst læringsutbytte er det når det er under 20 elever i en klasse. Læringsutbyttet viser seg både gjennom tradisjonell testing av kunnskaper og andre indikatorer. De elevene

som har gått i de små klassene beholder forspranget når de kommer over i større klasser, og når de kommer på ungdomstrinnet og videregående opplæring. Alle elevene i små klasser får et forsprang i forhold til elevene i normalklassen, og det er størst gevinst for de ressurssvake elevene. *De kunne ikke vise til målbare fordeler med å komme fra normalklasser til små klasser på ungdoms- og videregående skole* (Torp, 2002).

5.5.3 ESO-rapport: «Små skoleklasser gjør elevene bedre»

Svenskene tar utgangspunkt i STAR-prosjektet, hvor de gjennomfører en empirisk studie med 556 elever ved 16 skoler i Stockholm. De ble testet tre ganger i året i matematikk på 5. og 6. klassetrinn. Klassestørrelse og lærerens kvalifikasjoner og ansiennitet ble også registrert samt den sosioøkonomiske posisjonen. De konkluderte med at elever som gikk i små klasser fikk en klar og tydelig læreeffekt. Effekten var tydeligst på elevene som har foreldre som ikke var svensk (elever som ikke har den kulturelle bakgrunnen som majoriteten) (Torp, 2002).

5.5.4 Norsk pilotprosjekt på lærertetthet i ungdomsskole– ny giv

Kruseløkka ungdomsskole deltok i et pilotprosjekt som så på lærertetthet i ungdomsskole. Skolen har opplevd en økning i grunnskolepoengene under pilotprosjektet, fra 37.6 til 39.1 (Ruud, 2017). Mange elever i skolen synes skolen er for teoritung. Etter skolesatsingen «ny giv i 2010/2011» var målet å få flere elever til å klare eksamen på 10. trinn, gjennom å satse på mer praktisk undervisning.

Pilotprosjektet gir skolene i likhet med Kruseløkka ungdomsskole et tilskudd hvor de får mulighet til å dele skoleklassen opp i mindre grupper, elevene får derfor mer hjelp, og de får tilpasset fagene på et nivå og en måte som gir den enkelte økt læringsutbytte (Ruud, 2017). Kruseløkka ungdomsskole fant ut at når de *nivådelte elevene, tapte de svakeste elevene*. Derfor gikk de over til en fleksibel ordning. En ordning som gir *elevene større autonomitet*, hvor de selv bestemmer om de vil være i klassen eller delta i en liten gruppe. Noen finner ut at de passer i en liten gruppe, mens andre trives bedre i skoleklassen og bytter fra gruppe til klasse.

Den praktiske tilnærmingen som Kruseløkka ungdomsskole anvender i pilotprosjektet er regning i dagliglivet, lese tabeller og vurdere mål og vekt. Målsetningen er å øke

forståelsen og motivasjon til faget, slik at de får en mykere overgang til videregående skole. De fem lærerstillingene de fikk tildelt, *ga positive resultater*. Resultatene har blitt så positiv forbedret i pilotprosjektet at skolen gikk fra 13 enere fordelt på 60 studenter, til 3/4 enere. De anvendte store deler av pilotprosjektet på å dele klassene opp i mindre grupper i skriftlige fag, som har *resultert i bedre resultat enn hva de har hatt på lang tid* (Ruud, 2017).

Gruppene på Kruseløkka ungdomsskole organiseres ved at de parallellegger fire klasser og deler elevene inn i seks grupper. Først prioriteres de svakeste elevene, så lager de en gruppe til de som trenger ekstra utfordring (de flinke elevene). I tillegg er det en gruppe som jobber mer praktisk med matematikkfaget. De flinke elevene har to ekstra matematikktimer i uka med videregående pensum. Tilbudet er frivillig og etter skoletid. Prosjektet har som vist gitt skolen mulighet til å tilby mer støtte til elevene. Ved å ha en liten gjennomgang i forkant eller etterkant, klarer de svakeste elevene målene og de når de laveste nivåene. *Dermed unngår skolen at de går over på spesialpedagogiske tiltak*. Kruseløkka ungdomsskole har også satt inn en ekstra lærer i naturfag, når elevene kunne se hva en gjør i praksis, var det enklere å forstå teorien også (Ruud, 2017).

5.5.5 Grålum skole – små gruppe tiltak på barnetrinn

Grålum skole har fått tildelt lese- og regneveileder i en prosjektstilling i fire år. Ti andre kommuner er med i et tilsvarende forskningsprosjekt. Lese- og regneveileder underviser i små grupper på 2. og 3. trinn. Elevene er satt sammen med utgangspunkt til det som skal læres. Det kan i noen grad dreie seg om faglig nivå. Elevene deltar i grupper i fire til seks uker av gangen hvert semester. Erfaringene skolen har av ordningen er at elevene gleder seg til å delta på gruppeundervisningen (Ruud, 2017). Læreren har større anledning til å *se den enkelte*. For elevene er det positivt å være mer *aktiv deltakende* og *utrykke sine meninger oftere* i grupperommet. Det er *lettere å organisere forskjellige aktiviteter* gjennom øktene da det forsvinner mindre tid i overganger mellom aktiviteter. Når de regner i matematikktimene, *avslutter de med en konkurranse* på en elektronisk tavle. De anvender en god del tid på begrepstrening. Det er korrelasjon mellom lese- og skriveferdigheter og i matematikkfaget. Det er for mange elever viktig å få trene på ord og begreper i en liten gruppe for å få bredere forståelse av faget (Ruud, 2017).

5.5.6 Klassestørrelse og lærerkompetanse

Det er bred enighet i utdanningssektoren at mindre skoleklasser gir en bedre læring og undervisningskarakter. Dette har medført til en politikk hvor de reduserer antallet elever i flere stater i USA, England, Nederland og øst asiatiske land som Kina, Hong Kong, Macau, Korea og Japan (Brühwiler & Blatchford, 2011) (min oversettelse). Det å redusere klassestørrelsen medfører at noen alltid vil argumentere for at det er en kostbar løsning, og det er andre metoder som koster mindre og er mer effektiv. I Sveits er det også en slik debatt, hvor klassestørrelsen i grunnskolen har vært ganske konstant med 19 elever per skoleklasse (Brühwiler & Blatchford, 2011) (min oversettelse). I mange studier hvor lærertetthet og læreeffekten undersøkes, er ofte lærerens karaktetikk utelatt selv om det ofte påpekes at lærer kompetansen også er avgjørende for lærereffekten. Brühwiler og Blatchford (2011) forklarer at vi må bevege oss fra studier med tanke på den akademiske effekten, til en bedre forståelse av klasseroms prosesser som er involvert. Det er viktig at alle studentene blir støttet opp til å nå sitt fulle potensiale for læring. Innsiktsfull læring er en høy individuell prosess som bestemmes av elevenes kognitive evner, som motivasjon eller følelse aspektet og kontekstfaktorer (Brühwiler & Blatchford, 2011) (min oversettelse). Den kompetente læreren tar hensyn til alle faktorene og tilpasser læringen til den individuelle læringsprosessen hos de forskjellige studentene. Den kompetente lærer klarer å tolke elevenes læringsstrategier og problemløsning, samt at de klarer å støtte læringsprosesser og justerer læringsmetode i kritiske øyeblikk. Lærerrollen er så mye mer enn å presentere læreplanens innhold, de guider og støtter de individuelle læringsprosesser (Brühwiler & Blatchford, 2011) (min oversettelse).

Brühwiler og Blatchford (2011, s. 98) legger fire dimensjoner til grunn for å kunne tilpasse undervisningen på en kompetent måte i skolen. Den første dimensjonen er lærerens fagkunnskap, her refererer de til differensiert, strukturert og tilgjengelig kunnskap på spesifikke felter. Den andre dimensjonen er lærerens kartlegging av elevens læring på det aktuelle feltet, men også elevens forutsetninger, særtrekk og særskilte behov. Den tredje dimensjonen er undervisningsmetoder, repertoar av tilnæringsmetoder, både lærerstyrt og elevstyrt læring. Til slutt er det lærerens kompetanse i klasseledelse som gjør god, effektiv og systematisk læring mulig. (Brühwiler & Blatchford, 2011) (min oversettelse).

Brühwiler og Blatchford (2011) konkluderer i prosjektet sitt med at lærerkvalitet og klassestørrelse er begge avgjørende for læreeffekten til elevene. De mindre skoleklassene øker læringstrykket i gruppen, læreren har mer kunnskap om elevene og et bedre klassemiljø. Elevene beskriver også at de har en bedre lærer-elev relasjon enn hva elevene i normalskolen opplevde. De avdekker i sin forskning at lærerne i småklassene, ikke alltid tilpasser undervisningen for å møte mulighetene og potensialet som ligger i smågruppeopplæring. De foretrekker å forholde seg til sin vanlige undervisningsmetode. Dette kan være en av årsakene til hvorfor de som undersøker lærertetthet og læreeffekt ikke finner en korrelasjon mellom klassestørrelse og akademisk utbytte (Brühwiler & Blatchford, 2011) (min oversettelse).

6 Avslutning

Barn og unge tilbringer store deler av oppveksten i pedagogiske institusjoner, fra barnehage og ut grunnskolen. De pedagogiske institusjonene er viktige arenaer for å realisere potensiale for faglig- og sosial utvikling. Det er i møtet med jevnaldrende og lærere, hvor elevene får praktisere ferdighetene som er med på å utvikle kompetansen, og forberede elevene til storsamfunnet. Hvis læringspotensialet skal være tilgjengelig må elevene være i en kontekst hvor det er etablert et læringsmiljø som gir trygge, utfordrende og tilpassede rammer. Normalskolen har en målsetning om å være inkluderende for elevene, hvor alle skal inkluderes i opplæringen. Alle barn og unge har rett til å få tilrettelegging innenfor normalskolens rammer. Normalskolens organisering er konstruert slik at flest mulig skal dra nytte av undervisningen. Dermed har normalskolen svært begrenset mulighet for tilpasning og differensiering av opplæringen. Dette igjen gjør at noen elever, med omfattende og særskilte behov, opplever at de ikke behersker å følge den ordinære undervisningen. Kommunen i min undersøkelse har etablert en alternativ skole for elevgruppen som er i faresonen for å falle ut av grunnskolen. Det er ikke nødvendigvis en patologisk forklaring for at de har vanskeligheter med å gjennomføre grunnskolen i normalskolen. Noen elever viser skoletrøtthet og lite trivsel i skolen, de kan ha et høyt fravær og atferdsproblematikk.

Den alternative skolen i min undersøkelse starter med stillasbygging før elevene møter opp i klasserommet. Det er viktig å kartlegge elevenes styrker, men også svakheter. Lærerne i den alternative skolen jobber tett rundt den nære utviklingssonen for å få elevene i en flytzone, hvor de viser arbeidsvilje og motivasjon, til å gjennomføre skolefagene. Elevene rapporterte at når de gikk i normalskolen følte de seg utenfor det kulturelle hegemoniet, som igjen hadde negativ påvirkning på deres inkludering i normalskolen. Dette klarte den alternative skolen å motvirke. Ved å møte elevene med varme og humor evnet de å skape kontakt med elevene på deres aktuelle nivå. Elevene i studie følte seg inkludert og ivaretatt av lærerne i den alternative skolen. Den alternative skolen tilpasser undervisningen og realiserer en kompetent opplæring for elevene med særskilte behov. Lærerne gir også elevene større autonomi, og stiller høyere forventninger til mestring, enn hva elevene opplevde i normalskolen. Det er tett voksenkontakt i den alternative skolen, hvor voksenkontakten er med på å etablere et trygt og positivt samhold i gruppen. Lærerne fjernet barrierer for deltakelse, gav ekstra

støtte hvis det var noe uklart i arbeidsoppgavene og hindret at elevene skulle føle seg utenfor fellesskapet.

Forutsetningene for at en alternativ skole skal fungere, slik skolen i min undersøkelse gjorde, er at elevene inntar en positiv elevrolle igjen. Når det er etablert gode relasjoner på tvers av gruppen, vil elevene bli møtt med et miljø som viser toleranse, respekt og anerkjennelse. Lærerne i min undersøkelse organiserer begivenheter, de støtter og veileder, de oppmuntrer elevene til å delta, de gir riktige tilbakemeldinger og viser oppmerksomhet på de enkelte elevene og gruppen. Informantene viser til større opplevelse av å bli inkludert i den alternative skolen, samt at de klarte å finne tilbake til elevrollen gjennom den tette oppfølgingen de fikk av de voksne lærerne. Det er også etablert en avslappet sfære, med bruk av humor i fellesskapet, som viser at lærerne også samhandler på elevenes premisser. I den alternative skolen i undersøkelsen har de tilrettelagt for arbeidserfaring, dette gjør at elevene vil ha arbeidserfaring når de forlater grunnskolen. Elevene viser økt motivasjon for å få testet seg i arbeidsmarkedet utenfor skolens rammer. Alle informantene i studien viser til en større skolemotivasjon når skolen kombinerer teori og praksis. Når skolen legger opp til en praktisk tilnærming til teori, kreves det planlegging i kombinasjon med god kompetanse i klasseledelse fra læreren.

De pedagogiske institusjonene skal tilpasses og differensieres, slik at elevene møter forventninger og krav som er tilpasset evner og forutsetninger. Lærerens kompetanse i klasseledelse og lærerens relasjonskompetanse er viktige ferdigheter som trengs for å etablere et positivt læringsmiljø. Det viser seg at det ofte er en sammenheng mellom forventning og mestring. Elevene som har lave forventninger om mestring vil ikke nå sitt læringspotensial. De skolene som har etablert en mestringsorientert læringskultur er de som lykkes i størst grad med å forebygge og håndtere atferdsproblematikk. I fortsettelsen av dette viser også disse skolene til et lavere antall spesialpedagogiske tiltak. De har en mer hensiktsmessig undervisning og har etablert et bedre læringsmiljø enn skoler med omfattende atferdsproblematikk.

Forskning viser at det er tilsynelatende de elevene med størst utfordringer som har størst utbytte av den økte lærertettheten, da de har behov for mer oppfølging. Ved økt lærertetthet har læreren større anledning til å vise varme og se den enkelte elev. For elevene er det lettere å være mer aktiv deltakende og uttrykke sine meninger hyppigere i små grupper. Videre viser flere forskningsartikler til at skolene som øker lærertettheten,

opplever positive resultater hvor færre elever går over til spesialpedagogiske tiltak. Det er viktig at skolene også endrer det pedagogiske opplegget og ikke gjennomfører samme undervisning som tidligere, men tilpasser undervisningen.

Det er viktig å understreke at jeg i min studie, kun har tatt for meg *elevperspektivet* og ikke intervjuet lærere eller tatt for meg de ulike bakgrunnene elevene har. Dette kan være avgjørende for resultatet av studien. Ut fra elevperspektivet i studien, erfarte jeg at det var nødvendig å få et alternativ til normalskolen for å unngå videre utvikling av risikoelementer. Det var hensiktsmessig å ta elevene ut av sin ordinære skole og nærmiljø for å redusere den miljømessige risikoen som var etablert. Normalskolen evnet ikke å integrere informantene slik at de kunne være inkludert i det ordinære skoletilbudet. Informantene i studien uttaler gjennomgående at den alternative skolen aktivt tilpasser og differensierer undervisningen ut fra hvem som er tilstede, og hvordan undervisningen utvikler seg. Den alternative skolen i studien anvender en kombinasjon med teori og praktisk tilnærming for å øke betydningen og forståelsen av skolefagene. Informantene opplever også større autonomi når de organiserer og jobber i en moderne skolebedrift. Elevene får også et individuelt ansvar for matlaging til fellesskapet.

I litteraturen beskrives den alternative skolen som en type segregert opplærings arena med et spesialopplegg som ikke forbereder eleven på voksenlivet. Det litteraturen kanskje ikke legger like stor vekt på er at det finnes flere ulike grupper elever som faller ut av normalskolen. Det trenger ikke kun være de som har en diagnose, atferdsproblematikk eller andre risikofaktorer. Det er også elevene som opplever skoletretthet og lignende. Dermed vil det være feil å sette alle disse elevene i samme bås, og hevde at det vil gå dårlig med alle. Elevene i min studie uttrykte at de hadde funnet tilbake til gnisten til å fortsette skolegangen. Det ville vært interessant på et senere tidspunkt å få innsyn i hvordan det har gått med akkurat disse elevene i videre skolegang og arbeidsliv. Det foreligger lite kunnskap og forskning om hvordan det går med elevene som har vært i de forskjellige tiltakene.

I følge litteratur og ulike studier hevdes det at det ikke nødvendigvis er bedre for elever å være i segregert undervisning. Det sies at det kan føre til at elevene faller ut av skolesystemet. En studie viser til at dersom elevene skal ha effekt av å være i små segregerte grupper, må denne grupperingen skje i barneskolen. Elevene vil ikke ha effekt av å gå fra normalskole til den alternative skole dersom dette skjer ved ungdoms- eller videregående skole. I motsetning til dette viser elevene i min studie til at de

kanskje ville falt ut av normalskolen dersom de skulle fortsatt der. Hva ville egentlig vært til det beste for elevene? Min studie, og andre studier, viser til at det fortsatt er mye arbeid som gjenstår for å få til den beste undervisningen for elevene. På den ene siden ville de kanskje hatt best av å være i normalskolen med tilpasset undervisning, men hvilke midler skal til for at dette skulle vært gjennomførbart? Som et ledd i den tilpassede skolehverdagen for disse elevene ville det vært vanskelig for de å fortsette i normalskolen slik den er bygd opp i dag.

7 Litteraturliste:

- Aase, T.H., & Fossåskaret, E. (2007). *skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlag.
- Andersen, I. (2003). *Den skinbarlige virkelighet: om vidensproduksjon inden for samfundsvidenskabene* (2. utg. ed.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95-108. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Dahl, Thomas. (2015, 6. mai). Skal evidens styre skolen? Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Skal-evidens-styre-skolen-42015b.html>
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pedagogisk innsats ved inklusion av barn med særlige behov i grundskolen*. Rapport nr. 13, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP: Aarhus universitet, København. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22DC2013reviewinklusion%2C0.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274506782789&ssbinary=true>
- Eriksen, I. M., Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Vol. 14/2015). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/108496/2529476/file/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf>

Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler. Hentet fra <http://www.minskole.no/fas>

Fors, K., & Saabye, M. (2012). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen* ([5. utg.]. ed.). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2016). (4 utg. ed.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlag.

Handal, S. (2017, 12. april). SSB trekker feil konklusjon. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/april/handal---ssb-trekker-feil-konklusjon/>

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt

Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Holterman, S. Jelstad, J. (2012, 21. september). Dobling i antall elever utenfor normalskolen. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/>

Imsen, G. (2006). *Læreren verden: innføring i generell didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Flaatten, S. V. (2006). I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/smagrupperappport.pdf>

- Jahnsen, H. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. I: Spesialpedagogikk, [forskningsutgave] nr. 9, 2005 s. 30 – 44.* Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/jahnsen_0905.pdf
- Jakobsen, S.E. (2016, 13. september). Ny satsing: 50 millioner kroner til forskning på lærertetthet. Hentet fra http://www.forskningsradet.no/prognett-lareeffekt/Nyheter/50_millioner_kroner_til_forskning_pa_lerertetthet/1254009708842/p1254009052049
- Jelstad, J. (2013, 3. juni). Alternative skoler er viktig mot frafall. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2013/juni/--alternative-skoler-viktig-mot-fracfall/>
- Johnsen, K. (2013). Problematferd i et relasjonelt perspektiv. *Rusfag*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Problematferd-i-et-relasjonelt-perspektiv/>
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning: om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leuven, E. Løkken, S. (2017). *Long term impacts of class size in compulsory school*. Hentet fra <https://www.ssb.no/en/forskning/discussion-papers/long-term-impacts-of-class-size-in-compulsory-school>
- Leuven, E. (2017, 12. april). Lærerkompetansen betyr mer enn størrelsen på klassen. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/april/okonomiprofessor-larerkompetanse-betyr-mer-enn-klassestorrelse/>
- Lillejord, S. (2015, 19. oktober). Færre barn per lærer. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254009736886&lang=no&pagename=kunnskapsenter%2FHovedsidemal>
- Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg. ed. Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lund, I (2017, 29.april). relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg. ed. Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? : om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Vol. 17/2009. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/sluttrapport_spesialundervisning_videregaende.pdf
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/norsk-skole-anno-2013--okende-ekskludering-under-dekke-av-inkludering/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 69-88. hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1148/1017>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen: Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Mausestaden, S., & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Vol. nr. 3-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133860>

Nordahl, T., & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: om tilpasset opplæring i en inkluderende skole* (2. [rev.] utg. ed.). Oslo: Gyldendal.

Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.

Econ- rapport (2009-117): «Hvorfor blir flere unge uføre». I: Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T., & Jensen, K. D. (2015). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Frederikshavn: Dafolo.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roffey, S. (2012). *Positive læringsrelasjoner i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Roland, E. (2014). *Mobbings psykologi: hva kan skolen gjøre?* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.

Rolf, F., Rune Sarromaa, H., & Are, T. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 85-90. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/02/art03>

Ruud, M. (2017, 6 april). Flere lærere og nye metoder ga bedre læringsresultater. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2017/april/flere-larere-og-nye-metoder-ga-bedre-laringsresultater/>

Sand, S., Nes, K., Dobson, S., & Eriksen, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring: hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring?* (Vol. nr. 7-2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133962>

St.meld. nr 11, (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

St.meld. nr 18, (2010-2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

St.meld. nr 22, (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter: ungdomstrinnet*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdf/s/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.

Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

Tangen, R. (2012). *Retten til utdanning for alle*. I Befring, E., & Tangen, R. (2012).

Spesialpedagogikk (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Torp, K. E. (2002). Klassestørrelse og læringsutbytte - en sammenheng? Hentet fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2002_04.pdf

Widerberg, K., & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Figur 1. *Klassestørrelse versus læringseffekt*. Kunnskapssenter for utdanning. (2015, 29. mai). Lærertetthet – en kartlegging. *Forskningsrådet*. Hentet fra

<https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjJ36va3TAhWEiywKHXHTD2oQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.forskningsradet.no%2Fservlet%2FSatellite%3Fblobcol%3Durldata%26blobheader%3Dapplication%252Fpdf%26blobheadername1%3DContent-Disposition%26blobheadervalue1%3D%2Battachment%253B%2Bfilename%253D%2522Kartlegging1%25C3%25A6rertetthetvedKunnskapssenterforutdanning.pdf%2522%26blobkey%3Ddid%26blobtable%3DMungoBlobs%26blobwhere%3D1274506741813%26ssbinary%3Dtrue&usg=AFQjCNEIzpvOBD-uPSWy8nRAFIqfwZTx9Q>

8 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor ved den alternative skolen

Gjennom mitt treårige studie i bachelor pedagogikk fikk jeg en stor interesse for begrepet sosial kompetanse. Jeg valgte da å skrive en prosjektoppgave om *hva sosial kompetanse* er, og hvordan innvirkning dette har på *helse* og *utdanning*. Jeg har etter dette arbeidet fått stor interesse for den sosiale sfære i skolen, og vil jobbe videre med dette i min masteroppgave.

Jeg har valgt i mitt prosjekt å fokusere på betydningen av et felleskap blant jevnaldrende i klassen. Jeg opplevde i min barndom hvor strevende og stressende det kan være når en er satt utenfor det sosiale samholdet i klassen. Jeg og min familie flyttet til en liten plass i ... Her opplevde jeg vansker med å tilpasse meg de ukjente normer og regler som var etablert i klassen. Dette er noen år siden nå.

Jeg ønsker å undersøke hvordan ledelsen i skolen arbeider i dag, og hvilke verktøy som anvendes for å etablere et positivt samhold og holdninger blant elevene.

Jeg arbeider ut fra en antakelse om at et *godt klassemiljø* er et miljø med et «gyldig vi». Jeg vil undersøke hva som kjennetegner et «gyldig vi», og hvordan dette merkes av de som ellers vil kunne blitt stilt på sidelinjen i/av jevnaldergruppen.

Jeg sitter med et inntrykk om at den alternative skolen har større fokus på den sosiale kompetansen og det sosiale felleskap enn hva andre ungdomsskoler har. Jeg har også inntrykk at noen elever kommer seg gjennom grunnskolen ved hjelp av en alternativ skole som holdt på å falle ut fra den ordinære skolen.

Hvorfor er det interessant å forske på dette?

- Selv om det satses hardt på klassemiljøarbeid, kan noen likevel falle gjennom
- Det er tilsynelatende stort fokus på «sykdommene» (negativ atferd og mobbing), men det mangler til dels fokus på de positive helseeffekter (prososialt læringsmiljø og holdninger).

Metode: Jeg skal foreta en kvalitativ undersøkelse og intervju elever og lærer. I utgangspunktet tenker jeg å gjennomføre tre til fem semistrukturerte intervju av respondenter.

Selve undersøkelsen

Mitt mål med undersøkelsen er å få et overblikk hvem som kan gi de forskjellige synsvinkler og perspektiver jeg trenger for å finne ut hva som skal til for å bli inkludert i felleskapet.

Målet med min forskning er gjennomføre en analyse av handlingene og interaksjonen som finner sted i klasserommet og i friminuttene. Trivsel og læringsintensitet er preget av den atmosfæren som blir skapt av harmoni og tilhørighet.

Kristoffer Knutsen
Mastergradsstudent ved ILP, Universitetet i Tromsø

9 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Jeg er student på masterprogrammet i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, og holder for tiden på med min masteravhandling. Arbeidstittel for prosjektet er: «Det trygge og inkluderende fellesskap». Jeg ønsker å se hvilke elementer som kan være med å påvirke det sosiale i jevnalderrelasjoner. Jeg ønsker at prosjektet skal gi et svar på hva som kan danne et «gyldig vi» i et klassemiljø, slik at de som ellers ville blitt stilt på sidelinjen av jevnaldergruppen vil være inkludert i det positive klassemiljøet. Undersøkelsen har som mål å få tak i elevenes perspektiver, og jeg har derfor besøkt klassen til deres barn. Undersøkelsen vil bli gjennomført som et intervju, med varighet på ca. 30-45 min. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for å sikre data i prosjektet. Opptaket som gjøres vil behandles konfidensielt, hvor lydbånd og annet direkte- eller indirekte personidentifiserende opplysninger vil bli slettet innen avhandlingen ferdigstilles, juni 2017.

Tidspunkt for intervju avtales nærmere med elev og For at eleven skal føle intervjusituasjonen mest mulig naturlig, vil ... være best egnet sted for gjennomføringen av intervjuet.

Fordi deres barn er over og under 15 år, vil jeg innhente skriftlig samtykke fra foresatte i form av vedlagte samtykkeerklæring, som returneres til kontaktlærer. Deltakelse er frivillig, og det er fullt mulig å trekke seg underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis det er noen som velger å trekke seg fra intervjuet, vil all informasjon vedrørende eleven bli slettet.

Jeg vil understreke at dette skal være en positiv opplevelse for elevene. Dersom du/dere har spørsmål eller ønsker å vite mer om studien, så send meg gjerne en e-post til [...](#), eller ring meg på ... Dere kan også kontakte min veileder ved Universitetet i Tromsø, Vidar Vambheim, ved å sende e-post til [...](#). Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen,

Kristoffer Knutsen
Mastergradsstudent ved ILP, Universitetet i Tromsø

10 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til foresatte

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studie, og samtykker til at barnet mitt intervjues:

Samtykke til _____ deltar i studien

(navn på eleven)

(signert av foresatte/verge, dato)

11 Vedlegg 4: Intervjuguide

Individuelt semistrukturert intervju

Varighet: 35 – 45 minutt.

Problemstilling:

Er den alternative skolen et bedre tilbud for elever som har falt ut av elevrollen enn det normalskolen vil være?

Form

Intervjuer møter respondenten etter avtale. Intervjuer benytter lydopptak, kun hvis dette aksepteres av respondenten. Notater tas underveis for oppfølgingsspørsmål.

Transkribering gjennomføres i etterkant av intervjuet.

1. *Temabolk: Rammesetting*

- *Uformell samtale (5 min)*
- *Informasjon om prosjektet og problemstillingen*

2. *Temabolk: Erfaringer*

- *Overgangsspørsmål (5- 10 min)*
- *Avdekke erfaring og holdninger til problemstillingen*

3. *Temabolk: Fokusering*

- *Nøkkelspørsmål (20-25 min)*
- *Oppfølgingsspørsmål*

4. *Temabolk: Tilbakeblikk*

- *Oppsummering (5 min)*
- *Avklaring*

1. Rammesetting

Hei mitt navn er Kristoffer Knutsen. Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg må takke så mye for at du stiller opp til samtale med meg. Det jeg ønsker å se nærmere på i mitt prosjekt er hvordan samspiller er mellom dere i skolen, og hvordan samspillet og opplevelsen av læringssituasjonen er.

Resultatet av mitt prosjekt håper jeg å kunne ha en større forståelse av hvordan en kan etablere en god og trygg skoleklasse.

Samtalen er frivillig og vil vare ca. 30-60 min, du har mulighet til å trekke deg fra samtalen uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all informasjon jeg har om deg bli slettet. Samtalen mellom oss er anonymt så all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Det skal ikke være mulighet for at noen vil kjenne deg igjen i den ferdige teksten. Dette er noen av kriteriene jeg har forpliktet meg til for å kunne gjennomføre feltarbeid. Det er viktig for meg at du ikke tilpasser dine svar etter hva dere tror jeg vil høre. Jeg er ute etter ærlige svar.

Jeg ønsker å anvende lydopptak i samtalen, er dette greit for deg? Det er kun jeg som har tilgang til opptaket, det vil lagres i en safe hjemme hos meg. Lydopptaket vil bli slettet i Juni 2017.

Har du noen spørsmål du lurer på før jeg skrur på lydopptaket?

- Start lydopptak!

2. Erfaringer

Jeg vil nå spørre deg litt om din opplevelse vedrørende et felleskap med de andre i gruppen: *betydningen av et felleskap blant jevnaldrende i gruppen.*

- **Kan du fortelle litt om hvordan dere har det på ...?**
 - Er alle venner? Vennegrupper? Faller noen utenfor? (hvorfor?)
 - Kan du beskrive en god/dårlig dag på

- Startet du rett på ... eller gikk du på en ordinær ungdomsskole først?

○ **Hvordan ønsker du at gruppen skal ha det i lag?**

- Er det noe du skulle ønske var annerledes? Fortell. (føle du deg som en del av gruppen? Hvis nei, er det noe du har informert ... om? Er det noe du kunne gjort?) Hva kunne dere gjort for at det skulle bli bedre? Hva ville du gjort om noen var utenfor vennegruppen?

3. Fokusering

- Nøkkelspørsmål.

Nå har vi snakket litt om samhold, nå skal vi skifte tema å snakke om ...

○ **Kan du fortelle litt om hvordan dere har det i gruppen når læreren er sammen med dere?**

- Har læreren klare og tydelige regler? (hvis ja, hvordan oppleves det? Har du noen eksempler på regler?)

○ **Har dere i gruppen et godt forhold til læreren?**

-Hvorfor? Hvis eleven har gått på ordinær ungdomsskole, hva gjør læreren hær annerledes i forhold til lærerne på ordinære ungdomsskolen?
- Opplevde du at dere hadde et godt forhold til læreren på den ordinære ungdomsskolen? Hvordan tror du læreren synes dere er som elever hær på ...? Hva sier læreren til dere i løpet av skoledagen? (positive og negative ting?)

Vi har snakket litt om lærerne og skolen. Nå tenker jeg at vi kan snakke litt om aktiviteter i skoletiden.

○ **Gjennomføres det noen planlagte aktiviteter i skoletiden? Hva?**

- Friminutt? Annet?

- Er lærerne med på disse aktivitetene? Andre voksne?

○ **Hvilken aktivitet liker du best?**

(alene eller sammen med andre – hvorfor?)

- Hvilken aktivitet liker alle i klassen? Hvorfor?

Er det noen ting jeg ikke har spurt om som du kunne tenkt deg at var viktig å ha med?

Oppfølgingsspørsmål

- Intervjuer tar notater underveis for å følge opp eller for å gå i dybden
- Eksempel på oppfølgingsspørsmål
 - Hvordan er respondenten sin tilknytning til klassemiljøet?
 - Opplever du et godt samarbeid mellom deg og læreren?
 - Hvordan oppstår det uro i klassen? Og hva gjør læreren når det blir for mye uro i klassen?
 - Opplever du at læreren har en god forståelse for dere som klasse?
 - Er det mye skjulte krenkelser blant gutter og jenter?
 - Hvordan opplever du tilstedeværelsen og tilgjengeligheten av lærerne i friminuttene?
 - Hva gjør lærerne når det oppstår uro blant elever i friminuttet?
 - Er det oftere gutter eller jenter som skaper uro i friminuttene?
 - Hvordan tilbakemeldinger får dere gjennom skoledagen?

4. Tilbakeblikk

- Oppsummering
 - Intervjuer går gjennom viktige punkter som kom frem i intervjuet
 - Avklare misforståelser dersom noe er uklart
 - Er det noe mer respondenten ønsker å formidle?

Stopp lydopptak!

12 Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



Nils Vidar Vambheim
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50283 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 50283 | <i>Det trygge fellesskap</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Nils Vidar Vambheim</i> |
| Student | <i>Kristoffer Knutsen</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



FORMÅL

" Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kan vi inkludere de som strever sosialt i reelle fellesskap og vennsapsrelasjoner i klassen."

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Elever og foresatte skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi forutsetter at også lærer får informasjon og samtykker til å delta.

Merk at når elever skal delta aktivt er det alltid frivillig for dem selv om de foresatte samtykker. Elevene bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og dere må sørge for at de forstår at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

OPPLYSNINGER OM PSYKOSOSIALT MILJØ

Personvernombudet tar høyde for at det kan framkomme opplysninger relatert til mobbing og trivsel, noe som anses som sensitive opplysninger om helseforhold (i vid forstand).

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker og student følger UiT Norges arktiske universitet sine rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak